

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volumen 30 Número 54

19 de abril 2022

ISSN 1068-2341

---

## La Resignificación de la Reforma Educativa 2013 de México en el Espacio Escolar: Estudios de Caso en dos Entornos Rurales

*María Mercedes Ruiz Muñoz*

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México



*Leonardo Oliver Ortiz Flores*

Universidad Nacional Autónoma de México

México

**Citación:** Ruiz, M. M., & Ortiz, L. O. (2022). La resignificación de la reforma educativa 2013 de México en el espacio escolar: Estudios de caso en dos entornos rurales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(54). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.4599>

**Resumen:** En esta investigación se explora el proceso de resignificación de la reforma educativa de 2013 por parte de los actores escolares en dos contextos rurales de los estados de México y Michoacán, cuyos subsistemas educativos destacan por su magnitud y la contrastante orientación política de sus corrientes sindicales, la primera oficialista y la segunda disidente. Ambos se toman como estudios de caso simultáneos con el fin de profundizar en las diversas maneras en cómo la reforma educativa es vivida y resignificada en función de la lógica de la puesta en acto de Stephen Ball. Con la recuperación y sistematización de las interpretaciones que cada uno de estos actores construyen, se busca contribuir a la comprensión en el nivel micropolítico de las reformas educativas, así como indagar en las mediaciones que intervienen en el proceso de resignificación. En dicho proceso, cobra relevancia la autoría de los sujetos escolares y comunitarios en relación a las normativas con aspiraciones prescriptivas, que son reelaboradas desde el nivel micropolítico y territorial. Estas reinterpretaciones se posicionan como discursos que reivindican las voces excluidas de la narrativa oficial.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 19-03-2019

Revisiones recibidas: 08-05-2020

Aceptado: 22-11-2020

**Palabras clave:** reforma educativa; México; educación rural; micropolítica; estudios de caso; ciclo de políticas

**The re-elaboration of the 2013 educational reform in Mexico from the classrooms: Case studies in two rural settings**

**Abstract:** This research explores the process of re-elaboration of the educational reform of 2013 by school actors in two rural contexts of the states of Mexico and Michoacán. These two educational subsystems stand out for their magnitude and contrasting political orientation of their respective local unions: the first is traditionally aligned to the political status quo, while the second takes a dissident line. Simultaneous case studies featuring both contexts delve into the various ways in which educational reform is lived and resignified according to Stephen Ball's logic of enactment. With the recovery and systematization of the interpretations that each set of actors builds, we aim to contribute to the understanding of micropolitical level educational reforms as well as to inquire about mediations that intervene in the process of reform resignification. In this process, school and community subjects rework prescriptive regulations from the micro-political and territorial level. These reinterpretations are positioned as discourses that reclaim the voices excluded from the official narrative.

**Key words:** educational reform; Mexico; rural education; micropolitics; case studies; policy cycle

**A resignificação da reforma educacional do México em 2013 no espaço escolar: Estudos de caso em dois contextos rurais**

**Resumo:** Esta pesquisa explora o processo de resignificação da reforma educacional de 2013 por atores escolares em dois contextos rurais dos estados do México e Michoacán, cujos subsistemas educacionais destacam-se por sua magnitude e pela orientação política contrastante de suas correntes sindicais, o primeiro oficialista e o segundo dissidente. Ambos são tomados como estudos de caso simultâneos, a fim de aprofundar as várias maneiras em que a reforma educacional é vivida e resignificada de acordo com a lógica da promulgação de Stephen Ball. Com a recuperação e sistematização das interpretações que cada um desses atores constrói, o objetivo é contribuir para o entendimento no nível micropolítico das reformas educacionais, bem como investigar as mediações que intervêm no processo de resignificação. Nesse processo, torna-se relevante a autoria dos sujeitos escolares e comunitários em relação a regulações com aspirações prescritivas, retrabalhadas a partir do nível micropolítico e territorial. Essas reinterpretations são posicionadas como discursos que reivindicam as vozes excluídas da narrativa oficial.

**Palavras-chave:** reforma educacional; México; educação rural; micropolítica; estudos de caso; ciclo de políticas

## **La Resignificación de la Reforma Educativa 2013 de México en el Espacio Escolar: Estudios de Caso en dos Entornos Rurales**

La presente investigación<sup>1</sup> se enmarca en el ciclo de políticas educativas y la puesta en acto de las reformas en el entorno micropolítico escolar (Ball, 2012). Elaboración teórica que ha resultado fecunda en reivindicar la coautoría de los actores escolares en relación a los hacedores de políticas y autoridades, así como los procesos de resistencia que son constitutivos de la puesta en acto de las reformas educativas. También da cuenta del carácter policéntrico de la circulación de políticas, ya que además del Estado intervienen organismos internacionales, actores empresariales, gremiales, entre otros. Este eje analítico se complementa con los estudios de caso como metodología que habilita la observación de las dinámicas a nivel micropolítico que acontecen en entornos rurales, que, no obstante, se encuentran influenciados por su contexto regional, nacional e incluso internacional, y viceversa. Esto evidencia la interconexión de las diferentes escalas en las que tiene lugar el proceso de puesta en acto de las reformas y de su resignificación en el espacio escolar, proceso del que surge una interpretación y elaboración inéditas.

El artículo presenta seis apartados, en el primero se expone el marco teórico de acuerdo al ciclo de políticas de Ball, seguido del apartado metodológico en donde se presenta el proceso de selección de los informantes, así como la sistematización de los testimonios. Enseguida, se muestran las 3 diferentes líneas de interpretación halladas para la puesta en acto de las reformas educativas, en función de su escala: macro, micro y mixta. La cuarta sección presenta una introducción sucinta de la Reforma Educativa 2013 en México y de las características sociodemográficas de las localidades en donde se realizó el trabajo de campo. Este apartado sirve de preludeo a los dos siguientes en donde se introducen los estudios de caso seleccionados: las comunidades escolares en el Estado de México y de Michoacán.

La estructura de cada caso se presenta por separado a fin de dar cuenta de la particularidad del proceso de resignificación que acontece en cada entidad. Este proceso se da entre el nivel meso, es decir, el de las estructuras político-sindicales y de las autoridades de los subsistemas educativos estatales; y el micropolítico, esto es, a nivel de las comunidades escolares. Si bien ambas esferas de resignificación mantienen su especificidad, están interrelacionadas. La interacción entre estas dos escalas es lo que interesa profundizar a través de esta investigación a fin de evidenciar los matices que configuran las reformas a nivel local y la reinterpretación que los actores a nivel micropolítico elaboran con respecto de las políticas prescriptivas diseñadas por los tomadores de decisiones.

### **Marco Teórico:**

#### **El Ciclo de Políticas y la Puesta en Acto de las Reformas Educativas**

El marco teórico que orienta esta investigación es el ciclo de políticas de Ball (1987) y la lógica de puesta en acto de las reformas educativas. Ambas nociones se derivan de su teoría de la micropolítica, cuyo objetivo fue elaborar una sociología alternativa de la organización escolar frente al paradigma de la teoría organizativa dominante que tendía a desplazarse del análisis a la prescripción y a considerar todo tipo de conflicto como una anomalía y no como indicio de una organización alternativa. Por su parte, la noción de poder descentrado de Foucault (1975) habilitó a Ball a construir la categoría del ciclo de políticas, así, el Estado, las autoridades educativas y las escuelas se ven empoderadas a ritmos distintos a lo largo del proceso de elaboración de las políticas

---

<sup>1</sup> Esta investigación contó con el apoyo del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

y reformas educativas. Este ciclo se compone de tres contextos: de influencia; de producción del texto; y de la práctica. En el primero, las políticas adquieren estatus de validez, se libra una disputa de discursos sostenidos por grupos de interés; hay una tensión entre lo local y lo global. En el segundo, las políticas se plasman en documentos oficiales, se aspira a representar el lenguaje de los intereses de la población y se reflejan las disputas de grupo por el control de las representaciones de la política. En el tercero ocurren las reinterpretaciones en función del lugar de enunciación de los sujetos interpelados. Al desplazarse por estos contextos, las políticas experimentan cambios en su interior a la vez que producen alteraciones al exterior (Lopes, 2016).

En oposición a la implementación, que trae implícitas todas las exigencias de orden y de transmisión directa del texto a su aplicación, Ball desarrolló la noción de *puesta en acto*, que tiene como premisa una configuración diversa de las escuelas y de cómo se traducen y reinterpretan en ellas las políticas. De acuerdo con Ball y Bowe (1992), hay dos tipos de interpretación de los textos: las ‘escriturales’ que implican una lectura más activa y cuestionadora de los textos prescriptivos, y las ‘lectoristas’ que se apegan a la política prescriptiva como un manual, lo cual implica una recepción y una lectura más técnicas. En la traducción se ponen en práctica procesos y mecanismos para hacer viable lo que las políticas esperan que se cumpla, es cuando intervienen diversos actores, se crean documentos internos, se practican reuniones, foros, actividades programáticas, toda una serie de tecnologías institucionales para hacer tangible la demanda abstracta que se desprende del texto. Este proceso de traducción ocurre durante el contexto de la práctica en el ciclo de políticas de Ball.

La integración de comunidades de aprendizaje entre los colectivos docentes durante esta etapa es importante ya que, de acuerdo con Yonezawa, Jones y Robb (2011), proveen el apoyo de meso-nivel necesario para comprender y llevar a cabo las políticas establecidas desde niveles de gestión superiores, así como la capacidad de moldear esas políticas de manera que resulten pertinentes a sus contextos específicos locales (Lieberman y Mace, 2008). Junto con las comunidades de aprendizaje, el desarrollo del capital profesional docente en sus tres dimensiones: capital humano, social y decisonal, resulta clave para consolidar colectivos docentes colaborativos y capaces de afrontar el cambio (Hargreaves y Fullan, 2015). En ese sentido, Ball observó que es frecuente la lectura colectiva de los textos prescriptivos en los espacios colegiados. En esas lecturas suelen hallarse huecos de la normativa prescriptiva y es a partir de ellos que las prioridades del texto normativo entran en conflicto con la sabiduría colectiva y la historia de los sujetos escolares en cuestión. La lectura reinterpretable se da sobre esos huecos a partir de los cuales los docentes realizan una filtración de lo que van a incorporar del texto en su práctica (Avelar, 2016; Gomez y Marran, 2013).

De acuerdo a la lógica de la puesta en acto, las políticas educativas y las escuelas entran en una lógica de construcción mutua, mediada por relaciones de poder. Las políticas conllevan un historial de interpretación y representación mientras que los actores escolares se ven compelidos a asumir las exigencias que aquéllas les demandan en función de su propia historia, sus recursos y limitaciones (Ball, 1993). A diferencia de la lógica de implementación en donde las escuelas reciben las políticas como una suerte de paquetería que aplican (o no) en sus instituciones, la puesta en acto enfatiza la respuesta particular que en cada escuela diversos actores, docentes y estudiantes construyen para lidiar con políticas que, lejos de ser acabadas y definidas, son difusas y contradictorias, es por esto que Ball plantea que las políticas son reinterpretadas y transformadas al contacto con el espacio escolar. En el proceso, ocurre una intensa actividad política a través de negociaciones y alianzas, visión muy distinta a la lógica de ‘problemas’ y ‘soluciones’ propia de la implementación (Beech y Meo, 2016).

Sin embargo, las tensiones ideológicas que se desatan a nivel micropolítico pueden llegar a interferir con el desarrollo de capacidades pedagógicas para la reinterpretación y puesta en acto de las reformas educativas en el espacio escolar (Yonezawa et al., 2011). El planteamiento de Ball en

torno a las políticas educativas como puesta en acto contribuyó a articular el nivel global y local, así como a identificar las redes que se tejen entre las estructuras de gestión escolar al nivel micropolítico. Sus planteamientos representaron una ruptura epistemológica para el análisis de las políticas educativas para pensarlas como entes que circulan en tanto texto y discurso y que interactúan con sujetos que las construyen y que a su vez se ven construidos por ellas.

## **Metodología**

Esta investigación se orientó bajo el paradigma cualitativo, en particular la teoría fundamentada (Charmaz, 2006) y el enfoque de estudios de caso, el cual se caracteriza por definir a un objeto a la vez específico y complejo en funcionamiento, esto es, un sistema integrado, con límites y partes constituyentes, y con objetivos consecuentes o contradictorios, del cual se busca un conocimiento detallado y a profundidad. Los estudios de caso que se abordan en esta investigación se refieren a dos comunidades rurales que se caracterizan por su relativa lejanía de las cabeceras municipales, por tener un grado de marginación alto y por contar con planteles educativos que cubren la oferta obligatoria, desde el preescolar hasta el nivel medio superior. Mientras que estos son rasgos que comparten con otras comunidades en general, su singularidad radica en la composición intrínseca de sus comunidades. Entre ellas destacan el perfil formativo y sindical de sus cuerpos docentes, el nivel de composición rural-urbana de las comunidades, su organización escolar y las características de su matrícula, por mencionar los más relevantes. Dado que en esta investigación se toman dos casos simultáneamente y se les concibe como una unidad hermenéutica, se ajusta a lo que Stake (1999) llama casos colectivos (pp. 12-15).

La selección de los casos se dio a través del muestreo en red (bola de nieve; Handcock y Gile, 2011) articulando diferentes informantes clave bajo una lógica lineal y solicitando los permisos requeridos ante las Autoridades Educativas Locales (AEL) competentes. Esto permitió aproximarse a informantes de escuelas contiguas al municipio seleccionado o en la periferia del mismo, lo que evidencia la complejidad territorial del entorno pues si bien cada comunidad escolar se enmarca en un mismo contexto rural, comprende más de una jurisdicción. El acercamiento con intermediarios de ambos casos inició en etapas preliminares a la inmersión en campo y desempeñaron un papel clave como enlaces. En el caso del Estado de México, el contacto se dio por invitación del director de la primaria multigrado seleccionada, mientras que, en Michoacán, fue a través del coordinador de la Red para la Transformación Educativa de Michoacán (RedTec), quien, debido a su posición como agente mediador entre diversos actores educativos, facilitó la entrevista con el Director General del Sistema Estatal de Telebachillerato. Cabe señalar que la visita al Telebachillerato de Cañada de Onofres en el municipio de Isidro Fabela, Estado de México, no se logró concretar tras haber contactado a su director.

Los testimonios de los informantes se recuperaron bajo los códigos deontológicos de la investigación con seres humanos: consentimiento informado, la beneficencia, la justicia y la protección al anonimato, en términos negociados y consensuados y bajo el reconocimiento a la autonomía de los informantes (Arias y Peñaranda, 2015; Chapela, 2015). En una segunda etapa se sistematizaron en función del método de comparación constante, llegando a la saturación de datos mediante la agrupación en categorías (Glasser y Strauss, 1967) en matrices de doble entrada y memorandos respaldados en Atlas.Ti. Asimismo, fueron contrastados entre sí y con otras fuentes bibliográficas y hemerográficas, de acuerdo al método de triangulación (Crowson, 1998). A continuación, se muestra la relación de entrevistas realizadas a los informantes clave, los cuales comprenden al personal docente y estudiantes de las escuelas visitadas.

**Tabla 1***Relación de Informantes Clave de las Escuelas Visitadas por Nivel y Modalidad*

Cañada de Onofres, municipio de Isidro Fabela, Estado de México	Potrerrillos, municipio de Morelia, Michoacán
Preescolar Multigrado Bidocente Directora (DPreCa) [1 entrevista] Maestra (MPreCa) [1 entrevista]	Preescolar Multigrado Unitario Maestra (MaPrePot) [1 entrevista]
Primaria Multigrado Unitaria/Caserío Las Palomas Maestra (MaPriCLP) [1 entrevista]	Primaria Multigrado Bidocente Director y docente (DPriPot) [1 entrevista] Maestra (MaPriPot1) [1 entrevista] Maestro Educación Física (MaPriEFPot) [1 entrevista] Grupo focal con director y docentes DocPriPot [1] Grupo focal estudiantes (EstPriPot) [1]]
Primaria Modalidad General Director (DPriCa) [1 entrevista] Maestra 1° (MaPriCa1) [1 entrevista] Maestra 2° (MaPriCa2) [1 entrevista] Maestro 3° (MaPriCa3) [1 entrevista] Maestra 4° (MaPriCa4) [1 entrevista] Maestra 5° (MaPriCa5) [1 entrevista] Maestro 6° (MaPriCa6) [1 entrevista] Grupo focal estudiantes (EstPriCa) [1]	
Telesecundaria Director (DTeleSecCa) [1 entrevista] Maestra 1° (MaTeleSecCa1) [1 entrevista] Maestro 2° (MaTeleSecCa2) [1 entrevista] Maestra 3° (MaTeleSecCa3) [1 entrevista] Grupo focal con docentes [2] Grupo focal estudiantes (EstTeleSecCa) [1]	Telesecundaria Directora y docente 3° (DTeleSecPot) [1 entrevista] Maestra 1° (MaTeleSecPot1) [1 entrevista] Maestro 2° (MaTeleSecPot2) [1 entrevista] Grupo focal con directora y docentes (DocTeleSecPot) [2] Grupo focal estudiantes (EstTeleSecPot) [1]
	Telebachillerato Estatal/Municipio contiguo de Acuitzio Director General del Sistema Estatal de Telebachillerato (DGenTeleBachMich) Director y docente 3° (DTeleBachPot) Maestra 1° (MaTeleBachPot) Maestro 2° (MaTeleBachPot) Grupo focal con docentes de telebachillerato (DocTeleBachPot) [1] Grupo focal con estudiantes de telebachillerato (EstTeleBachPot) [1]

Fuente: Elaboración propia.

Se realizaron 16 visitas en total entre abril y julio de 2016 y marzo y junio de 2017, mismas que abarcaron los ciclos escolares agosto 2015 - julio 2016; y agosto 2016 - julio 2017, es decir, dos generaciones o cohortes escolares. Este diseño cualitativo-longitudinal permitió dar cuenta del proceso de adaptación de los colectivos docentes a la reforma educativa a lo largo de dos ciclos escolares en términos interindividuales (Arnau, 1995). Durante ese lapso predominó la asimilación del condicionamiento de la permanencia como una normativa que reconfiguró la identidad docente y que generó tensiones entre colectivos de filiación sindical distinta. La recuperación de testimonios dentro del análisis respondió a la selección de citas durante la etapa de codificación abierta.

Al lograr paulatinamente la saturación y llegar a una mayor abstracción, los códigos fueron agrupados en ejes temáticos que integraron las dimensiones en las que se expresa la resignificación de la reforma en función de sus actores educativos y sus contextos. Cada uno de los casos abre con un apartado sobre la resignificación al nivel de sus legislaturas locales. Enseguida, se presenta la dinámica entre las facciones sindicales y autoridades educativas, por último, se expone la resignificación de la reforma que los miembros de la comunidad escolar realizan en medio de contextos marcados por altos niveles de marginación social. Las categorías se elaboraron de acuerdo a esta clasificación de ámbitos y retomaron códigos *in vivo* de los informantes.

### **Antecedentes. La Resignificación de las Políticas y Reformas Educativas en el Espacio Escolar: Líneas de Interpretación**

El ciclo de políticas y la puesta en acto de las reformas son dos lógicas interrelacionadas que permiten situar el proceso de resignificación que las políticas como textos y discursos experimentan al desplazarse por los diferentes contextos que componen el ciclo de políticas, mismos que se encuentran intrincadamente entrelazados. En esta investigación se identificaron dos grandes líneas de abordaje de la resignificación de las reformas educativas en las aulas: las de nivel macro, que se sitúan en un contexto de interacción entre instancias centrales y periféricas, y las que enfatizan el sustrato micropolítico de la escuela.

La primera se caracteriza por enfatizar las estructuras y el peso que éstas tienen en toda acción ejecutada por los actores, tanto escolares como extraescolares, en el proceso de circulación de las políticas. En este ámbito el peso de dichas estructuras llega a ser tan abrumador que queda un margen de acción muy limitado para la reinterpretación y la resignificación por parte de los actores al nivel del aula. De los tipos de relaciones entre estructuras centrales y periféricas se encuentran las siguientes: Estado y sindicato; de distinta jurisdicción (federal, estatal, municipal) y tipo de participación (pública, privada); entre autoridades intermedias y escolares; entre el contexto macrosocial y el microsocio; entre la esfera global y la local; entre el nivel institucional y comunitario; y entre la dinámica central-formal con la periférica-informal.

En esta línea se enmarca el caso analizado por Gallardo et al. (2015) en un plantel adscrito a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial en donde las relaciones jerárquicas atravesadas por lógicas informales de las instancias centrales se reproducían en el nivel periférico. Por lo tanto, para transformar esas relaciones, es necesaria la articulación entre un agente externo y los miembros de la organización que se ven coaccionados por la dinámica informal en la que están inmersos. Dicho agente externo deberá tener facultades plenas para intervenir por encima de las autoridades de la organización escolar. En este caso, la resignificación de los actores insertos en la dinámica clientelar-informal depende en buena medida de la intervención de un factor externo que permita dislocar la relación de poder entre las instancias centrales y periféricas.

Desde una perspectiva que tiene como variables principales el nivel microsocio, en donde ocurren las interacciones entre docentes, y el macrosocio, que rodea sus condiciones de trabajo, se

puede observar cómo ambos niveles se afectan mutuamente e inciden en la resistencia o resignación con la cual se reelaboran las reformas. A mayor precarización del contexto macrosocial se genera mayor presión en los docentes para aceptar las condiciones desfavorables de trabajo en el ambiente escolar que las reformas les exigen. Bajo estos presupuestos, Señorino y Cordero (2005) abordaron la política de retitulación impulsada en Argentina por la Ley Federal de Educación de 1993. Esta política generó un ambiente de competencia que derivó en confrontaciones y en la ruptura de lazos solidarios entre colegas. Este es un caso que ilustra el estrecho margen de acción que los actores pueden ejercer frente a la inercia de las estructuras centralizadas y del contexto macrosocial.

Por su parte, las interacciones entre diversos niveles de gestión institucional y el nivel comunitario se caracterizan por poner de relieve el papel gestor de los docentes como mediadores entre las necesidades de su comunidad y la oferta disponible de los planes educativos, como el caso de adaptación de un programa bilingüe de doble inmersión en la comunidad amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero, analizado por Reese y Feltes (2014), en donde a iniciativa de los docentes se llevó a cabo ese programa con adaptaciones propias a su contexto rural y multigrado. Este caso puso de relieve cómo en contextos con una presencia precaria del Estado el margen de autonomía del docente compensa ciertas carencias estructurales.

En cambio, la línea que aborda la resignificación al nivel de la cultura escolar y la micropolítica le otorga un papel clave a ese ámbito, visto como un espacio irreductible del margen de acción del docente, que resulta difícil de desmontar para las reformas que se impulsan desde instancias superiores. Usualmente, las investigaciones que se inscriben en esta segunda línea vienen acompañadas de un estudio de caso o de estudios múltiples, pero comparten como rasgo común las interacciones al nivel micropolítico y la cultura escolar sedimentada en ese espacio.

Un caso representativo de esta línea es la investigación de Candela (2006), quien observó cómo la resignificación del conocimiento oficial impartido en los libros de texto ocurre mediante una interacción horizontal entre docentes y alumnos, en donde se prioriza el conocimiento cotidiano sobre el curricular para negociarlo y validarlo en el aula en donde se convierte en conocimiento científico escolar. En esa interacción radica el carácter subversivo que tiene este tipo de resignificación y en el hecho de que el conocimiento científico no sólo se valida por la evidencia empírica sino también mediante el lenguaje como recurso para la legitimación de ese conocimiento.

Por su parte, Rockwell (2007) documentó los traslapes que se dan en un determinado momento de las diversas reformas en relación con el contexto cultural, en el caso de las escuelas primarias de la región La Malintzi de Tlaxcala. En esta región, la tradición oral habilitó a los maestros a mantener dicha práctica por encima del uso de los libros de texto vigentes a nivel nacional según la política oficial. Por otro lado, el uso de libros de texto de los años sesentas permaneció, ya estando en vigor los de la década de 1970. Esto fue así por la compatibilidad discursiva entre esos libros y la tradición oral de la comunidad. Por lo tanto, la resignificación está cultural e históricamente situada y se puede manifestar en resistencias o asimilaciones.

Desde la lógica de la cultura organizacional, Ossa (2014) analiza las dificultades que experimentó la asimilación de la política de integración de niños con y sin discapacidad en 4 escuelas regulares de la región metropolitana de Santiago de Chile. Según el autor, esas dificultades estuvieron asociadas con una cultura organizacional autoritaria. Por lo tanto, la política de integración no logró incidir en las pautas escolares ya instaladas, las cuales permanecieron intactas. En última instancia, tales pautas derivadas de una cultura organizacional autoritaria tergiversaron la política de inclusión al demandar sutilmente del alumno con discapacidad que se adaptara a la escuela y no al revés. En este caso, las culturas educativas organizacionales operaron como estructuras que regulan el funcionamiento de la escuela y debido a su fuerte inercia terminaron por subordinar a las normativas nuevas. Esto muestra el carácter ambivalente que las culturas escolares pueden adquirir.

En medio de estas dos grandes líneas de abordaje de la resignificación se encontraron investigaciones que articulan ambos niveles, tanto la dinámica entre instancias centrales y periféricas o estatal/departamentales, junto con un estudio de caso y una perspectiva micropolítica. Esta articulación concibe ambas dimensiones de análisis como un todo coherente pero que no está exento de conflictos y de la tendencia a que una dimensión se subordine a la otra.

Entre las investigaciones que consideran posible llegar a una armonización entre los intereses de cada ámbito en pos de impulsar la transformación que las políticas o reformas se proponen, Clérico et al. (2011) analizaron la implementación de un programa considerado innovador como el Programa de Alfabetización Integral y Promoción Asistida en la provincia de Santa Fe, Argentina, que introdujo la figura del asesor situado y la promoción automática de los alumnos de 1° de primaria. Esta política enfrentó resistencias por parte de los actores escolares que consideraban invadido su espacio áulico y su cultura pedagógica, lo que derivó en el sabotaje del programa, no asistiendo a la capacitación o no llevándolo a cabo. En este caso, los actores de la dimensión micropolítica lograron impedir la implementación de la política impulsada por los actores institucionales. Esto fue así principalmente porque éstos no atendieron a la variable de la percepción de imposición e invasión del espacio áulico de los docentes. De acuerdo con este marco, se postula una cierta posibilidad de armonización entre la agenda institucional y las culturas pedagógicas de los actores del espacio microescolar, siempre y cuando se atiendan las dos variables mencionadas.

Por su parte, Bocchio et al. (2016) han aplicado la puesta en acto como un proceso en el que las políticas cobran vida en las escuelas reales, lo cual implica que en el contexto de producción del texto hay una concepción lineal e imaginada de cómo las escuelas reproducirán *ipso facto* las políticas prescriptivas que se les asignan de manera vertical. Las autoras identifican que este proceso llega como un rumor para después instalarse de manera brusca, desordenando los ritmos escolares al tiempo que se les exige que sigan funcionando normalmente. Estos hallazgos sugieren que el proceso intempestivo en que llega la reforma es lo que genera resistencia, no tanto la oposición en sí de los actores a la reforma, y por lo tanto, que una asimilación armoniosa sería factible.

Esta última línea de interpretación puede considerarse como una tendencia a realizar una síntesis de las dos líneas anteriores, ya que plantea que las dinámicas que competen a ambas dimensiones, la macro y la micro, se interrelacionan y pueden darse tensiones o articulaciones entre ambas. No obstante, la especificidad de cada línea de interpretación también responde a su pertinencia analítica porque atienden a diferentes escalas del proceso de resignificación.

## **Discusión: La Configuración de la Reforma Educativa de 2013 en el Nivel de la Micropolítica**

La reforma educativa de 2013 se enmarcó en un acuerdo cupular, el Pacto por México, aprobado por las entonces tres principales fuerzas políticas del país con el fin de impulsar un paquete de reformas estructurales. El retorno del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que gobernó de 1930 al 2000, tras un periodo de alternancia (2000-2012) encabezado por el Partido Acción Nacional (PAN), se posicionó mediante la reforma educativa como el proyecto insignia de dicho paquete. Una de las principales consignas para legitimarla fue la recuperación de la rectoría del Estado en materia educativa a través de la regulación de los procesos de ingreso, promoción y permanencia a la carrera docente mediante mecanismos de evaluación. Para tal fin, se diseñó el Servicio Profesional Docente y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, coordinado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), mismo que adquirió estatus de organismo público autónomo. Estos dispositivos respondían a la reforma del 26 de febrero de 2013

al Artículo 3° Constitucional que determinó la obligación del Estado de ofrecer una educación de calidad.

Los presupuestos para lograr esta educación de calidad se fundaban en la articulación de una serie de elementos clave, a saber: “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 26/02/13). Bajo esta configuración discursiva, el docente fue directamente interpelado como agente responsable de la calidad de la educación. Aunado a ello, el condicionamiento de la permanencia en la evaluación de desempeño, desató un intenso proceso de debates, manifestaciones de rechazo y proyectos alternativos, encabezados principalmente por las secciones que integran a la corriente disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Este conflicto desembocó en la transición de 2018, en donde la fuerza política liderada por el partido emergente, Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), recuperó la demanda del magisterio disidente de derogar tanto a la “mal llamada” reforma educativa como al INEE. Como señala Benavides-Lara (2020), el ímpetu de esta narrativa política hizo naufragar a la coalición promotora de la reforma educativa 2013. Ante este intenso periodo de disputas por la orientación del proyecto de educación pública, los estudios de caso abordados profundizan en el proceso de resignificación del mandato de educación de calidad vigente en el sexenio 2013-2018 a nivel micropolítico en dos comunidades rurales y sus repercusiones.

Como se señaló anteriormente, la elección de las dos entidades que integran estos casos respondió a la configuración contrastante de su política educativa estatal y sindical, la del Estado de México, tradicionalmente apegada a la política oficial, mientras que la de Michoacán se ha caracterizado por la tensión existente entre la autoridad estatal con la facción así llamada democrática del magisterio. Ambos casos se caracterizan por un historial de marginación y rezago, consustancial al estado de la oferta educativa obligatoria presente en dichas localidades. Estos contextos son representativos del papel que han cumplido las modalidades compensatorias, entre ellas, la telesecundaria, como una modalidad asequible para ampliar el acceso a la escolarización en entornos rurales en los que, por su composición demográfica, no se justifica el establecimiento de una modalidad general. Su contribución es de tal magnitud que al 2017 el 48% de secundarias en México eran de esta modalidad (Abrego, 2019). Sin embargo, junto con la modalidad comunitaria, han mostrado un bajo desempeño en las pruebas estandarizadas. En las evaluaciones del Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes (PLANEA) 2017 aplicadas a tercer grado, las telesecundarias concentraron a nivel nacional un alto porcentaje de alumnos con dominio insuficiente de los aprendizajes clave del currículo, un 48.8% en Lenguaje y Comunicación, y un 69.9% en matemáticas (INEEa, 2018).

Estos resultados se relacionan con el grado de marginación. La comunidad de Cañada de Onofres se encuentra entre las 9 localidades con mayor rezago del municipio de Isidro Fabela, Estado de México. De las 158 viviendas que hay, 47 carecen de drenaje, 28 de excusado y 17 de agua entubada (SEDESOL, 2015a). Al 2010, su población era de 562 personas y su índice de marginación por localidad es alto: el 7.5% de la población mayor de 15 años era analfabeta; el 2.7% de la población entre 6 y 14 años no asistía a la escuela; el 61.6% de la población mayor de 15 años no tenía una educación básica completa y el 25.8% de la población mayor de 15 años no tiene la primaria completa (SEDESOL, 2013). Por su parte, la comunidad de Potrerillos del municipio de Morelia, Michoacán, tenía al 2010, una población de 362 habitantes y un índice de marginación por localidad alto. El 8% de su población mayor de 15 años fue analfabeta y el 4.3% de la población entre 6 y 14 años no asistió a la escuela. El 66.6% de la población mayor de 15 años no culminó su

educación básica completa y el 48% de la población no tenía la primaria completa. (SEDESOL, 2015b).

Más allá de las cifras, la dinámica micropolítica es clave para entender las dinámicas políticas y territoriales que atraviesan a las escuelas de estos contextos. Se encontró que existe una interacción recíproca entre la comunidad y la escuela. Ésta puede extender sus puertas y actuar como lazo para vincular a la comunidad. A su vez, la comunidad se convierte en un actor que valora los logros generados por la escuela y en función de esa valoración puede dar un voto de confianza a los proyectos que los docentes impulsen:

Esta comunidad es un poco complicada, pienso yo que hemos avanzado en esto, gracias a que ven el trabajo de sus hijos. Y yo no soy investigadora, pero yo pienso que de alguna manera la escuela influye, así como la casa influye hacia la escuela, también la escuela influye hacia las casas. Aquí hacemos eventitos. Ajá, que vienen, a las obras de teatro, que vienen a la demostración de poesía, que vienen a un rally de matemáticas, entonces eso ha jalado no nada más a las madres de la escuela, a la comunidad, hasta los más viejecitos que son mis incondicionales para cada evento. (MaPriPot1)

Esto da cuenta de la importancia de una vinculación estrecha entre la comunidad y el colectivo docente para el impulso de todo proyecto escolar. La identidad en común que se forja entre los miembros de estas comunidades es un elemento importante de capital vinculante para la cohesión social. Si bien hay una relativa proximidad a la cabecera municipal correspondiente, hay un “mar de distancia” (MaPriEFPot) entre ambos entornos, en términos simbólicos y socioeconómicos. Esta configuración social muestra una realidad compleja, pues si bien la oferta educativa presente en estos contextos se caracteriza por su precariedad, al mismo tiempo no deja de ser un factor de movilidad para las niñas, niños y adolescentes (NNA) de estas comunidades. Este es un llamado a promover y consolidar el imperativo del Artículo 3° que garantiza el acceso a una educación pública, gratuita, laica y obligatoria. La articulación entre el marco socioeducativo con las narrativas y el seguimiento hemerográfico que dan cuenta del proceso de resignificación de la reforma educativa y su significado de calidad permiten conocer más de cerca la compleja realidad del Sistema Educativo Nacional a través de los actores que, inmersos en contextos de marginación, interpelan y resignifican al discurso oficial, como se muestra a continuación.

## **La Armonización de la Reforma Educativa en el Estado de México: Respaldo Condicionado de las Corrientes Sindicales**

El Estado de México, un histórico bastión del PRI, fue una de las entidades que armonizó su Ley Estatal de Educación en concordancia con la normativa federal dentro del plazo de la fecha límite, el 11 de marzo de 2014. En dicho documento, se señaló que la armonización era necesaria en tanto que se concurre en la disposición federal de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y con funciones de dirección y supervisión y que resulta positivo que el ingreso a la docencia y a puestos de dirección sea mediante concursos de oposición. Hubo un consenso prácticamente total de los grupos parlamentarios para la armonización a la reforma educativa en aras a lograr la calidad de la educación, una evaluación objetiva en el marco del Servicio Profesional Docente y la preservación de los intereses de la infancia en favor de los mexiquenses (*Periódico Oficial*, Tomo CXCVII, No. 46, 2014).

En el Estado de México es común que los cargos de las dirigencias del SNTE y del entonces Partido Nueva Alianza (PANAL), ligado a la exlideresa Elba Esther Gordillo, llegaran a confluir en

las mismas personalidades, de modo que, al momento de la armonización, el rechazo a la reforma en ambas instancias era unánime y reflejaba la postura de la entonces líder sindical. Este tono cambió radicalmente después de su arresto y la subordinación del SNTE. En ese sentido, Gustavo Michua, secretario general de la sección 17, Valle de Toluca, se refirió de manera propositiva a la reforma, señalando que el magisterio siempre se ha sabido adaptar a los cambios educativos a lo largo de las décadas. Recalcó el apoyo del gobierno estatal y de la organización sindical para llevar a cabo una mediación exitosa de las reformas impulsadas (Martínez, *EdoMex al día*, 04/07/13).

El sindicato estatal también mostró su respaldo. El líder del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) se pronunció en apoyo a la reforma educativa, señaló que el magisterio no teme a las reformas ya que están en constante actualización. También comprometió el apoyo de los 96 mil afiliados al SMSEM. No obstante, señaló que la permanencia no debe depender de un examen (Martínez, *EdoMex al día*, 12/07/13). Ante esta alineación unánime de las dos principales agrupaciones sindicales a la reforma educativa, el desplazamiento de la reforma como texto y como discurso se canalizaría mediante un mecanismo de negociación con las autoridades estatales. Esto facilitó ampliamente una armonización casi sin tropiezos en el Estado de México, pero al mismo tiempo sofocó todo intento de resistencia por parte de sectores disidentes al interior del gremio.

Bajo estas condiciones, el entonces gobernador del estado, Eruviel Ávila, se congratuló de haber cumplido con la reforma. Señaló que esta armonización se traduciría en una educación de calidad y que para ascender por medio de los exámenes los maestros estarían motivados. (Martínez, *EdoMex al día*, 13/03/14). En medio de estas declaraciones celebratorias surgió una voz de advertencia, el presidente de la Comisión Legislativa de Educación del Estado de México, Lorenzo Guzmán Rodríguez, señaló que si bien se logró la armonización de la reforma en tiempo récord “ninguna ley queda lista después de ser aprobada” (Carbajal, *EdoMex al día*, 12/03/14), tal declaración resultó ilustrativa de las expresiones de asimilación y resistencia que la reforma enfrentaría en el espacio escolar, como se observa enseguida.

### **“Siempre han estado ahí tranquilizando a su gente, pero ya se cansaron los maestros”: Representación Autoritaria, Colusión entre Sindicato y Autoridades**

La falta de una representación democrática en el magisterio del estado de México se ha venido sedimentando en una lógica en donde las bases carecen de los medios para hacer valer su voz. Se observa una monopolización de la representación por parte de una cúpula que se va rotando los cargos y en esa lógica tienen responsabilidad tanto el sindicato como las autoridades intermedias, en el caso de las supervisiones:

Nosotros tenemos como una representante de aquí pero también ni va, si lo hacemos a nivel zona, y pues también, ese día yo no estuve, pero me comentaron que supuestamente pues ganó por medio de votación cuando en realidad no fue así. Ahorita la que tienen fue más por decisión tanto del sindicato como del supervisor, se quedó y se quedó, porque no permiten que haya muchas planillas, o sea entre menos problemas para ellos mejor, pero debería de ser así, democráticamente, presionar y a lo que es. (MaPriCa5)

En las secciones 17 (Valle de Toluca) y la 36 (Valle de México) del SNTE los mecanismos de votación y representación se ven manipulados por una cúpula, ya sea colocando a una sola planilla (fórmula de candidatos) o favoreciéndola y violando los mecanismos de voto “universal” para el caso de las bases magisteriales. Estas formas verticales de representación no dejan margen para una participación democrática de las bases:

Nosotros supuestamente debemos de elegir, pero yo no recuerdo haber participado en elegir a este compañero, por eso te digo que supuestamente, sin embargo, ellos dicen que los maestros, cuando en realidad yo no participé, y en esta que fue de zona no pude ir, estaba yo enferma, aquí sí fue de según la participación de los maestros, pero pues nada más daban permiso para una planilla para qué quieres votar, si van a quedar ellos. (MaPriCa5)

Además, se observó un cierto distanciamiento entre los afiliados al SNTE y al SMSEM. De estos últimos, algunos testimonios manifiestan ser “completamente ajenos” a las secciones del SNTE y en particular a la CNTE. En estas diferencias incide no sólo la orientación ideológica sino la organización institucional:

Los compañeros que están luchando por sus derechos según ellos pues es muy respetable porque no sabemos o al menos yo no sé, cuáles son los mecanismos que ellos están llevando a cabo y cuáles son las protestas, porque no se han sentido a lo mejor a platicar con ellos sobre sus inquietudes [...] nosotros no nos manifestamos de esa manera, nunca lo hemos hecho y yo creo que nunca lo vamos a hacer, nuestro sindicato es completamente ajeno a ellos. (MaTeleSecCa2)

Ante este contexto de representación autoritaria, las bases tienen un margen estrecho para poder incidir. Sin embargo, algunos docentes han señalado que la falta de acción de sus liderazgos ante la inminencia de la evaluación ha impactado en el magisterio al grado de que algunos ya se empiezan a manifestar, rebasando en cierta medida la lógica de que los representantes “tranquilicen a su gente”: “siempre han estado ahí, tranquilizando a su gente, pero ya se cansaron los maestros, ya vieron la verdad, y ahorita ni ellos mismos pueden detenerlos. Tengo varios compañeros, yo no participo, no he participado, los compañeros que dicen que sí van a las marchas” (MaPriCa5).

La percepción de que el nivel salarial sea una de las razones por las que se inhibe la movilización en el Estado de México se encontró en algunos informantes: “mis compañeritas, este... trabajan en el DF (Distrito Federal) y pues ellas ganan menos que yo, tienen menos días de aguinaldo, todo, o sea, todo eso es menos y la verdad yo digo, bueno, pues sí, o sea, sí estamos acá mejor, de hecho, yo me acuerdo que cuando yo me cambié para acá, era muy peleado venirse al Estado de México, muy peleado, ¿eh?” (DPreCa). De acuerdo con el *Mapa del Magisterio Mexicano* elaborado por el Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO), los sueldos promedio de los maestros en el estado de México son los más altos de la República, con 29,212 pesos mensuales, seguido de Veracruz con 27,922 y de Jalisco con 27,012 (IMCO, 2014, p. 19).

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la situación de inmovilismo en esta entidad no se debe a un solo factor. La configuración político sindical hegemónica por el PRI y el SNTE es un elemento clave de este panorama. Muñoz y Díaz (2010, pp. 1930, 1932) han señalado que la territorialidad de las estructuras administrativas de la gestión docente y escolar, como las jefaturas de sector o de zona y las delegaciones sindicales ha sido un factor clave para el uso corporativo-electoral del magisterio en el caso del Estado de México. Estas instancias coordinan a los directores y comisionados sindicales para hacer labor proselitista entre la ciudadanía, debido a su cercanía con la comunidad escolar, y en particular, por su influencia y autoridad en comunidades aisladas o con débil presencia del Estado.

El papel que juega el sindicato, tanto en términos de coerción como de consenso, es otro factor que inhibe las protestas: “abrir los ojos quizá, por todo lo que se avecina, porque a lo mejor y nosotros el sindicato nos tiene así con los ojos vendados y que nos va a apoyar... de por sí la supervisora nos dice, ustedes están de paso en las escuelas... o sea, *no crean que las escuelas son suyas*, porque a pesar de que... porque no nada más yo hice... hice gestiones para tener la escuela”

(MaPriCa5, énfasis nuestro). Estas amenazas veladas por parte de las autoridades no sólo inhiben la protesta, sino que también ejercen un tipo de poder en donde bajo la coerción de condicionar la permanencia intentan deslegitimar el espacio ganado a base de esfuerzo que los maestros se han ganado en sus escuelas, no sólo en un sentido laboral sino de integración social.

Esta construcción social de las escuelas por parte de los maestros tiene que ver con una cuestión de reconocimiento y no tanto de apropiación de las plazas laborales, como intentan amenazar las autoridades a algunos maestros con el argumento de que “no crean que las escuelas son suyas”. En cambio, esta noción de apropiación de las escuelas como espacios que son socialmente significativos se construye con base en el trabajo de los docentes, que se guía bajo un criterio ético: “yo sé que soy un servidor público y estoy para servir y como les decía a las mamás, yo trato a los niños como quiero que traten a mis hijos, porque... a mí no me gustaría que una maestra le gritara o le pegara a mi hijo” (MaPriCa2).

### **“Entonces dije, esto no me sirve, tengo que buscar otra forma”: La Resignificación de los Planes y Programas Educativos en el Espacio Escolar**

Entre los testimonios recabados se hallaron algunas expresiones que se enmarcan en la línea de interpretación de la resignificación a nivel micropolítico. Un caso ilustrativo de esta línea de interpretación se observó con los desayunos escolares como políticas de equidad. La política del Programa Desayunos Escolares Fríos del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia del Estado de México (DIFEM, n.d.) para otorgar estos desayunos se basa en un diagnóstico que indique desnutrición. Sin embargo, la directora se lo reparte a todo el grupo, independientemente de ese diagnóstico: “nos llega para 34 niños y tengo que dividirlos a los 63 niños que hay... supuestamente hacen lo de peso y talla y este programa es para los niños que tienen... que tienen desnutrición, bajo peso y eso, y se hizo el censo y por eso son nada más 34 niños” (DPreCa).

Este criterio responde no sólo a una demanda de ampliar el sentido de equidad de esa política sino además para evitar conflictos en el entorno micropolítico de la escuela: “Pero es un problema, como está muy económico, 50 centavos una lechita, su cereal y galletas... entonces, pues todos quieren, entonces yo lo manejo de esa forma, *equitativamente, porque así me evito problemas con las mamás...*” (DPreCa, énfasis nuestro), de ahí la petición de que mejor se reparta a todo el grupo: “pero bueno, es un programa muy bueno y por eso, o sea, viene la supervisora y quiere las sugerencias, y yo, *la sugerencia es que nos toque a todos*” (DPreCa, énfasis nuestro). Esta es una manifestación de la resignificación influida por los conflictos a nivel micropolítico de cada contexto en donde además se reelaboran sentidos alternativos de una política como la equidad. Esto es lo que de acuerdo a la micropolítica de la escuela según Ball (1987) se expresa como un espacio de disenso que da cuenta de una interpretación alternativa más que una desviación o expresión “incorrecta”, en términos de la sociología funcionalista centrada en la lógica de conflicto/solución.

Otras interpretaciones al margen de la prescripción que responden al criterio del docente para atender las necesidades de aprendizaje involucran encontrar la manera más idónea de captar la atención de sus alumnos de acuerdo a sus características:

Hay guías, pero yo también las fui adecuando, porque te digo que al principio fue muy difícil de novata, al principio yo hacía eso de los libros, no pues que saquen su libro, y voy leyendo pero pues veía que los otros se aburrían, entonces dije esto no me sirve, tengo que buscar otra dinámica, otra forma, entonces ya te digo que casi a mediados de ciclo fue que dije yo creo que voy a tener que leer los libros, leer los temas que se van a abarcar y los que se relacionan juntarlos porque es así como te da resultados. (MaPriCLP)

No obstante, en el caso de algunas directrices de evaluación, como la aplicación de PLANEA, se observó una brecha considerable entre el objetivo del instrumento y su uso en las escuelas. De acuerdo con el INEE, el instrumento de PLANEA que se aplica en 4° grado es diagnóstico, como su nombre lo indica, es la Evaluación Diagnóstica Censal (EDC) y sirve para saber el nivel de aprendizaje de los estudiantes primordialmente del tercer grado, razón por la que se aplica a mitad del cuarto grado para hacer adecuaciones a su planeación precisamente durante el ciclo escolar en curso (INEE, 2015). Sin embargo, se encontraron apreciaciones que revelan que hay docentes que consideran a la PLANEA EDC como una prueba final que valora lo realizado en un curso y no como un diagnóstico a mitad de la trayectoria en 4° grado y en primaria:

Yo siento que son buenas, pero al final del ciclo. O sea, si lo voy a aplicar en cuarto, pues al final del ciclo presentan, porque ahí si digo, ya sé que va a ir todo el contenido, ya sé que es un examen general, ya sé que se supone que es todo lo que debimos haber visto dentro del salón de clases, y entonces ahora sí los niños están preparados para eso, ¿no? Porque yo sí siento que el brinco de un grado a otro, ya de por sí es complicado, el hecho de venir tres años con una maestra y ahora vete con otra, también es complicado, y llegas y a los veinte días les aplicas un examen en el que vienen contenidos que aparte ellos, pues no. (MaPriCa4)

Cuando un docente no asimila a su práctica el uso de determinado instrumento, ya sea por falta de orientación en el mismo o porque no le ve la pertinencia, es un ambiente propicio para realizar una interpretación escritural de las políticas y generar sus propias mediaciones al margen de lo instituido. Es una expresión enmarcada en el ejercicio de su capacidad decisional de acuerdo a su capital profesional: “yo inicio con mi evaluación diagnóstica, ver cómo vienen, pero digo, *la evaluación diagnóstica hecha por mí*. Con base en lo que yo ya sé que va a venir en el de PLANEA. Y este... y pues ya de ahí, pues tratar como de apoyar más los puntos en los que yo sepa que son los que... pues van bajos, ¿no?” (MaPriCa4, énfasis nuestro).

Este uso “no ortodoxo” de los instrumentos de evaluación involucra una asimilación al margen de su objetivo explícito y por lo tanto una reelaboración con base en el espacio escolar como núcleo duro de prácticas sedimentadas que ejercen resistencia a las políticas prescritas por las autoridades y que, en este caso, las adaptan a su estilo de docencia. En el caso de la presentación de evidencias para la evaluación de desempeño, se constató que uno de los cambios que los docentes van ensayando en sus aulas es informar a sus alumnos de la dinámica de presentar evidencias de su trabajo como estudiantes. En consecuencia, los van sumando a la nueva lógica, señalando la importancia de cooperar entre todos para que se presente un trabajo coherente:

O sea, por ejemplo, les decimos, a ver, yo les he comentado, los maestros estamos en esta situación, podemos perder nuestro trabajo, ayúdennos, miren que... en las visitas, ¿no? las visitas esas instantáneas que van a venir y esas instantáneas se suben y va a haber un archivo y esas instantáneas según lo que nos explicó el supervisor, tienen que checar con el... con lo que esté... uno rinda. (MaPriCa3)

Estas situaciones ocurren a pesar de que en la percepción de muchos docentes la reforma no altera el clima en el aula: “la reforma educativa no llega como tal a transformar este... la práctica docente, o sea, en la realidad, ¿no? porque no hay nada, no es educativa, no hay ni programas, todo sigue igual” (MaPriCa2). Sin embargo, hay aspectos que inciden en el aula y no necesariamente enriquecen la práctica. Algunos informantes señalaron la falta de correspondencia entre la capacitación que se oferta y los contenidos que se evalúan en los instrumentos: “yo he tomado dos cursos del sindicato donde supuestamente son para examen, y el examen que presenté te digo era de conocimientos, no

tenía nada que ver con lo que me dieron, y el otro que tomé no tiene nada que ver con el que presenté ahorita. Entonces no, no hay ninguna congruencia” (MaTeleSecCa1).

### **Coordinación entre Colectivos Magisteriales y Reinención de la Identidad Docente**

Se pudo observar que en cada centro escolar se va consolidando una forma propia de trabajo con la cual el colectivo docente se siente a gusto y se vuelve una norma no escrita. En el caso de las telesecundarias, por ejemplo, se observó la rotación de grados como un acuerdo consensuado: “Yo estoy en segundo grado, pero cada ciclo escolar nos cambiamos de grado, no estamos dos años seguidos en el mismo grado, no.” La creación de estas formas propias de trabajar en cada centro escolar es otra manifestación de la resignificación y como señala Ball (1992), es esta organización propia lo que le permite a las escuelas sortear los cambios institucionales que las reformas conllevan.

Además, una relación cordial de trabajo hace posible que las diferencias ideológicas de cada maestro se respeten: “hay quienes sí les gusta todo esto de manifestarse, de las marchas, de estar en pie de lucha, ¿no?, y habemos, porque hay otra compañera y yo, que somos como las que nos hacemos a un ladito, ¿no?, como las que no le entramos, no encajamos, pero aun así se nos respeta y entre todos nos llevamos muy bien” (MaPriCa5). Sin embargo, cuando la mayoría de los miembros del colectivo docente tienen una posición más crítica y antagónica a la política oficial, consideran que el colectivo en su conjunto se debería posicionar de acuerdo a esa postura. Aunque respetan la orientación ideológica de sus compañeros, la atribuyen a una formación diferente a la normalista, es decir, carente de la concientización:

Lo único que a lo mejor no nos podemos poner de acuerdo es el sentido de la lucha. Eh... porque hay dos o tres personas que no, como que no jalan muy bien, pero, o sea, yo creo que ya es, ahora sí, decisión personal. Entonces este... pero, eh... porque ellas vienen de otro tipo de formación, y a eso me refiero cuando somos normalistas, ¿no? [...] porque somos focos rojos, o sea, y no focos rojos de... porque somos revolucionarios, ¿no? o sea, yo lo veo así. Entonces, ese tipo de personas que salen de otras universidades, salen *totalmente con una visión... más bien sin visión en ese sentido de la lucha social.* (MaPriCa2, énfasis nuestro)

En cuanto a las formas en cómo los docentes se van percibiendo a sí mismos en relación a su práctica profesional hay quienes consideran que el hecho de renovar constantemente la permanencia con base en una evaluación implica un cierto desapego a la propia materia de trabajo: “yo digo tengo que pasar el examen, por qué, para que siga consiguiendo bueno mi clave, porque yo lo veo así, tu clave porque ya ni siquiera es tu plaza, tienes que ir renovando y luego ya que consigas tu clave cada año te van a hacer una evaluación, y si no la pasas igual te quitan el apoyo” (MaTeleSecCa1).

Esta elaboración propia de su imagen con respecto a la reforma educativa da cuenta del papel del docente como elemento activo en la elaboración de las reformas y como agente educativo de acuerdo a los ciclos de política. Tal es el caso de los perfiles de desempeño derivados del Servicio Profesional Docente:

Esto pues que manejaba Aurelio Nuño [Secretario de Educación Pública de 2015 a 2017] que maestros de primera, de segunda y de tercera, eso no está bien, decirle eso a un maestro, todos somos compañeros maestros y no nos deben tachar ni de primera ni de segunda, deben decir que somos profesores y que han sido capaces de formar durante todo este tiempo a la educación mexicana, mi papá fue docente, educó y ya ahorita es jubilado, y este, y hubo personas, maestros que ya son jubiladas y educaron, y aun así está la sociedad mexicana trabajando, y no siento que es un sistema fallido de parte de los maestros, yo siento que es un sistema fallido de lo político. (MaTeleSecCa2)

En otros casos, los directores que tuvieron que desempeñar la labor de iniciadores o pioneros de las escuelas llegan a experimentar tedio cuando su escuela ya se encuentra operativa por lo que sienten que su labor se debe seguir enfocando en levantar escuelas más que en gestionar las que en su momento impulsaron: “yo ya no hallaba qué hacer en la escuela, luego me sentí desilusionado, hacía todo mi trabajo bien mecánico y todo se volvió tedioso para mí. Entonces comencé a solicitarle a la supervisora un cambio de escuela, arriesgándome a perder mi dictamen como profesor” (DTeleSecCa).

Estas formas de reinventarse en su identidad como directores muestran otra dimensión de la resignificación de las reformas en el espacio escolar pero no sólo en relación a una reforma o programa en particular sino en relación a su propia identidad como educadores. Así, entre la diversidad de significados que se construyen como directores aparecen desde fundador de escuelas hasta pintor, plomero o albañil: “tengo que andar regando, tengo que andar limpiando el lodo”, y sin menoscabo de una tarea u otra señalan que son labores que desempeñan “gustosos”.

El deber de cubrir todas estas actividades que recaen simultáneamente en su cargo obliga al personal que se ve en esta situación a forzosamente desatender algunas cuestiones por otras. En el marco del Servicio Profesional Docente, la elaboración del reporte de desempeño de los maestros era una actividad prioritaria para los directores. La complejidad de desempeñar este conjunto de labores involucra gestionar las necesidades de la escuela, pero también saber cómo establecer vínculos con su equipo docente, los alumnos y la comunidad. Esto da indicios del proceso para desarrollar la capacidad de desempeñar un liderazgo directivo eficaz. Es un proceso contingente, mediado por etapas no lineales en las que el personal docente con funciones directivas va reinventando su identidad profesional.

Respecto al personal docente que compareció a la evaluación, las consecuencias laborales de no responder de acuerdo a lo que el instrumento establecía los introdujo a una relación desigual de poder. Como señalaron los informantes, en ocasiones la capacitación recibida no concordaba con los contenidos del examen. Lo anterior recalca la necesidad de una coparticipación entre colectivos docentes y diseñadores de políticas en la formulación y puesta en acto de las mismas, en la importancia de darles seguimiento y en considerar el ciclo de adaptación que conlleva asimilarlas. Sin esta coparticipación no hay asimilación, en consecuencia, los colectivos docentes ejercen una suerte de “veto” a las políticas instituidas y ponen en práctica las formas de trabajo a las que les otorgan legitimidad. Esto corrobora que toda reforma impulsada sin el consenso del sujeto docente tiende a seguir un camino errático.

### **El Debate por la Armonización de la Reforma Educativa en Michoacán: Expresiones de Alineación y Resistencia**

Junto con Quintana Roo y Jalisco, Michoacán fue de los primeros estados en armonizar la reforma educativa en sus legislaciones tempranamente, razón por la cual la facción sindical democrática afiliada a la CNTE, la sección XVIII, intensificó sus protestas con el argumento de que no fueron consultados (Ramos, *24 Horas*, 28/02/14). Mientras tanto, el asesor de la Secretaría de Educación de Michoacán, Marco Antonio Téllez, señaló que la entidad había cumplido no sólo con la armonización sino con la puesta en marcha de acciones que hacen viable la reforma en una serie de aspectos operativos: colaborar en la integración del Sistema de Gestión Educativa (SIGED), en particular para detectar las plazas docentes de personal que realiza otra función; publicar las convocatorias; elaborar perfiles de ingreso, parámetros e indicadores para docentes y técnico-docentes, etc., involucrando, según reportaron, a maestros en servicio (*FIM*, 17/04/14).

Sin embargo, en abril de 2014, un mes después del plazo límite para armonizar la reforma educativa, la Presidencia de la República interpuso 4 controversias constitucionales con los estados que registraron anomalías en la armonización de la reforma. En el caso de Oaxaca la controversia se debió a que el congreso local la pospuso indefinidamente y en el caso de Michoacán, Chiapas y Sonora fue por invadir atribuciones de la normativa federal. (Fajardo, *Cambio de Michoacán*, 16/03/14). Por lo tanto, las modificaciones que estos 3 estados hicieron se vieron eventualmente anuladas. En el caso particular de Michoacán, que presumía de cumplir con funciones operativas encaminadas a hacer viable la reforma, quedó patente que tales acciones buscaban encubrir o reforzar atribuciones que al estado no le correspondían: gestionar bajo su esfera de influencia las evaluaciones y sus instrumentos.

La controversia fue procedente e invalidó 11 de los artículos que el congreso de Michoacán había armonizado, atribuyéndose facultades que no le competían. El principal de ellos, el 27, le daba a la entidad la facultad para evaluar a los maestros y diseñar ella misma los instrumentos. El dictamen enfatizó que esas competencias son federales al estar sujetas al Congreso de la Unión (Fierro, *El Universal*, 01/10/15). La armonización arbitraria que Michoacán intentó institucionalizar en su territorio, al querer atribuirse el diseño y la evaluación de los docentes en función de sus dinámicas e intereses, experimentó un serio revés ya que no tuvo margen de concretarse en el terreno legal y fue invalidada. Si bien el dictamen procedió desde el año 2015, la validez de la controversia constitucional promovida por el Ejecutivo se publicó hasta el 19 de julio de 2016 en el Diario Oficial de Michoacán (*Periódico Oficial*, Tomo CLXV, No. 14 2016: 2-3).

No obstante, la controversia constitucional que abrió el municipio michoacano de Churintzio, paralela a la del Ejecutivo Federal, ofrece más pistas para entender los motivos de la armonización a modo que hizo la legislatura de Michoacán. El congreso estatal buscaba descargar en los municipios responsabilidades directas de contratación de profesores, así como la construcción de obra pública en infraestructura educativa. Esto sin realizar una consulta previa y sin tomar en cuenta la solvencia de los recursos de los ayuntamientos. Este municipio fue el único de los 113 que interpuso una controversia. Esta situación peculiar le valió que la entonces ley armonizada de manera irregular no aplicara en su territorio. El gobierno municipal de Churintzio enfatizó que esto sentó un precedente para el resto de los municipios (Arrieta, *El Universal*, 09/07/16).

El caso del municipio de Churintzio ofrece una arista del proceso de traducción e interpretación al interior del nivel intermedio o estatal. La autoridad municipal reclamó su autoría al señalar que no se le hizo una consulta y además defendió sus intereses al impugnar la obligación de erogar recursos con los que no cuenta para el sostenimiento del servicio educativo. Asimismo, este caso reveló de manera más precisa las intenciones de la administración estatal que armonizó irregularmente, dado que pretendía deslindarse de obligaciones presupuestarias y cederlas a los órdenes de gobierno municipales.

Bajo estas condiciones, la titular de relevo en la SEP en Michoacán, Silvia Figueroa, enfatizó que la entidad no es una isla y que seguiría la política educativa nacional. Señaló que dialogaría con todos los actores, en particular con la facción democrática, en tanto que no dejó de reconocer su capacidad de presión (Bustos, *El Cambio de Michoacán*, 02/10/15). Luego de obtener el compromiso del gobierno estatal de respetar los derechos laborales y atender sus demandas, el coordinador regional de la CNTE, Luis Fernando Lemus, anunció que la sección XVIII se prepararía para continuar impartiendo su programa alternativo en sus escuelas. (Contreras, *La Opinión de Michoacán*, 13/11/16).

El sostenimiento del Programa Democrático de Educación y Cultura para Michoacán (PDCEM) de la sección XVIII es parte de la propia elaboración e interpretación del magisterio en torno a la educación. Su legitimidad se funda en una visión alternativa del aprovechamiento escolar, que para ellos no se limita a estándares sino a una formación integral y a un pensamiento crítico,

mediante su propia metodología (Contreras, *La Opinión de Michoacán*, 13/11/16). Esta divergencia no necesariamente es antagónica a la política oficial pues en ciclos escolares anteriores la autoridad estatal ha colaborado con la impresión de los materiales y libros de texto alternativos. En este contexto de negociación entre la facción democrática y las autoridades, se enmarca la resignificación que elaboran los actores de la comunidad rural de Potrerillos en el municipio de Morelia.

### **La Generación de Capacidades Locales para Habilitar la Resignificación de las Reformas Educativas**

Como se señaló previamente, un primer nivel de resignificación ocurre entre instancias centrales y periféricas. En ese sentido, cabe resaltar un rubro en particular en donde algunas entidades van consolidando una suficiente capacidad para gestionar políticas al margen del gobierno federal: el Telebachillerato Estatal (TBE). Como señalan los testimonios: “no recibimos nada de la Federación, es un esfuerzo del estado [de Michoacán]”. Los TBE establecen cuotas obligatorias para su matrícula, con una inscripción que ronda los 700 pesos y colegiaturas mensuales de 50 pesos. No obstante, la carga presupuestal para sostenerlos es un factor para que algunos estados transfieran esa modalidad a la Federación a través del Telebachillerato Comunitario (TBC), que no cobra cuotas (Weiss, 2017, pp. 16, 61).

Cabe destacar que el modelo a seguir de los TBE fue el de Veracruz, que se tomó como un ejemplo factible de replicarse y en función de su puesta en acto, se fueron delineando metas en diversos rubros pero que se caracterizaron por articularse de manera integral y como un todo coherente que le permitiera sostenerse por sí mismo. De acuerdo con Weiss (2017), el modelo veracruzano iniciado en 1980 como una modalidad de “videobachillerato” (pp. 60) incorporó paulatinamente la presencia de instructores profesionalizados, y a partir de 1995 este modelo se adoptó en otros 9 estados. En cuanto a su gestión pedagógica, en el caso de Michoacán se observó un interés por dotar de mayor capacidad de acción al nivel municipal:

Traemos el proyecto de una planeación y estrategia didáctica, esa planeación ya va a ser generalizada, exclusivamente de Telebachillerato. Ahorita lo estamos trabajando con el departamento pedagógico para que éste sea el formato estandarizado de todo el subsistema... ya no queremos estatal, *queremos bajarlo a las regiones*, donde ellos mismos generen antologías, materiales. (DGenTeleBachMich, énfasis nuestro)

Esta consolidación de una política con acento estatal o regional se va sedimentando en las autoridades que las coordinan, en ese sentido se constata una mayor autonomía con respecto al centro no solo para definir sus propias metas sino para cohesionar los recursos materiales y docentes: “*Antes se hacía cualquier cosa en el centro y se tenía que desplegar al estado, ahora lo que queremos es invertirlo, que sea desde las academias, para construir un material estandarizado*” (DGenTeleBachMich, énfasis nuestro). Esto contrasta con los TBC, adscritos a la Dirección General de Bachillerato y su modelo educativo, lo que tiene implicaciones en su gestión pedagógica y su diseño curricular, pues llegan a ser muy dependientes en una serie de aspectos prácticos, como tener que enviar a la Ciudad de México las planeaciones de sus planteles (Weiss, 2017).

En contraste con esta consolidación de la capacidad estatal para gestionar una modalidad con un considerable margen de autonomía, se reveló la desorganización generalizada en esta entidad para poner en práctica los concursos del Servicio Profesional Docente. Hubo falta de capacidad para gestionar asuntos tan puntuales como las notificaciones para la evaluación. Estas deficiencias logísticas se paliaron enviando equipos operativos de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente con base en la Ciudad de México, los cuales a su vez subcontrataron personal improvisado para realizar la notificación. En ocasiones, también se recurrió a personal de la facción institucional de la sección 18 del SNTE, a policías o incluso “voluntarios”: “Se ha buscado una

manera, pero realmente no se crearon la... lo administrativo, no se crearon los techos presupuestales, no se crearon los canales adecuados, entonces aventaron una reforma, a mi forma de ver, *al albur*" (DTeleSecPot). Esta serie de anomalías contrastan con todo el trabajo previo que la Secretaría de Educación de Michoacán aseguró haber realizado para poner en marcha los concursos (cfr. FIM, 17/04/14).

El contraste entre estos dos casos nos muestra una de las prácticas que se enmarcan en el contexto de producción del texto y de la práctica: la lógica de replicabilidad de modelos y políticas provenientes de otros contextos, esto en particular para los TBE. Más allá de la pertinencia de esta lógica, se observó que las mediaciones generadas al nivel local resultan imprescindibles, ya que construyen una experiencia inédita respecto al modelo original. Esta dinámica de las mediaciones al nivel local para hacer viables los programas que llegan desde las instancias centrales ofrece algunos aportes clave para la puesta en acto de las reformas en general. En el caso del TBE se observó que cuando los subniveles de gobierno logran ejercer una considerable autonomía, se da una mayor coordinación y una lógica que habilita la delegación de tareas.

En ausencia de estas capacidades locales, es necesario sostener una coordinación muy cercana del nivel superior de gobierno sin la cual prolifera la dispersión, la duplicación de funciones, el deslinde de responsabilidades, en suma, la improvisación. Bajo estas condiciones, las instancias periféricas se vuelven muy dependientes del nivel superior de gobierno. La experiencia del TBE como subsistema educativo, frente al Servicio Profesional Docente, como fase operativa de la reforma educativa a nivel estatal, nos arroja una arista clave del proceso de la puesta en acto: sin mediaciones generadas en un marco de autonomía a nivel local la resignificación deviene en dispersión.

### **“Las reformas que se implementan no son a la medida de lo que necesitamos”: Interpretaciones Mediadas por los Referentes Político-Sindicales**

La interpretación de los colectivos docentes sobre las reformas educativas está marcada por su experiencia y por sus referentes éticos y políticos. Hay quienes consideran que las reformas han carecido de pertinencia social y educativa y en cambio cumplen un papel meramente burocrático: “Las reformas que se implementan no son a la medida de lo que necesitamos. Son acciones que se toman de acuerdo al gobierno en turno, para justificar el empleo de muchísimas personas en la Secretaría. Para justificar políticas, para justificar campañas electorales, para justificar recursos” (DPriPot).

Entre los diversos colectivos docentes hay una aproximación a la reforma marcada por la propia experiencia, pero también por la línea sindical a la que cada uno se adhiere. Una interpretación ampliamente extendida entre el magisterio democrático es que se trata de “un ordenamiento administrativo y financiero cuyo objetivo es quitar derechos” (MaTeleSecPot2). Esta interpretación también se acompaña de una valoración de la situación internacional en relación a las políticas educativas. En ese sentido, estas lecturas ponen énfasis en lo que en términos de Ball (2012) es el contexto de influencia, es decir, las políticas promovidas por organismos internacionales que operan como directrices de las políticas educativas: “qué tenemos que ver con la OCDE cuando estamos muy en dispar con los países que pertenecen a ellos” (MaTeleSecPot2). Este organismo señala que México se sitúa en el último lugar en financiamiento a la educación, con 3,703 dólares por alumno, frente al gasto promedio de los países miembros, que es de 10,759 dólares (*Sin Embargo*, 12/12/17).

Desde este referente internacional para leer las políticas educativas muchos docentes dominan ciertos elementos contextuales que les permiten interpretar las deficiencias en la política institucional: “la ONU sugiere destinar el 8% del PIB a la educación, y escasamente se está aplicando del 3% al 4% si es que nos está yendo más o menos” (MaTeleSecPot2). Si bien esta directriz se

incorporó desde 2002 en el Artículo 25 de la Ley General de Educación y se proyectaba alcanzar al 2006, el INEE señala que al 2015 se situaba en un 6.4% del PIB, del cual el 3.8% corresponde a gasto federal (DOF, 2013; INEE, 2018b).

Un caso en donde se observa el contraste en la interpretación de las políticas educativas en función del mirador político sindical desde el cual se les lea, es el Programa Escuelas de Calidad (PEC). El PEC ha sido reconocido como un programa que fomentó la interacción escuela-comunidad y la rendición de cuentas (Hernández-Fernández, 2020). No obstante, para la facción democrática era un programa tendiente a la privatización, al involucrar a los padres de familia en el sostenimiento de las escuelas. Sin embargo, la experiencia de algunas escuelas en donde no se recurrió a aportaciones de los padres de familia muestra que tal interpretación es infundada:

Es un programa federal [el PEC], con aportaciones del estado y del municipio, y claro, si se necesitaba, con aportaciones de los padres de familia, pero insisto, aquí no se llegó a eso. Los detractores del programa decían que era un programa privatizador, que era un programa donde se obligaba a los padres de familia a aportar económicamente, que era un programa donde escuela que se incorporaba, sus maestros no podrían cambiarse de escuela, es decir, había muchas cuestiones falsas y por eso mucha gente dijo “no”. Sigue siendo un programa visto como privatizador. (DPriPot)

Otro ejemplo de una interpretación marcada por la militancia político sindical está en asignar un énfasis reproductor al currículum oficial. Los colectivos docentes que cuestionan esta interpretación consideran que el uso de los programas oficiales no implica necesariamente una reproducción inevitable del sujeto que el gobierno necesita. En ese sentido, ponderan la importancia de la autonomía de enseñanza al interior del aula que un docente puede ejercer, en particular, en el perfil de sujeto que está formando:

La crítica que los democráticos dicen: “es que estamos reproduciendo el ser humano que el gobierno necesita” digo sí, lo reproduces si quieres, y si no quieres no lo vas a reproducir eso. Quién viene y te dice, oye, lo que estás haciendo está mal, no lo hagas, hazlo así. Yo tengo 25 años de servicio y jamás un supervisor me ha dicho oye, lo que tú haces no está bien porque estás alienando a los alumnos o formando ciudadanos que al gobierno le conviene. (DPriPot)

Esta diversidad de interpretaciones no sólo muestra las posibles maneras de resignificar las reformas, sino que también dan cuenta de las tensiones que puede haber cuando al interior de un mismo entorno escolar conviven adscripciones político-ideológicas distintas o antagónicas. La oposición de la corriente democrática a la aplicación de las evaluaciones de desempeño llegó a una polarización extrema, al deslegitimar al personal que se presentó a evaluación: “Yo al menos he sido muy crítico de las medidas que a veces toma el sindicato, como ésta que si te presentas al examen [de desempeño] te voy a correr. O sea, de dónde sacas tú el poder o el derecho para decir: porque te evaluaste, tú tienes que salir, en ese sentido vamos a dar la pelea, o sea, yo no voy a quedarme así” (DPriPot).

Otro elemento de conflicto entre los diferentes colectivos magisteriales es la imposición de la agenda política sobre la académica. En el caso de los cargos de autoridad, algunos testimonios señalan que se les usa como “trampolín político” y en beneficio de una cúpula sindical que coloca a gente afín a su círculo en puestos clave. Esta lógica de colocación opera en función de la afinidad política del partido gobernante en turno. Estas disputas partidistas se traspasan a los cargos de autoridad de los cuales depende la gestión y atención a los planteles educativos. Las disputas políticas en esos niveles llegan a ser tan determinantes y a influir de tal manera en las escuelas que un

plantel ubicado en un municipio del partido opositor o minoritario puede no recibir la atención que requiere, todo por causas ajenas a su dinámica: “simplemente la escuela no ha podido crecer porque el pueblo es perredista, y el municipio en las administraciones anteriores fue panista. Eso obstaculizó que se construyera, porque el Presidente Municipal no quiso apoyar por ser perredista el pueblo” (MaTeleBachPot2).

La preponderancia que los factores políticos, ideológicos y sindicales llegan a tener en la dinámica escolar son rasgos de la política informal que subordina a la formal y debido a su influencia llega a volverse una política de facto. Como observaron Gallardo et al. (2015), el margen de acción que todo miembro de una determinada organización pueda tener está muy acotado por la influencia que las lógicas informales y clientelares tienen en el funcionamiento, en teoría formal, de la organización.

### **Entre las Interpretaciones Lectoristas y Escriturales: El Margen de Resignificación de las Políticas Educativas en el Espacio Escolar**

Para algunos docentes hay coherencia en seguir las prescripciones de los planes y programas educativos en aspectos como apegarse a los perfiles de egreso. En situaciones en donde los alumnos llegan con un nivel deficiente de acuerdo a su edad, contar con un parámetro de cómo deben ser los logros al término de cada ciclo sirve de referente para equilibrar sus perfiles:

Yo le veo muchas ventajas, es un, como un camino trazado para el que quiera aprovecharlo puede llegar más preparado a la meta, con más perfil, los niños, yo le veo las bondades de que tiene los aprendizajes, los indicadores, para llegar a la competencia, porque antes nada más quizá nos quedaba, bueno, todavía, funcionábamos con el saber, el niño sabe, pero ahora nos vamos más allá: el saber hacer, y lo que implica ese saber hacer, el hacer. Entonces ese es un sustento que tiene la reforma. (MaPriPot1)

Sin embargo, se asoma una fisura en la redondez de los contenidos prescritos cuando llegan a su límite en determinada circunstancia, tal es el momento en que se abre el margen para una reinterpretación más desapegada de las prescripciones y más “escritural”:

Yo siempre estuve en actualización y capacitación, en Carrera Magisterial, por ejemplo, el curso nacional de matemáticas, me acuerdo de “las matemáticas de Margarita”, que hacían sus cálculos mentales, pero llegó un momento en que Margarita ya no podía más con esas matemáticas. Ese documento, ese curso nacional me sirvió mucho para profundizar y reflexionar de cómo el niño debe aprender las matemáticas... te dan el libro de desafíos matemáticos, pero tú no te debes de conformar con eso, tú debes, a partir de lo que te dan, generar más estrategias para que el niño se apropie del aprendizaje esperado. (MaPriPot1, énfasis nuestro)

Como se observa, la interpretación lectorista y escritural de las políticas pueden llegar a combinarse. En términos curriculares se les puede apreciar como una guía de la cual valerse, pero frente a la complejidad de los procesos de enseñanza emerge una iniciativa y creatividad al margen de las prescripciones. Esta combinación entre las interpretaciones lectoristas y escriturales también se expresa como apropiación y desprendimiento de las políticas prescriptivas, ya que si bien el docente asimila ciertos lineamientos también expresa sus reservas frente a otros.

Por otro lado, el apego a las prescripciones de las políticas no necesariamente es una aceptación pasiva, sino que implica un medio para un fin. En el caso del PEC, el objetivo puntual es elevar el logro académico. Apegarse a esta interpretación estricta sirvió para no desviarse del objetivo

original, ya que, según los testimonios, hubo una interpretación sesgada en muchas escuelas que participaron en este programa:

Elevar la calidad de la educación en las escuelas. Si para eso necesitas comprar *pintarrones*, pues adelante, si necesitas un viaje de estudios, adelante [...] Entonces, hubo para todo, pero mi análisis personal del programa es que muchos nos dejamos llevar por la parte de infraestructura: hicimos escuelas bonitas, pero la otra parte que es la fundamental, como que no, no impactó mucho. Pero también ahí, insisto, tuvo mucho que ver los principios, los valores, el compromiso del docente. (DPriPot)

En este caso, la congruencia de apearse a su aspecto prescriptivo sirvió de guía frente a una diversidad de interpretaciones que pueden derivar en dispersión. Esto también marca límites a la interpretación escritural de las políticas. En este ir y venir entre seguir la prescripción y ensayar una interpretación más escritural se revela la importancia del criterio ético con el cual el docente interpreta los textos, en particular los de carácter pedagógico, en un contexto de poca intervención o guía de autoridades, para enfocarlos según su valoración del entorno: si hace falta involucrar más a los padres, o realizar evaluaciones diagnósticas de su grupo cuando llegan con niveles desiguales de aprendizaje, o qué se necesita dependiendo del caso. De acuerdo con este criterio las reformas no son adecuadas en sí mismas sino en función de su contexto de aplicación.

El espacio irreductible de sedimentación de prácticas educativas en el espacio escolar que se halló en la línea de resignificación al nivel micro encuentra en este criterio ético un referente ordenador que permite entender cómo se desenvuelve ese núcleo duro de prácticas escolares sedimentadas que es capaz de resistir la direccionalidad que las reformas pretenden ejercer en el contexto escolar. En Potrerillos, se encontraron casos en los que se siguen utilizando libros de texto del plan de estudios 1993, que se caracterizaron por ser muy explicativos, casi enciclopédicos. El carácter más narrativo y explicativo de los libros de este plan resulta para muchos docentes más asequible. Esto no ocurre con los materiales del plan 2006, que por su orientación a las competencias dejan de lado el estilo narrativo y explicativo y en cambio presentan fragmentos que se complementa con búsquedas en internet. En los casos de escuelas rurales sin conectividad, esta carencia se suple con la labor mediadora de los maestros, que hacen la búsqueda con sus propios recursos para después presentarla en un formato asequible a las condiciones de su aula.

Otro escenario en donde emerge una interpretación desapegada de las prescripciones se da en el espacio formativo de la facción democrática de la sección XVIII, en particular a través del curso “El Educador Popular”. Algunos testimonios señalan que este curso resulta adecuado para el medio rural y la articulación escuela-comunidad. Esto da cuenta de la influencia que tiene la organización sindical cuando más allá de las reivindicaciones laborales propicia la autoría del docente en la elaboración de planes y programas de estudio desde un referente democrático-popular.

Con respecto a este modelo, si bien algunos docentes democráticos expresan sus simpatías, porque despierta una actitud curiosa y crítica en el alumno, además de su iniciativa, al mismo tiempo expresan algunas reservas. En particular sobre su pertinencia para el nivel preescolar. Estas observaciones hablan de la interpretación autónoma que el docente ejerce de los programas educativos, ya sean los oficiales o los alternativos:

En la primera semana, como [las dirigencias sindicales] no dejan que la SEP dé el primer curso [al inicio del ciclo escolar], nos dan *El Educador Popular*. Es que el sindicato tiene un plan alternativo que ellos quieren echar a andar, está más basado en que, tiene sus ventajas, busca que los niños sean inquietos y que ellos expongan, que busquen ellos aprender y no nada más estén sentaditos. Con niños muy chiquitos los veo más complicado, hay que acompañarlos más tiempo. (MaTeleSecPot1)

## La Mediación de las Modalidades Escolares Compensatorias para la Cohesión Social: Las Estrategias de los Colectivos Docentes

En el caso de Michoacán, el horizonte de emigrar al norte aparece tan claro en el imaginario de los estudiantes que ya tienen memorizada la diferencia de salario de lo que ganarían trabajando en México que en los Estados Unidos: “aquí pagan 70 pesos y allá en un día 1,600 que al año son 584,000 pesos y aquí en México 15,000” (EstTeleSecPot). Esta información la obtienen a través de sus maestros y de sus familiares en Estados Unidos:

E. Tienen familiares en Estados Unidos / Est. yo sí, tengo 3 primos, una tía, un tío

E. Y ninguno ha regresado / Est. no, allá mi tío ya tiene 20 años y me cuenta cómo está todo y dice que la chamba está bien pesada en hacer edificios.

(EstTeleSecPot)

Estos estudiantes fueron entrevistados a lo largo de dos ciclos escolares, cuando cursaban el 6° de primaria y posteriormente el 1° de secundaria, lo que da una idea de los factores externos que influyen en su trayectoria escolar. Los procesos de migración en comunidades rurales inciden sobre el perfil demográfico de estos contextos ya que no es raro que sus familiares puedan mandar traer a sus hijos a Estados Unidos, pues como señaló un docente: “tienen papeles”. Según el Instituto Nacional de Migración, cada año emigran de Michoacán 15 mil personas a los Estados Unidos, mientras que al 2015 se posicionó como la primera entidad expulsora de migrantes, con una tasa de 136.1 personas por cada 10 mil habitantes (Hernández, *El Sol de Morelia*, 02/02/17). Esto explica en parte la baja matrícula, así como la presión del sindicato para mantener una plantilla docente completa. De acuerdo con testimonios de alumnos de telebachillerato los procesos de migración a Estados Unidos se comienzan a percibir de manera más intensa a partir de la secundaria y en adelante son menos los que continúan sus trayectorias escolares: “En primero [de secundaria] había más [estudiantes] pero se fueron saliendo [...] se llegaron a ir a Estados Unidos o así. De por sí nada más éramos como cinco y nada más quedamos nosotros dos” (EstTeleBachPot).

En última instancia, es la integración entre la comunidad y el equipo docente lo que posibilita la escolarización hasta el nivel medio superior en estos contextos. Pese a sus carencias, el TBE ofrece la perspectiva de seguir estudiando a comunidades en donde tal posibilidad es prácticamente nula, o bien, en donde por factores culturales es prohibitivo que la mujer estudie. En ese sentido, para muchos docentes los telebachilleratos, a pesar de su precariedad, se pueden considerar como un “acierto de política”: “En una casa en donde es mal visto que las mujeres estudien, y yo era enemigo de esa casa, me veían mal, porque me decían usted vino a cambiar la lógica de aquí, aquí la mujer es para hacer la comida no para ir a la escuela, y hoy tres de esas muchachas están en la universidad” (MaTeleBachPot2).

Estos cambios a raíz de la presencia de una modalidad que ofrece educación de nivel medio superior en entornos marginados se encuentra también en los testimonios de las autoridades del subsistema, quienes señalan que las jóvenes ya no se casan al salir de la secundaria y los jóvenes ya no emigran a trabajar a Estados Unidos. Este cambio resulta especialmente relevante en las comunidades “en donde de veras no hay nada, más que el crimen organizado, y ahí estamos nosotros” (DGenTeleBachMich). Por lo anterior, las autoridades hablan de esta modalidad como un éxito. Sin embargo, un problema frecuente es la falta de insumos básicos como luz, internet y señal de televisión. Este problema tiende a prolongarse en función de la negligencia de las autoridades y termina siendo un impedimento para llevar a cabo el plan delineado en donde el docente, en teoría, es sólo un facilitador. Por lo tanto, tienen que ser más que sólo facilitadores, como lo marca el programa. En ese sentido, la resignificación también surge como una respuesta a las carencias:

“viendo la convocatoria pensaba que sería la continuación de las telesecundarias, y que sería una propuesta sólida, no pensé que tuviera tantas carencias, sino que estaría consolidada, pero nos tocó ser los iniciadores” (DTeleBachPot2).

En la percepción de algunos docentes, la ausencia de un piso de equidad entre distintas modalidades y contextos escolares, es una condición que hacía inviable la aplicación de la reforma: “cada zona es distinta en cada telebachillerato pero sí se requiere de dar condiciones de igualdad porque nuestros alumnos no están en condiciones de competir con alumnos en donde tienen todo y en comparación nosotros que vamos creciendo poco a poco. Desde mi punto de vista la reforma no debería aplicarse hasta que no haya una igualdad de condiciones” (MaTeleBachPot2). Esta apreciación reivindica la coautoría de los docentes en las reformas educativas, en función de su opinión experta.

## Conclusiones

Los hallazgos observados a través de esta investigación señalan la importancia que tienen las mediaciones político-pedagógicas en el nivel micropolítico ante la puesta en acto de las reformas. En ese sentido, cabe resaltar que la resignificación en primer lugar se manifiesta como reapropiación, no es un antagonismo absoluto. En el proceso, esta reapropiación se desenvuelve como resignificación en el momento en que se genera una reinterpretación inédita. Este proceso no es unilateral, se teje a través de la mediación que las propias políticas prescriptivas elaboran desde el contexto de elaboración del texto político, su labor no es meramente impositiva, sino que también es directiva, esto se constata en los efectos perjudiciales que tiene en las escuelas la ausencia de orientación y acompañamiento en la puesta en acto de las políticas. Como se señalaba anteriormente, cuando ocurre esta falta de orientación se obstaculiza la reapropiación de las políticas, independientemente de qué tan prescriptivas sean, y por consiguiente el proceso de resignificación se ve entorpecido y se deteriora, generándose una desorientación generalizada.

La complejidad que tiene el acompañamiento y la interacción entre las instancias centrales y periféricas y en el nivel micropolítico se observó en particular en el caso de los subsistemas educativos de las entidades federativas. Anteriormente, señalamos que en condiciones de mayor autonomía de estas instancias se propician las condiciones para que se generen las mediaciones a nivel local que habilitan la política a ensayarse y que incluso permiten que se elabore una reinterpretación inédita. Pero cuando esta autonomía se obstaculiza, principalmente por el entorpecimiento de las condiciones que habrán de generar las mediaciones al nivel local, ya sea por negligencia o por un excesivo centralismo, las instancias subnacionales se vuelven muy dependientes y se genera una improvisación generalizada. Esta relación entre la reapropiación y la resignificación da cuenta de la bilateralidad como condición necesaria en la puesta en acto de las políticas educativas.

En ese sentido, una de las nuevas interrogantes e itinerarios que surgen a partir de esta investigación tiene que ver con la importancia de profundizar en los subsistemas estatales de educación desde un registro cualitativo y cuantitativo, con el fin de abordarlos como unidades con una lógica interna. En particular, resulta clave dar cuenta del entramado político-sindical que en cada entidad se teje, ya que dicho entramado forma parte del entorno territorial que incide en la resignificación de las reformas educativas en el nivel micropolítico. Esta reflexión nos lleva de vuelta a la interdependencia existente entre las líneas de interpretación de la puesta en acto de las reformas: el nivel macro, el nivel micro y la línea mixta. En este caso en particular, la lógica centro-periferia del nivel macro resultaría pertinente para aplicarse al nivel de los subsistemas estatales, como niveles clave en donde transcurre la puesta en acto. Otra línea de investigación a profundizar es el

seguimiento a las trayectorias de docentes y estudiantes a través de un enfoque longitudinal en función de la contribución de las modalidades compensatorias en entornos rurales al derecho a la educación.

A su vez, queda de relieve que la influencia del entorno micropolítico en la relación armónica o conflictiva que se establezca juega un papel contundente en la reapropiación y puesta en acto que se hace de las políticas y programas. Si entre entornos territorialmente cercanos hay brechas profundas en términos socioeconómicos y culturales, dentro de una misma comunidad puede haber brechas también considerables entre una escuela y otra, lo cual deviene en fragmentación entre los sucesivos niveles educativos, tanto entre la educación básica como la media superior. De ahí que el enfoque micropolítico se mueva en diferentes escalas que se llegan a interrelacionar entre sí. Estas escalas pueden ser territoriales, escolares (en términos de gestión o de planes y programas educativos) o sindicales. Estas afectan la dinámica escolar en distintos niveles, los cuales llegan a intersectarse.

En ese sentido la legitimidad que los docentes otorgan a las políticas y programas no está dada *a priori*, sino que se va tejiendo en el proceso y se la pueden retirar si consideran que no satisface sus necesidades. Esto da cuenta de la influencia que tiene el criterio de cada docente en la manera en cómo concretan las reformas y políticas en el aula y también que las reformas no son adecuadas o inadecuadas en sí mismas sino en función de su contexto de aplicación. Asimismo, la asimilación y uso al máximo de los programas en función del criterio del colectivo docente determina en última instancia el logro que se le pueda extraer o bien el sentido que se le puede asignar y sedimentar, como el caso del Programa Escuelas de Calidad, que muchos docentes de filiación democrática lo consideran privatizador en sí, mientras que otros lo asimilaron de manera más pragmática sin llegar necesariamente a una lógica de privatización.

A escala comunitaria, en los contextos rurales precarizadas es donde el vínculo entre comunidad y docentes llega a ser muy estrecho y en ocasiones puede ser el principal sostén de la escuela. Desde esta labor de gestión paralela a la oficial los docentes, con el respaldo de su comunidad, reafirman su papel como co-hacedores de las reformas y con esa autoridad pueden emitir valoraciones sobre la viabilidad de las políticas y reformas, como el testimonio del docente que demandaba la suspensión de la reforma educativa hasta que se lograra una igualdad de condiciones. A partir de estas múltiples dimensiones de la resignificación se pone de relieve la impronta de los actores en el nivel micropolítico en el devenir de las reformas y su innegable coautoría en la elaboración de las mismas.

## Agradecimientos

Los autores agradecen a los informantes, docentes frente a grupo, autoridades educativas y actores políticos, de los estados de México y Michoacán por su disposición a colaborar en la realización de esta investigación. Sus identidades permanecen en anonimato.

## Referencias

- Abrego, F. (2019). La telesecundaria hoy. *Revista Nexos. Distancia por Tiempos. Blog de Educación*.  
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1681>
- Arias-Valencia, S., & Peñaranda F. (2015). La investigación éticamente reflexionada. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3).
- Arnau, J. (1995). *Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento*. Limusa-Noriega.

- Arrieta, C. (9 de julio 2016). Corte da revés a la ley de educación en Michoacán. *El Universal*. Recuperado de <https://goo.gl/8ANeHv>
- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17.
- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Beech, J., & Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2417>
- Benavides-Lara, M. (2020). Coaliciones promotoras de apoyo y corrientes políticas en la reforma educativa de 2013 de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Nueva Época*, L (2), 137-164.
- Bocchio, M. C., Grinberg, S., & Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bustos, J. (2 de octubre 2015). Michoacán seguirá política educativa nacional: Silvia Figueroa. *El Cambio de Michoacán*. Recuperado de <https://goo.gl/FvcDqF>
- Candela, A. (2006). Del conocimiento extraescolar al conocimiento científico escolar: Un estudio etnográfico en aulas de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 797-820.
- Carbajal, A. (12 de marzo 2014). Destaca Guzmán acuerdos de sindicatos en reforma educativa. *EdoMex al día*. Recuperado de <https://goo.gl/5ZZHL1>
- Chapela, M.C. (2015). Recuperar las raíces para recuperar el sentido: formación y producción de calidad en investigación cualitativa como responsabilidad ética. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(1).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE.
- Clérico, G., Ingüi, P., & Lossio, O. (2011). La posición asumida por los actores escolares ante políticas de innovación ministerial. El caso de los programas de alfabetización integral y de promoción asistida. *Cuadernos de Educación*, IX (9).
- Contreras, C. (13 de noviembre 2016). La CNTE continúa empujando su programa alternativo de educación. *La Opinión de Michoacán*. Recuperado de <https://goo.gl/cfNL2g>
- Crowson, R. (1998). *Qualitative research in higher education: Experiencing alternative perspectives and approaches*. Gin Press.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Fajardo, J. (16 de marzo 2016). La reforma educativa no se aplica en el Sector 03 de primaria: Supervisor. *Cambio de Michoacán*. Recuperado de <https://goo.gl/ZkuSzE>

- Fierro, J. (1 de octubre 2015). Invalida SCJN Ley Educativa de Michoacán. *El Universal*. Recuperado de <https://goo.gl/w58bhD>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Gallardo, A., Magallón, M., & Cerecedo, M. (2015). Reflexiones sobre el proceso de intervención organizacional, el caso de una entidad educativa. *Gestión y Estrategia*, 48.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing.
- Gomes, P., & Marran, A. (2013). A avaliacao de políticas educacionais. *Práxis Educativa*, 8(1), 41-62.
- Handcock, M., & Gile, K. (2011). Comment: On the concept of snowball sampling. *Sociological Methodology*, 41(1), 367-371.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hernández, S. (2 de febrero de 2017). Michoacán, primer lugar en flujo migratorio. *El Sol de Morelia*. Recuperado de <https://goo.gl/Tvuy7V>
- Hernández-Fernández, J. (2020). *The development of school leadership in England and Mexico: Lessons and insights*. México, British Council, PIPE-CIDE.
- Instituto Mexicano de la Competitividad. (2014). *Mapa del Magisterio Mexicano*. IMCO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Planea diagnóstica. Fascículo 6*. Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018a). *PLANEA. Resultados Nacionales 2017. 3° de Secundaria. Lenguaje y Comunicación/ Matemáticas*. Recuperado de: [http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS\\_NACIONALES\\_PLANEA2017.pdf](http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018b). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. Recuperado de <https://goo.gl/cLvKTK>
- Lieberman, A., & Mace, D. H. P. (2008). Teacher learning: The key to educational reform. *Journal of Teacher Education*, 59, 226-234.
- Lopes, A. C. (2016). La teoría de la puesta en acto de Ball: ¿Y si la noción de discurso fuera diferente? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2111>
- Martínez, J. (4 de julio 2013). Califica SNTE la reforma educativa como un reto superable. *EdoMex al día*. Recuperado de <https://goo.gl/kCLXns>
- Martínez, J. (12 de julio 2013). Presenta SMSEM propuesta de reforma educativa a los diputados locales. *EdoMex al día*. Recuperado de <https://goo.gl/bjnChv>
- Martínez, J. (13 marzo de 2014). Reconoce Eruviel a legisladores por aprobación de reforma educativa. *EdoMex al día*. Recuperado de <https://goo.gl/qCo28x>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction*. Longman.
- Muñoz, A., & Díaz, P. (2010). Efectos del Corporativismo sindical en los procesos electorales en México: El caso del Partido Nueva Alianza y el sindicalismo magisterial. *Actas XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*. Santiago de Compostela, 15 - 18 de septiembre de 2010. Consejo Español de Estudios Iberoamericanos. Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas "Gumersindo Busto". Universidad de Santiago de Compostela.
- Ossa, C. (2008). Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39.
- Periódico Oficial del Gobierno Estado Libre y Soberano de México. (2014). Tomo CXCVII No. 46, 11 de marzo.

- Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo. (2016). Tomo CLXV, No. 14. 19 de julio.
- Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). (2016). *PLANEA en Educación Media Superior*. Disponible en: <https://goo.gl/JHsofx>
- Ramos, J. (28 de febrero 2014). *24 HORAS*. Tres estados se alinean con reforma educativa. Recuperado de <https://goo.gl/csr88>
- Redacción. (17 de abril 2014). Michoacán cumple con la reforma educativa. *FIM*. Recuperado de <http://www.fimich.org/nota/articulo,747/>
- Redacción. (12 de diciembre de 2017). México es el país que menos gasta por alumno en la OCDE; solo 17% de 25 a 65 años cursó universidad. *Sin Embargo*. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/12-09-2017/3305980>
- Reese, L. & Feltes, J. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, 43.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2015a). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015*. Isidro Fabela, Estado de México. SEDESOL. Disponible en: <https://goo.gl/XiCwib>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2015b). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2015*. Morelia, Michoacán. SEDESOL. Disponible en: <https://goo.gl/gopQYD>
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Catálogo de localidades*. Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, SEDESOL. Disponible en: <https://goo.gl/awfYKK>
- Señoriño, O., & Cordero, S. (2005). Reforma educativa en Argentina: Una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2).
- Sistema de Desarrollo Integral de la Familia del Estado de México (DIFEM). (n.d.). *Programa Desayunos Escolares Fríos*. Disponible en: <https://difem.edomex.gob.mx/edomex-nutricion-escolar>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*, (3<sup>rd</sup> ed., pp. 443-465). Sage.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. *Cuadernos de Investigación*, 47. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Yonezawa, S., Jones, M., & Robb, N. (2011). Teacher resilience in urban schools: The importance of technical knowledge, professional community and leadership opportunities. *Urban Education*. 46(5) 913–931. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085911400341>

## Sobre los Autores

### María Mercedes Ruiz Muñoz

Universidad Iberoamericana  
mercedes.ruiz@ibero.mx

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas (DIE-CINVESTAV) adscrito al Instituto Politécnico Nacional. Académica de Tiempo Completo en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Es integrante del Consejo Mexicano

de Investigación Educativa (COMIE) y de la Asociación Latinoamericana de Análisis del Discurso. Líneas de investigación: derecho a la educación y la justicia, educación de personas jóvenes y adultas y organizaciones civiles. Es especialista en análisis político del discurso educativo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3759-4688>

### Leonardo Oliver Ortiz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

oliver.ortiz@comunidad.unam.mx

Doctorando en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México. Su proyecto aborda la responsabilidad social empresarial como plataforma para la definición de metas por parte de actores corporativos en política educativa. Fue asistente de investigación en el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Ha fungido como consultor externo en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO por sus siglas en inglés. Actualmente ofrece asesoría en la escritura de textos de divulgación científica. Líneas de investigación: procesos socioeducativos en América Latina, reformas educativas, liderazgo escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8998-8216>

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 54

19 de abril 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---