RECIE
Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa

Volumen 9, enero-diciembre 2025
ISSN: 2594-200X

Explorando la Nueva Escuela Mexicana: percepciones y desafíos en educación secundaria en Sonora

Exploring Nueva Escuela Mexicana: Perceptions and challenges in middle school in Sonora

Juan Pablo Durand Villalobos • Eunice Julieta Benítez Alcaraz

Juan Pablo Durand Villalobos. Profesor-Investigador de la Universidad de Sonora, México. Es Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (2012). Entre sus publicaciones se encuentran: "Moving from international rankings to Mexican higher education's real progress" (2018), "Factores que inciden en el desempeño de los grupos de investigación" (2017), "Científicos extranjeros en la Universidad de Sonora" (2015) y "Extranjeros en el campo científico mexicano" (2013). Correo electrónico: pablo.durand@unison.mx. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4180-0923.

Eunice Julieta Benítez Alcaraz. Universidad de Sonora, México. Es estudiante del Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad de Sonora. Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Normal del Estado en Sonora y Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora.

Resumen

El sistema educativo mexicano ha experimentado transformaciones sustanciales con cada transición presidencial, influenciado por diversas orientaciones políticas y directrices internacionales. La reforma educativa de 2018, implementada durante la administración de Andrés Manuel López Obrador, dio origen a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), diseñada para renovar el sistema en respuesta a las exigencias educativas contemporáneas. Este estudio cualitativo e interpretativo analiza las percepciones y significados que los agentes educativos en Sonora atribuyen a la implementación de la NEM, guiado por la pregunta: ¿Cómo experimentan y conceptualizan estos agentes las transformaciones pedagógicas y curriculares derivadas de la NEM en la educación secundaria? El marco teórico-metodológico se basa en el modelo de implementación del cambio curricular de Fullan y en el proceso de significación de Joseph y Reigeluth. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas en profundidad, lo que permitió una exploración detallada de las experiencias de los participantes. El análisis revela que la NEM ha catalizado transformaciones significativas en diversos procesos educativos, aunque se identifican desafíos notables relacionados con la adaptación curricular y la integración de enfoques interdisciplinarios. Este estudio contribuye a la comprensión de cómo las reformas educativas son interpretadas y aplicadas a nivel local, ofreciendo perspectivas valiosas para la implementación efectiva de políticas educativas y la gestión del cambio en contextos educativos diversos.

Palabras clave: cambio educacional, educación secundaria, percepción, reforma educativa.

Abstract

The Mexican educational system has undergone substantial transformations with each presidential transition, influenced by various political orientations and international directives. The 2018 educational reform, implemented during the administration of Andrés Manuel López Obrador, introduced the Nueva Escuela Mexicana (NEM), designed to renew the system in response to contemporary educational demands. This qualitative and interpretive study analyzes the perceptions and meanings that educational agents in Sonora attribute to the implementation of the NEM, guided by the question: How do these agents experience and conceptualize the pedagogical and curricular transformations derived from the NEM in

Recibido: 30 de noviembre de 2024 | Aprobado: 10 de marzo de 2025 | Publicado: 31 de marzo de 2025
DOI: https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2423

Coautora de un capítulo en el libro *Camino hacia la igualdad de género*. Formó parte del equipo de revisores de los Libros de Texto Gratuitos de Preescolar edición 2023-2024. Correo electrónico: ejba94@hotmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8779-5032.

secondary education? The theoretical-methodological framework is based on the model of curricular change implementation proposed by Fullan as well as the process of meaning-making developed by Joseph and Reigeluth. Data were collected through in-depth interviews, which allowed a detailed exploration of the participants' experiences. The analysis reveals that the NEM has driven significant transformations in various educational processes, although notable challenges related to curricular adaptation and the integration of interdisciplinary approaches are identified. This study contributes to the understanding of how educational reforms are interpreted and applied at the local level, offering valuable insights for the effective implementation of educational policies and the management of change in diverse educational contexts.

Keywords: educational change, middle school, perception, education reform.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana –NEM– representa un cambio significativo en el sistema educativo mexicano, redefiniendo los objetivos educativos hacia una mayor socialización y fortalecimiento de valores nacionalistas. Esta reforma se aleja del modelo de competitividad individual para favorecer la cooperación comunitaria, promoviendo valores colectivos, el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo de competencias colaborativas que refuercen la identidad cultural y nacional. Este enfoque entra en tensión con las tendencias globales, como la globalización y el neoliberalismo, que influyen en los sistemas educativos al exigir habilidades estandarizadas y competitividad global.

Estas demandas contrastan con los objetivos de la NEM, lo que plantea un desafío significativo para su implementación efectiva. El análisis de la NEM contribuye al debate sobre la viabilidad de reformas educativas centradas en valores nacionalistas en un contexto globalizado, destacando la necesidad de una implementación reflexiva. El desafío principal es equilibrar las demandas locales con las globales, integrando elementos de competitividad sin sacrificar valores comunitarios, desarrollando habilidades del siglo XXI y preservando la identidad cultural. El éxito de la NEM dependerá de su capacidad para enfrentar estas tensiones y lograr sus objetivos de transformación social y educativa.

Objetivo del estudio

La NEM representa una transformación paradigmática que busca redefinir los fundamentos y objetivos del sistema educativo mexicano. Esta reconfiguración no es meramente programática, sino que implica una reconceptualización profunda de los fines educativos, como se evidencia en el artículo 11 de la Ley General de Educación cuando establece que "el Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al

centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes" (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2024).

Esta reorientación fundamental se materializa en la promoción de valores comunitarios y una visión más integral del proceso educativo, como se desprende del artículo 13 que enfatiza "la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad [...] la responsabilidad ciudadana [...] la participación activa en la transformación de la sociedad" (DOF, 2024). Este marco axiológico representa un distanciamiento significativo del modelo anterior, más centrado en competencias individuales y métricas estandarizadas de rendimiento.

Sin embargo, esta transición paradigmática no está exenta de tensiones y desafíos. La NEM debe navegar entre dos concepciones educativas que, si bien no son necesariamente antagónicas, presentan énfasis y prioridades diferentes. El paradigma comunitario-nacional que sustenta la reforma concibe a "la escuela como un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia" (DOF, 2024, art. 14, fracc. I). Esta visión prioriza el desarrollo de competencias socioemocionales y la construcción de identidades culturales locales, fomentando la colaboración por encima de la competencia.

En contraste, el paradigma global-neoliberal, dominante en las últimas décadas, enfatiza el desarrollo de competencias técnico-cognitivas orientadas a la competitividad internacional. Este enfoque responde a las demandas de un mercado laboral globalizado que requiere habilidades estandarizadas y medibles. La tensión entre ambos paradigmas se manifiesta en múltiples dimensiones del proceso educativo.

En el ámbito pedagógico, se observa una dicotomía entre las metodologías que privilegian el aprendizaje colaborativo y aquellas orientadas al rendimiento individual. Como señala la Ley General de Educación en su artículo 12, la NEM busca "contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo" (DOF, 2024). Sin embargo, este enfoque debe coexistir con las demandas de evaluaciones estandarizadas y métricas internacionales de rendimiento.

La tensión curricular se evidencia en la necesidad de integrar contenidos culturalmente situados con aquellos considerados universalmente necesarios. La ley reconoce esta complejidad al establecer que los planes y programas de estudio deben responder a "las condiciones personales, sociales, culturales, económicas de los estudiantes, docentes, planteles, comunidades y regiones" (DOF, 2024, art. 22). No obstante, estos contenidos locales deben dialogar con las competencias globalmente demandadas.

En cuanto a la formación docente, si bien la ley busca "Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo" (DOF, 2024, art. 14, fracc. III), los docentes enfrentan el reto de mediar entre su rol como facilitadores del desarrollo comunitario y su función como preparadores para un mundo

globalizado. Esta dualidad requiere una formación que integre tanto competencias pedagógicas tradicionales como nuevas habilidades para la educación del siglo XXI.

La viabilidad y éxito de la NEM dependerá en gran medida de su capacidad para articular productivamente estas tensiones paradigmáticas. Se requiere desarrollar mecanismos de evaluación que valoren tanto los logros comunitarios como las competencias globales, formar docentes capaces de navegar entre diferentes concepciones educativas, y construir una identidad educativa que dialogue efectivamente con las exigencias contemporáneas sin renunciar a sus principios fundamentales.

En este contexto, resulta crucial comprender cómo los agentes educativos interpretan y operacionalizan estas transformaciones en su práctica cotidiana. La forma en que se resuelvan estas tensiones definirá no solo el futuro del sistema educativo mexicano sino también su capacidad para formar ciudadanos que puedan participar efectivamente tanto en sus comunidades locales como en un mundo cada vez más interconectado. Las preguntas que orientan el estudio son: ¿De qué manera los agentes educativos entienden y experimentan estos cambios? ¿Cómo valoran las transformaciones en las prácticas pedagógicas y curriculares promovidas por la NEM?

Para responder a estas interrogantes, es esencial considerar que la literatura reciente subraya que la educación debe adaptarse a las exigencias del mundo globalizado sin sacrificar los contextos y necesidades locales (Vázquez, 2020). Es crucial que las reformas educativas en México no se limiten a una adopción superficial de modelos globales, sino que integren críticamente las particularidades nacionales. Esto garantizaría una educación que no solo prepare a los estudiantes para el mercado global sino que también promueva la cohesión social interna y el desarrollo integral de los estudiantes.

Además, estudios recientes plantean que la incorporación de cambios educativos en los centros escolares implica que estos pasen por un proceso de re-culturación para propiciar la movilización del cambio y de mejoras genuinas. Al dar apertura a espacios de intercambio, reflexión y toma de decisiones dentro del colectivo, los agentes educativos pueden responsabilizarse de las mejoras e iniciar los procesos necesarios para su óptima ejecución (Ceballos y Saiz, 2020; Bolívar y Ritacco, 2016).

La manera en que se da la apropiación de los cambios educativos también depende de la función que desempeñan los actores educativos, ya que su impacto es diverso. Las contribuciones de Mazzeo y Sánchez (2023) y Gerver (2019) puntualizan que directivos, docentes y otros actores educativos aportan constantemente a las mejoras desde sus experiencias y vivencias; sin embargo, están obligados a reflexionar sobre sus funciones y sobre los modos en que se desarrollan las propuestas de enseñanza y aprendizaje desde todas sus aristas. Las nuevas incorporaciones curriculares tienden a movilizar las prácticas pedagógicas, lo cual obliga a repensar las concepciones que se tienen de las mismas.

Adicionalmente, es necesario reconocer que las reformas educativas deben enfrentarse a resistencias y desafíos internos, incluyendo las inercias institucionales, la

diversidad socioeconómica de la población estudiantil y las desigualdades regionales. Estos factores complican aún más la implementación efectiva de la NEM, haciendo evidente la necesidad de una estrategia inclusiva y equitativa. En este sentido, comprender cómo los agentes educativos viven y perciben estos cambios es fundamental para diseñar intervenciones que realmente potencien la calidad educativa y fomenten una adaptación efectiva al nuevo modelo.

Estrategia metodológica

Para comprender cómo los agentes educativos en Sonora entendieron, experimentaron y valoraron las transformaciones pedagógicas de la NEM, se empleó una metodología cualitativa e interpretativa centrada en el análisis de datos primarios y secundarios. Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con docentes y directivos de nivel secundaria de diversas regiones y contextos socioeconómicos de Sonora. Estas entrevistas, guiadas por un guion semiestructurado, permitieron explorar las percepciones y experiencias de los participantes respecto a la implementación de la NEM (Kvale y Brinkmann, 2009; Patton, 2015). La selección de participantes se realizó mediante muestreo intencional, buscando representar la diversidad de realidades educativas en la región.

Adicionalmente se analizaron documentos oficiales y normativos relacionados con la NEM utilizando técnicas de análisis de contenido (Krippendorff, 2013). Este análisis documental facilitó la identificación de patrones y líneas de acción relevantes, y proporcionó un contexto para interpretar las experiencias narradas por los participantes.

El proceso de análisis de datos siguió un enfoque mixto de categorización. Inicialmente se establecieron categorías deductivas basadas en el marco teórico y los objetivos del estudio, enfocándose en tres ejes principales: comprensión de la reforma, experiencias de implementación y valoración de las transformaciones pedagógicas (Mayring, 2014). Posteriormente, a partir de las entrevistas, emergieron categorías inductivas que enriquecieron el esquema inicial, capturando aspectos significativos señalados por los participantes que no habían sido previstos (Schreier, 2012).

Para asegurar la validez y confiabilidad del estudio, se utilizó la triangulación de datos, comparando la información obtenida de las entrevistas con los hallazgos del análisis documental y verificando la consistencia de las categorías identificadas a través de las diferentes fuentes de datos. Esta estrategia metodológica permitió capturar de manera integral las experiencias y desafíos enfrentados por los agentes educativos durante la implementación de la NEM en Sonora. Al centrarse en lo que realmente se hizo, el estudio aporta una comprensión profunda de cómo los docentes y directivos interpretan y aplican las reformas educativas en sus contextos locales, contribuyendo así al debate sobre la efectividad y los retos de las políticas educativas en entornos específicos.

Marco teórico

La transformación de los sistemas educativos es un proceso complejo y multidimensional que desafía las conceptualizaciones simplistas (Hargreaves y Shirley, 2012). La naturaleza holística de estos sistemas implica que cualquier modificación sustancial repercute en todos sus componentes, desde la estructura organizacional hasta las prácticas pedagógicas cotidianas (Ball et al., 2012). Para comprender esta dinámica, es esencial recurrir a marcos teóricos que consideren la complejidad inherente al cambio educativo, especialmente en la dimensión curricular.

Diversos teóricos han propuesto modelos para explicar y guiar los procesos de cambio educativo, sin embargo, algunos de estos modelos pueden caer en reduccionismos al no considerar la resistencia y las complejidades de los sistemas educativos. La teoría del cambio transformacional de Burnes (2009) aboga por una reestructuración radical del currículo y las prácticas educativas, pero ha sido criticada por su enfoque de arriba hacia abajo (*top-down*), que puede subestimar la resistencia inherente en sistemas complejos (Coburn, 2003).

Por su parte, Fullan (2007) ofrece una visión más matizada al conceptualizar el cambio educativo como un proceso sistémico que requiere una consideración holística de múltiples factores. Su modelo propone principios clave para la mejora educativa, como el inicio del cambio con un propósito moral, la claridad conceptual sobre la naturaleza del cambio, la coherencia y alineación estratégica, la sostenibilidad del cambio, la consideración del contexto, el proceso de implementación, el compromiso y participación de los actores, y la evidencia empírica y evaluación formativa. No obstante, es crucial reconocer las limitaciones de este modelo. Biesta (2010) argumenta que la noción de "mejora" educativa es inherentemente normativa y puede ocultar tensiones ideológicas subyacentes; además, el énfasis en la evidencia empírica puede conducir a una visión tecnocrática de la educación que subestima su naturaleza ética y política.

Pinar (2012) critica los enfoques centrados en la eficiencia y la medición, argumentando que pueden socavar aspectos profundos y transformadores de la educación. Apple (2004) advierte sobre el peligro de que las reformas educativas refuercen desigualdades existentes, mientras que Ball (2003) sugiere que los esfuerzos de reforma pueden llevar a una cultura de cumplimiento superficial más que a un cambio sustantivo. En este contexto, aunque se reconoce la utilidad heurística del modelo de Fullan, es necesario adoptar una postura crítica que permita desentrañar las complejidades, contradicciones y consecuencias no intencionadas de los procesos de cambio educativo.

Esta perspectiva crítica nos insta a cuestionar no solo los mecanismos de implementación del cambio sino también los fundamentos filosóficos y las implicaciones sociopolíticas de las reformas educativas (Giroux, 2011). Solo a través de un análisis riguroso y multifacético podemos aspirar a una comprensión más profunda y transformadora de estos procesos. Los principios de Fullan (2007) sirven como guía para visualizar aspectos clave durante las fases de implementación de cambios educativos.

Cuanto mayor sea la vinculación entre estos principios y los ejecutores tengan claridad sobre ellos, los resultados pueden conducir a cambios sostenibles y mejoras significativas en el ámbito educativo.

La interpretación y atribución de significados a las transformaciones educativas por parte de los actores involucrados pueden analizarse desde perspectivas subjetivas y objetivas. Desde la perspectiva subjetiva, la apropiación conceptual tiende a ser imprecisa, centrada en la abstracción y descripción de los cambios, que a menudo se perciben como carentes de sentido y se implementan de manera acrítica. Esta visión sugiere que el cambio es visto como una amenaza que devalúa la experiencia del educador, constituyendo un obstáculo para la transformación educativa deseada (House, 1974; Lortie, 1975).

Joseph y Reigeluth (2010) proponen un marco conceptual que identifica seis dimensiones críticas en el proceso de cambio del sistema educativo. La primera es la participación de los actores involucrados, que enfatiza la inclusión de los usuarios en el diseño de la transformación. La segunda es la organización del aprendizaje, que implica el dominio personal del cambio, una visión compartida, el aprendizaje colaborativo y la creación de un modelo mental para desarrollar un pensamiento sistémico. La tercera dimensión consiste en la comprensión del proceso de cambio sistémico, lo cual requiere un mecanismo para modificar el paradigma existente.

Esto conduce a la cuarta dimensión: la transformación de la mentalidad sobre la educación, que implica un proceso de reculturación en el que el cambio debe ser comprendido para ser implementado efectivamente. La quinta dimensión se refiere a la visión del sistema educativo, que requiere concebirlo como una actividad humana fundamentada en conceptos y principios esenciales que deben ser internalizados para su aplicación coherente. Fullan y Stiegelbauer (1997) argumentan que el significado del cambio es inicialmente ambiguo, pero se clarifica progresivamente al confrontarse con la realidad contextual.

La sexta dimensión aborda el diseño del sistema, que debe trascender la configuración existente proyectando el sistema deseado para su posterior transformación. Esto se logra mediante la generación de consenso en la comunidad educativa, que debe respaldar los esfuerzos de diseño con el objetivo de elaborar un plan consultivo para la implementación del cambio. La significación de las reformas curriculares requiere atención meticulosa a elementos fundamentales para lograr resultados favorables. En este análisis se abordan específicamente aquellos elementos que complementan los principios clave del cambio educativo propuestos por Fullan (2007), con énfasis en las dimensiones de claridad del cambio y contexto del cambio.

Analizar el proceso de significación implica vincular las pautas de Joseph y Reigeluth (2010) con los principios de Fullan (2007), ya que los planteamientos fundamentales deben ser sólidos y comprensibles para que, posteriormente, tras la implementación, se alcance la significación de estos. Esto significa que para que los actores educativos puedan apropiarse del cambio y darle sentido es necesario que

exista claridad en los objetivos, una visión compartida y un entendimiento profundo del contexto en el que se lleva a cabo la transformación.

Aplicando estos marcos teóricos al contexto de la NEM se puede interpretar y comprender mejor los desafíos y experiencias reportados por docentes y directivos. La falta de claridad en los lineamientos y objetivos de la NEM, mencionada por los docentes, refleja la necesidad de una visión compartida y una comprensión profunda del cambio propuesto, alineándose con el principio de claridad del cambio de Fullan y la dimensión de organización del aprendizaje de Joseph y Reigeluth. La resistencia al cambio y las dificultades para adaptar nuevas metodologías indican la necesidad de un cambio de paradigma y una reculturación en la mentalidad educativa, correspondiendo al contexto del cambio y la transformación de la mentalidad sobre la educación.

La importancia de involucrar a los docentes en el proceso de cambio, proporcionándoles formación y recursos adecuados, es esencial para el compromiso y la participación activa, tal como enfatiza Fullan. La adaptación del currículo a las realidades locales es fundamental para el éxito de la NEM; reconocer las particularidades de cada comunidad educativa y adaptar las prácticas en consecuencia es crucial, como señala el principio de consideración del contexto.

Este marco teórico ofrece una comprensión más profunda de los procesos de cambio en los sistemas educativos y su aplicación específica en la implementación de la NEM. Al vincular los principios de Fullan (2007) con las dimensiones propuestas por Joseph y Reigeluth (2010), se reconoce que la claridad en los objetivos y la visión compartida son fundamentales para que los actores educativos comprendan y se apropien del cambio. El entendimiento del contexto y la adaptación al mismo son esenciales para que las reformas sean relevantes y efectivas. El cambio de mentalidad y la reculturación son necesarios para superar resistencias y fomentar una transformación genuina en las prácticas educativas. La participación activa y el compromiso de todos los involucrados, apoyados por formación y recursos adecuados, son cruciales para la implementación exitosa de cualquier reforma.

Al adoptar una perspectiva crítica y multidimensional es posible abordar las complejidades y desafíos inherentes al cambio educativo, asegurando que las transformaciones propuestas no solo se implementen sino que también se comprendan y se sostengan a largo plazo. Esto es especialmente relevante en el contexto de la NEM, donde el éxito de la reforma depende de una estrategia de implementación coherente que reconozca y aborde las realidades y necesidades de los docentes y demás actores educativos.

Resultados

El desafío de la Nueva Escuela Mexicana: entendimientos y experiencias en la transformación educativa

La implementación de la NEM busca transformar la educación hacia un enfoque inclusivo, humanista y contextualizado; sin embargo, los actores educativos enfrentan

retos significativos en su asimilación y aplicación. Testimonios de docentes y directivos evidencian cómo estos cambios se entienden y viven de diversas maneras, con tensiones que ponen a prueba la viabilidad del programa y la resiliencia del profesorado.

Proceso de asimilación

En la asimilación de la NEM se identifican dos enfoques entre docentes y directivos: la vía prescriptiva y la vía multi-profesoral. La vía prescriptiva se caracteriza por una alineación estricta con las directrices oficiales, priorizando el cumplimiento normativo y seguimiento de las orientaciones pedagógicas. Se argumenta que este enfoque intenta "retomar un poquito de aprendizajes clave, pero dándole también un enfoque más humanista". Sin embargo, su rigidez puede limitar la adaptación a las necesidades específicas de cada contexto escolar.

En contraste, la vía multi-profesoral promueve una interpretación más flexible de los lineamientos, incentivando la colaboración entre docentes y la contextualización del aprendizaje. Los sujetos reconocen el origen de la propuesta, mencionan que "la Nueva Escuela Mexicana surge de la necesidad de la innovación en la educación, basada en el amor a la patria y valores" ya que "la propuesta del presidente era hacer una escuela más humanista (…) con conocimientos que los alumnos pudieran aplicar", esto requiere que "la comunidad docente debe entender la autonomía que se le otorga, pero respetando los lineamientos del currículo nacional". No obstante, este enfoque enfrenta desafíos como la falta de recursos, espacios y tiempo, lo cual "puede que tarde ciclos para aplicarse totalmente".

La coexistencia de estas dos vías plantea el dilema de cómo garantizar una educación de calidad sin restringir la libertad profesional de los docentes. Mientras la vía prescriptiva aporta uniformidad, puede limitar la innovación; la vía multi-profesoral fomenta un enfoque contextualizado y colaborativo, pero enfrenta barreras logísticas y estructurales. Para alcanzar un equilibrio el sistema educativo debe integrar ambas perspectivas en un modelo híbrido que combine dirección centralizada con flexibilidad para responder a necesidades locales. En el discurso reconocen que se les invita a "ser creativos, pero no siempre nos dan los recursos ni el tiempo para hacerlo", evidenciando la necesidad de proporcionar herramientas y apoyo para una implementación efectiva.

Dualidades en la comprensión

En la implementación de la NEM emergen dualidades que evidencian tensiones en el proceso de transformación educativa: cambio versus continuidad, evolución versus estabilidad y compromiso versus resistencia. Estas dualidades reflejan los retos al conciliar las expectativas de cambio con las prácticas escolares reales. El cambio versus continuidad se manifiesta en la intención de transformar el sistema educativo hacia metodologías más inclusivas y colaborativas. Sin embargo, desarraigar hábitos

establecidos es difícil. Inicialmente la NEM se percibió como "una utopía" con demandas que parecían "que querían que lo hiciéramos perfecto", sin embargo, su implementación "es un proceso que no se da de la noche a la mañana", requiere varios ciclos para consolidarse, pues "en teoría debería ser un cambio radical para bien" al redireccionar el enfoque centrado en pruebas a uno de desarrollo comunitario, lo que demanda tiempo y equilibrio.

La evolución versus estabilidad pone de relieve la tensión entre avanzar hacia nuevas metodologías y la seguridad de las prácticas conocidas. Se puntualiza que para transitar hacia los cambios requiere "rompimiento de paradigmas respecto a lo que se tiene que hacer", ya que hay ciertas pautas que son "muy muy nuevas" para algunos docentes, pero "lo demás digamos que sí se ha mantenido", en este sentido resulta difícil abandonar lo que antes funcionaba, especialmente sin acompañamiento adecuado sobre cómo abordar las nuevas demandas.

En la dualidad compromiso versus resistencia crítica: algunos docentes muestran compromiso con los cambios, mientras otros sienten resistencia por cargas adicionales, desacuerdos con las interpretaciones de la propuesta e incertidumbre sobre resultados a largo plazo. Manifiestan que al principio "algunos maestros se mostraron, nos mostramos, como muy reacios" ante las exigencias "muy pesadas" y se manifestó la inconformidad, ante lo cual los directivos tomaron acción mediadora al sugerir "hacer los proyectos un poco más sencillos", entre otros posibles ajustes.

Sin embargo, desde otra óptica de los mismos docentes se afirma que el éxito depende del compromiso docente, "pues muchos docentes dicen «yo no lo puedo enseñar así»", ante lo cual el docente reflexiona: "si tiene una barrera hay que quitar esa barrera", lo que pone de manifiesto su compromiso profesional y una actitud positiva para afrontar los retos; otro actor puntualiza que el "nivel de compromiso que tengan las comunidades de profesores" es proporcional al "nivel de apropiación" que construyen sobre la esencia de la propuesta educativa, lo cual impacta directamente en sus funciones y procesos educativos.

Estas dualidades revelan una desconexión entre las altas expectativas de la NEM y las condiciones prácticas que enfrentan los docentes. Aunque la transformación requiere innovación, es fundamental aprovechar la experiencia acumulada. Se enfatiza que no se puede cambiar todo de golpe; algunas prácticas probadas deben mantenerse para garantizar estabilidad.

Rol del liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico es central para el éxito de la NEM, ya que los directivos traducen los lineamientos políticos en prácticas escolares. Se destaca que "los directivos leen, explican y nos dan claridad sobre los pasos a seguir", además de asignar tareas estratégicas: "en los consejos técnicos asignan a maestros según su afinidad al proyecto", esto posibilita tomar acuerdos y llevar a cabo acciones que impactan a todo el centro escolar.

Los informantes reconocen la función activa de los directores y subdirectores de sus planteles, remiten a acciones puntuales que han emprendido, pero a la vez reconocen que "siguen mucho al pie de la letra todo, siguen las directrices" y en ocasiones se limitan a "llenar el formulario" en lugar de compartir "su punto de vista, su experiencia". Esta situación denota desvirtuación en ejercer la autonomía que se establece en las orientaciones de la NEM, pues se siguen marcando pautas puntuales a las cuales los diferentes actores educativos continúan apegándose y se restringen en desarrollar otro tipo de propuestas, acciones o interacciones.

Los líderes pedagógicos han de enfrentar retos y desafíos, especialmente en contextos que requieren colaboración interdisciplinaria. Entre los argumentos se enfatiza que "el liderazgo en secundaria y preparatoria es un gran reto debido a la necesidad de colaboración entre especialistas de diferentes áreas". Esta fragmentación por asignaturas limita el trabajo interdisciplinario y la integración efectiva de los cambios propuestos, debido a que ciertas asignaturas, como las de ciencias exactas, se abordan desde conceptos, métodos y contenidos ya establecidos, y pensar en trabajo interdisciplinario "es complicado" y "mucho reto", sobre todo cuando tienen que visualizar cómo incorporar "temas de valores o temas de emociones". Ante esta situación los sujetos expresan: "Y ahora, ¿quién lo explica?", pues se les solicitan proyectos interdisciplinarios, pero sin orientaciones puntuales que faciliten el proceso para diseñarlos.

Es necesario redefinir el rol del liderazgo pedagógico, transformándolo en facilitador y agente de cambio. Los sujetos reconocen la necesidad de un liderazgo empático y estratégico, que sean capaces de facilitar las funciones docentes, como lo expresa un docente cuando refiere que su "director hace un gran trabajo para intentar que la carga no sea tan pesada con nosotros", además de delegar a los docentes funciones y tareas puntuales, por ejemplo, al problematizar que busquen "asignar al maestro que tenga más afinidad al proyecto" para que dirija al colectivo hacia ese objetivo en común. Esto resalta la necesidad de líderes que empoderen a los docentes, fomentando confianza y compromiso.

Desafíos de implementación

La implementación de la NEM enfrenta desafíos como la falta de capacitación, limitaciones de tiempo y demandas administrativas que obstaculizan la adopción de los cambios. Los informantes plantean que "las demandas administrativas limitan la disponibilidad de tiempo para coordinar y establecer espacios de socialización docente"; entre sus reflexiones plantean que las sesiones de Consejo Técnico Escolar serían el espacio óptimo para dialogar y tomar acuerdos, entre sus solicitudes estaba que pedían "juntarse", que les dieran "un espacio", pero al final "desgraciadamente lo atiborran con actividades que muchas veces no vemos para dónde", es un tiempo y espacio que siempre "está muy saturado" de otras actividades con finalidades que poco tienen que ver con la puesta en marcha de la propuesta educativa.

Los sujetos reflexionan sobre la complejidad de trabajar colaborativamente porque "es muy difícil tener tiempo para estar con otros maestros, intercambiar ideas" debido a que no todos trabajan de tiempo completo en el mismo plantel, además de que cada docente está trabajando con múltiples grupos con carga laboral variada y esto desencadena otros retos.

Hablando puntualmente sobre el tiempo que pasan con los alumnos y la percepción sobre las demandas que devienen de la propuesta educativa, "sienten que las cosas que se hacen, como que no piensan mucho en secundaria", enfatizan que tal vez eso sí funciona en primaria, donde es un solo maestro con el grupo: "para primaria, pues sí, tienes treinta alumnos, pero yo, ojalá pudiera tener tiempo para darles a los doscientos y cacho (alumnos) que tengo todo el tiempo" o "una maestra que tiene seiscientos cincuenta (alumnos)"… "y luego tengo una hora con ellos, y tan-tán", "quisiera tener el tiempo para darles ese mismo seguimiento a todos los alumnos pero no se puede". Con estas percepciones se interpreta que al combinar el poco tiempo disponible y la amplia matrícula no es posible alcanzar los objetivos y propósitos educativos tal cual se plantean en la NEM.

Uno de los docentes pone en perspectiva dos retos vinculados a los ejes articuladores: el primero es sobre la inclusión, refiere respecto a necesidades educativas especiales que "es un problemón, porque la realidad es que no estamos preparados para atender alumnos muy diversos", pues su formación profesional no ha sido afín a la educación especial.

Además añade la dificultad para abordar el eje de igualdad de género y su vinculación con las identidades, ya que menciona que en su plantel están "pasando por cosas muy difíciles en las que muchos maestros no logran aceptar y no van a aceptar" los cambios sociales respecto a nombrar y validar las diferentes identidades de género. El desafío principal es transformar las prácticas docentes para integrar ejes como inclusión y perspectiva de género, pero es muy difícil sin una capacitación adecuada. Estos desafíos reflejan la desconexión entre la visión política de la NEM y las condiciones prácticas en las escuelas para integrar nuevas perspectivas, y tal desajuste genera tensiones que dificultan el avance de la reforma.

Para superar estos obstáculos es fundamental reducir la carga administrativa, garantizar recursos adecuados y ofrecer formación continua específica. Sin este soporte estructural, los objetivos de la NEM corren el riesgo de quedarse en el plano discursivo, sin traducirse en mejoras reales dentro del sistema educativo.

Valoración de las transformaciones en las prácticas pedagógicas y curriculares en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana

La implementación de la NEM ha sido un esfuerzo por reestructurar las prácticas pedagógicas y curriculares hacia un enfoque más colaborativo, inclusivo y contextualizado; sin embargo, estas transformaciones enfrentan valoraciones diversas por parte de los actores educativos. A continuación se analizan sus percepciones en cinco

dimensiones clave: cambios metodológicos, currículo interdisciplinario, formación profesional, aspectos contextuales y resistencias y retos.

Cambios metodológicos

La NEM promueve metodologías basadas en la cooperación y la conexión del aprendizaje con la vida cotidiana. Los docentes comparten que han llevado acciones que propician la vinculación con el contexto de forma práctica: "el año pasado trabajamos en tres ferias escolares con proyectos interdisciplinarios que involucraron a los padres y la comunidad escolar", además de un "proyecto de reforestación, ya que la escuela se encuentra en el monte", esto con la finalidad de que los procesos educativos sean significativos para los alumnos y para el resto de los actores educativos involucrados.

Además se llevan a cabo proyectos prácticos como "lectura en matemáticas para apoyar habilidades lectoras", ya que se destaca que "el modelo promueve proyectos significativos que conectan el aprendizaje con la vida diaria de los estudiantes", y ante estas disposiciones los docentes empiezan a diseñar actividades que atiendan estos principios.

Sin embargo, surgen dudas sobre su viabilidad en todas las asignaturas y niveles. Implementar enfoques cooperativos en materias como matemáticas y ciencias presenta desafíos. Para que esta transición sea efectiva, es esencial un soporte continuo que permita a los docentes conocer y practicar nuevas metodologías. Es fundamental que los maestros cuenten con apoyo para diseñar actividades que promuevan la cooperación y se ajusten a diferentes contextos.

Currículo interdisciplinario

La implementación de un currículo interdisciplinario es central en la NEM. Sin embargo, las primeras percepciones de los docentes se vincularon a "lo mucho que era para todos los profes, todo lo que hacíamos, batallando", también añaden que "poder hacer cosas que sean interdisciplinarias es muy complicado, comunicar, y no solo encontrar temas en común… todas esas cosas", pues se advierte que "cada asignatura va a depender del enfoque de la disciplina para ver qué campo formativo debe de cubrirlo", este proceso de interpretar cómo organizar el trabajo interdisciplinario requiere visualizar e interpretar las disciplinas desde otras aristas, se enfatiza "la necesidad de cambiar la mentalidad educativa" que permita hacer los ajustes necesarios ante estas nuevas formas de organizar el conocimiento.

Se ha tenido que dar mayor relevancia a la interacción y al trabajo colaborativo en las dinámicas diarias; esto se empieza a manifestar al interior de los centros educativos, los docentes han aprendido a "organizarse como colectivo para poder hacer los proyectos", "decíamos si teníamos alguna propuesta", "el subdirector y la directora son quienes van poniendo nota" de los acuerdos que toman, "votamos y nos pusimos de acuerdo tanto por el proyecto como las varias problemáticas"; en estos procesos para la toma de decisiones "hay varios mediadores, a veces le toca a algún docente,

otra veces son los directivos". Estas situaciones han venido a movilizar la forma en la que se relacionan los docentes y las dinámicas al interior de los centros escolares.

La introducción de este currículo enfrenta desafíos en un sistema tradicionalmente estructurado en asignaturas independientes. La falta de tiempo y recursos es una barrera significativa. Para que tenga éxito es necesaria una reestructuración del horario y una cultura de colaboración. Los docentes deben ser formados para identificar conexiones entre disciplinas, haciendo de la interdisciplinariedad una herramienta efectiva y no una carga adicional.

Formación profesional

La formación profesional es fundamental para la NEM, sin embargo, aún se requieren de capacitación y recursos para atender deficiencias muy puntuales. Por ejemplo, con respecto a las asignaturas de tutoría y educación socioemocional, "para tutoría, cualquier docente la puede dar, sin importar su perfilograma… yo siempre he dicho: la tutoría y la educación socioemocional la tiene que dar una sola persona y esa persona tiene que estar capacitada para dar eso", por ello se enfatiza "la necesidad de programas de formación que aborden ejes como inclusión, interculturalidad y género", para que los actores educativos tengan la opción y oportunidad de desarrollarse profesionalmente en temas que surgen de las necesidades educativas, sociales y contextuales.

Sin embargo, cuando se les cuestionó sobre posibles participaciones en cursos, talleres o búsqueda de recursos puntuales sobre la NEM o alguno de sus componentes, las respuestas fueron variadas, hay quienes mencionan: "recuerdo haber participado en algunas", aunque no plantean puntualmente en qué consistieron; otros aluden a su participación en "lo que nos explican en el consejo técnico", y otros que no recuerdan haber participado en alguna de esas modalidades: "así de un taller o así, no, la verdad no", lo que pone de manifiesto que las situaciones para conocer sobre la propuesta educativa y ampliar su formación profesional respecto a estos temas es muy variada.

Para que la NEM sea efectiva la formación profesional debe ser una prioridad. Esto implica acompañamiento constante que permita a los docentes aplicar lo aprendido. El sistema debe ser coherente: no puede pedirse a los maestros que apliquen prácticas innovadoras si no están preparados. La formación debe ser práctica, continua y adaptada a las realidades locales.

Aspectos contextuales

La NEM enfatiza la adaptación del currículo a las realidades locales. Iniciar con la problematización implica leer la realidad del entorno. En el nivel de secundaria se enfrentan situaciones y problemáticas muy puntuales, algunos aspectos sobresalientes fueron: "problemáticas como el grafiti y la violencia, contextualizadas en las necesidades de la comunidad escolar", u otras experiencias al "seleccionar proyectos viables, como reforestación, que respondía al entorno rural del plantel". Estos son ejemplos de que "cada comunidad requiere enfoques específicos que incluyan sus contextos

culturales, sociales y económicos", ante lo cual el modelo educativo debe ser adaptado y orientado para dar respuesta a las necesidades y realidades de cada entorno.

Esta adaptación curricular enfrenta desafíos. La necesidad de reconocer las particularidades de cada comunidad choca con la estructura centralizada del sistema educativo. Para que sea efectiva es necesario un soporte institucional que facilite la descentralización del diseño curricular y promueva la participación activa de los actores locales. De ahí la importancia de promover un entendimiento consistente sobre el proceso del codiseño. Los docentes están conscientes de esa libertad como parte de la autonomía profesional, "nos dan la elección de poder hacer codiseño, de poder hacer diferentes cosas", sobre todo cuando tienen que dar respuesta a una necesidad puntual, "si no había un proceso de aprendizaje, un contenido (programa sintético), pues codiseñábamos", discursos que denotan ciertas nociones sobre las implicaciones del codiseño.

Sin embargo, el proceso a seguir para realizarlo de forma significativa es poco claro, ya que desde los lineamientos y normativa emitida por la SEP no se identifican elementos puntuales sobre cómo realizarlo y justificarlo desde las funciones docentes, la apertura y la ambigüedad sobre su ejecución siguen siendo evidentes entre los actores educativos.

Deficiencias y retos

La implementación de la NEM enfrenta resistencias que afectan su efectividad. Entre las principales están los proyectos, ya que "no siempre son prácticos para todas las materias; a veces resulta muy difícil aplicarlos en ciencias o matemáticas" debido a que no todos los contenidos puedes ser abordados desde esa modalidad de trabajo y no todas las visiones se alinean a la propuesta general del proyecto, porque "tratar de involucrarnos los siete (docentes) sí era difícil, no está mal, pero sí es muy difícil".

Por otra parte, respecto a los materiales impresos derivados de la NEM, se enfatizan dos cuestiones sobresalientes. La primera tiene que ver con el análisis de contenido y los ejercicios para el entendimiento del cambio, el material que se les entrega no corresponde al nivel de secundaria, se puntualiza que "siempre nos encasquetan el libro de la fase cuatro, nosotros somos la fase seis". Ante esta situación se afirma que "el modelo enfrenta resistencias debido a la falta de claridad y apoyo en su implementación inicial", y esto es razonable ya que se requiere material que permita comprender las propuestas del cambio desde la óptica y realidad del nivel de secundaria.

Por otra parte está la percepción que se tiene sobre los libros de texto gratuitos. Respecto a esto un docente expresa: "no nos dan la opción de elegir qué libro quiero trabajar, los que se acomodan más a mis gustos… o sea, no puedo agarrar y decir: «bueno, voy a trabajar con puro codiseño, ya que los conocimientos que yo quiero aplicar no están en tu librito»". Ante estas deficiencias sugiere "volver a la propuesta anterior de Conaliteg [Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos] en la que cada

editorial nos llevaba libros y cada editorial nos presentaba una propuesta diferente y nos decía: «esto es lo que hay, elige»". Estos cambios en los recursos y materiales son parte de los retos a los que se enfrentan los docentes en sus prácticas diarias, pues vienen a movilizar las estructuras y dinámicas anteriores.

Estas resistencias reflejan deficiencias en el proceso de implementación. La carga laboral adicional y la falta de claridad en los lineamientos contribuyen a estas resistencias. Es esencial que las políticas educativas reconozcan las particularidades de cada materia y permitan adaptaciones metodológicas adecuadas. Mejorar la comunicación de los objetivos de la NEM y ofrecer apoyo continuo permitirá a los docentes sentirse acompañados en el proceso de transformación.

La NEM representa una oportunidad significativa para transformar el sistema educativo mexicano hacia un modelo más inclusivo y contextualizado, sin embargo, su éxito depende de una estrategia de implementación coherente que reconozca y aborde las realidades del profesorado. Es indispensable proporcionar a los docentes la formación, los recursos y el apoyo necesarios, así como facilitar su participación creativa y fortalecer el liderazgo pedagógico. Se requiere una estructura flexible que permita la adaptación del currículo a las realidades locales y fomente la colaboración interdisciplinaria. Solo a través de un enfoque integral y participativo, en el que los actores educativos cuenten con las herramientas, el tiempo y el acompañamiento necesarios, se podrán superar los desafíos actuales y lograr una implementación exitosa de la NEM.

Conclusiones

La implementación de la NEM representa un esfuerzo significativo por transformar el sistema educativo mexicano hacia un modelo más inclusivo, humanista y contextualizado. Sin embargo, como señalan Hargreaves y Shirley (2012), la transformación de los sistemas educativos es un proceso complejo y multidimensional que desafía las aproximaciones simplistas y requiere una comprensión profunda de las dinámicas involucradas. Este estudio ha revelado que los agentes educativos, docentes y directivos, entienden y experimentan estos cambios de maneras diversas, reflejando tanto las oportunidades como las tensiones inherentes al proceso de reforma.

Los agentes educativos interpretan y viven la NEM a través de dos enfoques principales: la vía prescriptiva y la vía multi-profesoral. La primera se caracteriza por una adherencia estricta a las directrices oficiales, priorizando el cumplimiento normativo y la uniformidad curricular. Esta aproximación concibe el cambio como una extensión de prácticas existentes, donde la innovación es limitada y el énfasis recae en la conformidad con los lineamientos establecidos. Los docentes que adoptan esta vía experimentan los cambios como incrementos en las exigencias administrativas y restricciones en su autonomía profesional, lo que puede generar sentimientos de frustración y resistencia.

Por otro lado, la vía multi-profesoral promueve una interpretación más flexible de los lineamientos, incentivando la colaboración entre docentes y la contextualización del aprendizaje. Este enfoque entiende el cambio como una oportunidad para innovar y adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes y las comunidades. Sin embargo, quienes siguen esta vía enfrentan desafíos significativos, como la falta de recursos, tiempo y apoyo institucional, limitando su capacidad para implementar efectivamente las transformaciones propuestas.

En cuanto a la valoración de las transformaciones promovidas por la NEM, los agentes educativos reconocen la importancia de metodologías colaborativas, currículos interdisciplinarios y la adaptación a contextos locales. No obstante, esta apreciación positiva se ve afectada por preocupaciones prácticas y estructurales. La falta de formación profesional adecuada, la sobrecarga administrativa y la rigidez del sistema educativo son percibidas como barreras que dificultan la implementación efectiva de las nuevas prácticas pedagógicas y curriculares. Los docentes valoran la propuesta de un currículo más flexible y contextualizado, pero señalan que la estructura centralizada y la falta de autonomía limitan su capacidad para adaptarlo a las realidades locales. Además, la introducción de metodologías innovadoras enfrenta resistencias debido a la falta de capacitación y apoyo, generando incertidumbre y, en ocasiones, rechazo hacia las transformaciones propuestas.

Aplicando el modelo de cambio educativo de Fullan (2007), se identifica que la NEM enfrenta desafíos en varios de sus principios clave. La claridad del cambio es insuficiente, ya que existe una comprensión desigual y a veces confusa de los objetivos e implicaciones de la reforma entre los agentes educativos. Esta falta de claridad afecta la coherencia y alineación estratégica, generando prácticas divergentes sin una visión compartida que cohesione los esfuerzos. La consideración del contexto también muestra debilidades; aunque la reforma promueve la contextualización del currículo, en la práctica las estructuras centralizadas y políticas uniformes impiden una adaptación efectiva a las particularidades de cada comunidad educativa. Esto coincide con las observaciones de Joseph y Reigeluth (2010) sobre la necesidad de un cambio de mentalidad y reculturación para que el proceso de cambio sea significativo y sostenible.

Además, la participación y compromiso de los actores son limitados debido a la falta de formación y recursos. Los docentes se sienten sobrecargados y poco apoyados, lo que afecta su disposición para involucrarse activamente en la transformación. Esto refleja las críticas de Biesta (2010) y Pinar (2012) acerca de cómo los enfoques tecnocráticos y centrados en la eficiencia pueden socavar aspectos profundos y transformadores de la educación, generando resistencias y prácticas superficiales.

Para superar estos desafíos y avanzar hacia una implementación exitosa de la NEM, es imprescindible adoptar un enfoque sistémico y crítico que reconozca las complejidades del cambio educativo. Es fundamental que los agentes educativos comprendan plenamente la naturaleza y propósito de la NEM, lo que requiere esfuerzos concertados para comunicar claramente los objetivos, fomentar el diálogo y construir

consenso en torno a la visión de la reforma. Reconocer y valorar las particularidades culturales, sociales y económicas de cada comunidad educativa es esencial, implicando otorgar mayor autonomía a las escuelas y docentes para adaptar el currículo y las prácticas pedagógicas a sus realidades específicas. La transformación educativa requiere un cambio profundo en las concepciones y actitudes hacia la enseñanza y el aprendizaje, fomentando una cultura de innovación, reflexión crítica y colaboración entre los agentes educativos.

Fortalecer el liderazgo pedagógico es crucial; los líderes educativos deben actuar como facilitadores y agentes de cambio, apoyando y empoderando a los docentes, lo que implica desarrollar habilidades de liderazgo transformacional y promover prácticas de liderazgo distribuido. Además es indispensable proporcionar formación profesional y recursos adecuados, invirtiendo en programas de formación continua y asegurando que las escuelas dispongan de los materiales y el apoyo logístico necesario. Involucrar activamente a los agentes educativos en el proceso de cambio aumenta el compromiso y la apropiación del mismo, alineándose con la dimensión de participación de los actores involucrados de Joseph y Reigeluth (2010).

En concordancia con los marcos teóricos de Fullan (2007) y Joseph y Reigeluth (2010), y considerando las críticas de Biesta (2010), Pinar (2012), Apple (2004) y Ball (2003), es evidente que la implementación de la NEM requiere más que la promulgación de políticas y lineamientos. Se necesita un enfoque integral que aborde las dimensiones estructurales, culturales y prácticas del cambio educativo. La transformación auténtica y sostenible del sistema educativo mexicano demanda una estrategia que integre a todos los actores, reconociendo sus experiencias y conocimientos, y que esté respaldada por un compromiso real de proporcionar los recursos y apoyos necesarios. Solo así los agentes educativos podrán entender, experimentar y valorar positivamente las transformaciones en las prácticas pedagógicas y curriculares promovidas por la NEM, contribuyendo efectivamente al logro de una educación más inclusiva, equitativa y contextualizada.

Este análisis reafirma la importancia de adoptar una postura crítica y reflexiva en los procesos de reforma educativa, garantizando que las iniciativas se fundamenten en una comprensión profunda de las dinámicas escolares y se orienten hacia el fortalecimiento de la calidad educativa desde una perspectiva humanista y contextualizada. De esta manera, se avanza hacia la construcción de un sistema educativo que responda eficazmente a las necesidades y aspiraciones de la sociedad mexicana.

Referencias

Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, *18*(2), 215-228. https://doi.org/10.1080/0268093032000062277

Ball, S., Maguire, M., y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.

Bolívar, A., y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(119), 1-35. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512

Burnes, B. (2009). *Managing change*. Pearson.

Ceballos, N., y Saiz, A. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta*, *49*(2), 151-158. https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158

Coburn, C. E. (2003). *Rethinking scale: Moving beyond numbers to the science of quality*. Policy Analysis for California Education.

DOF [Diario Oficial de la Federación] (2024, jun. 7). *Ley General de Educación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Fullan, M., y Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Trillas.

Gerver, R. (2019). *Education: A manifesto for change*. Bloomsbury.

Giroux, H. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum International Publishing Group.

Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.

House, E. (1974). *The politics of educational innovation*. McCutchan.

Joseph, R., y Reigeluth, C. (2010). The systemic change process in education: A conceptual framework. *Contemporary Educational Technology*, *1*(2), 97-117. https://doi.org/10.30935/cedtech/5968

Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago Press.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solutions*. Sage.

Mazzeo, C., y Sánchez, G. (2023). Tradición e innovación: desafíos del cambio curricular. Debates, actores, contenidos y estrategias. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (144), 229-233. https://doi.org/10.18682/cdc.vi144.5174

Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

Pinar, W. (2012). *What is curriculum theory?* Routledge.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.

Vázquez, D. (2020). Nuevos paradigmas educativos, económicos y sociales para la sostenibilidad. *Ecocience International Journal*, *2*(3), 14-21. https://doi.org/10.35766/je20232

Cómo citar este artículo:

Durand Villalobos, J. P., y Benítez Alcaraz, E. U. (2025). Explorando la Nueva Escuela Mexicana: percepciones y desafíos en educación secundaria en Sonora. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *9*, e2423. https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2423

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.