



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

MAESTRÍA EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

**LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. UN ESTUDIO
ETNOGRÁFICO INSTITUCIONAL.**

TESIS

Que como requisito parcial para obtener el
grado de

**MAESTRO EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA
RURAL**

Presenta:

SAÚL REYES HERNÁNDEZ

Bajo la supervisión de:

DR. LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ



Chapingo, Estado de México, noviembre de 2025



"LA NUEVA ESCUELA MEXICANA. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO INSTITUCIONAL"

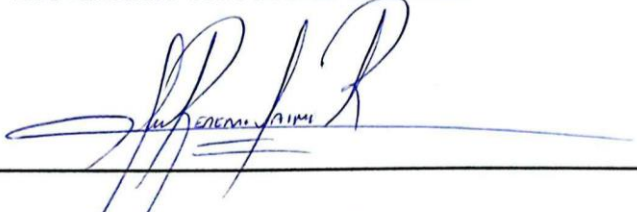
Tesis realizada por **SAÚL REYES HERNÁNDEZ**, bajo la supervisión del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptado como requisito parcial para obtener el grado de:

MAESTRO EN CIENCIAS EN SOCIOLOGÍA RURAL

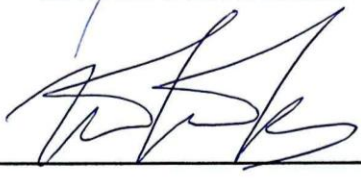
DIRECTOR:


DR. LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

CODIRECTOR:


DRA. BERENICE JAIME ROMERO

ASESOR:


DRA. VANESSA GARCÍA GONZÁLEZ

ASESOR:


DRA. YSCHEL SOTO ESPINOZA

CONTENIDO

Lista de cuadros.....	vi
Lista de figuras.....	vii
Lista de abreviaturas	ix
Dedicatorias.....	xi
Agradecimientos	xii
Datos Biográficos	xiii
Resumen general	xiv
General Abstract	xv
Capítulo 1. Introducción General.....	1
1.1 Planteamiento del problema de investigación	3
1.1.1 Antecedentes del problema	3
1.1.2 Delimitación del problema	6
1.2 Preguntas de investigación	6
1.2.1 Pregunta general de investigación	8
1.2.2 Preguntas específicas de investigación	8
1.3 Supuesto	9
1.4 Objetivos	9
1.4.1 Objetivo general.....	9
1.4.2 Objetivos específicos	10
1.5 Metodología.....	10
1.6 Aproximación teórica	11

1.7 Justificación	14
Capítulo 2. Revisión de literatura	17
2.1 Sociología de la Educación	17
2.1.1 Sociología de la escuela	18
2.1.2 La escuela como organización social.....	21
2.1.3 La escuela, la cultura y la economía: un enfoque integrado	23
2.2 La Nueva Escuela Mexicana	25
2.2.1 El marco normativo y político de la NEM.	27
2.2.2 Principios filosóficos y pedagógicos	28
2.2.3 El Marco Curricular Común en el Nivel Medio Superior.....	33
2.2.4 El papel del docente en la NEM.....	38
2.3 Los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios (CBTA).....	44
2.3.1 Antecedentes de los Centros de Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios	45
2.3.2 Distribución de los planteles a lo largo del territorio nacional.....	49
2.3.3 Logros y limitaciones de los Centro de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios	51
2.4 El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 35 “Leona Vicario”.	54
2.4.1 Contexto histórico e institucional del CBTA 35 ET	59
2.4.2 Condiciones socioeducativas de Tequexquináhuac	61
Capítulo 3. Metodología.....	67
3.1 Enfoque epistemológico y perspectiva general.....	68
3.2 Diseño de la investigación.....	69
3.3 Estrategia metodológica	70
3.3.1 Unidad de análisis y contexto del plantel.....	70
3.3.3 Procedimiento analítico	75
3.3.4 Fases del trabajo etnográfico	76
3.4 Consideraciones éticas	78

3. Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa	79
3.5 Limitaciones del estudio	80
Capítulo 4. Análisis e interpretación de los resultados	82
4.1 Introducción	82
4.2 Dimensión institucional	83
4.2.1 Infraestructura	85
4.2.2 Los actores educativos	89
4.2.2.1 Los educandos	90
4.2.2.2 Los docentes	95
Capítulo 5. Conclusiones	116
Lista de referencias	121
Anexos	131

Lista de cuadros

Cuadro 1. La escuela como espacio de poder y cultura.

Cuadro 2. Mediaciones institucionales en la implementación de políticas educativas.

Cuadro 3. Ejes conceptuales de la Nueva Escuela Mexicana.

Cuadro 4. Comparación entre el MEPEO (2017) y el MCCEMS (2022–2025).

Cuadro5. Rasgos del perfil de egreso en la NEM.

Cuadro 6. Cronología mínima de los CBTA.

Cuadro 7. Tensiones estructurales en los CBTA

Cuadro 8. Propuestas adoptadas para el desarrollo del trabajo etnográfico.

Cuadro 9. Categorías emergentes en el proceso iterativo.

Cuadro 10. Matriz de datos etnográfica institucional

Lista de figuras

- Figura 1. Presencia de los CBTA en México de acuerdo a la distribución de planteles.
- Figura 2. Principios de la NEM en el MCCEMS.
- Figura 3. Estructura Curricular DGETAyCM.
- Figura 4. Presencia de la DGETAyCM a nivel nacional.
- Figura 5. Plantel sede CBTA No. 35 Valle de Chalco
- Figura 6. Extensión Tláhuac del CBTA No. 35
- Figura 7. Extensión Milpa Alta del CBTA No. 35
- Figura 8. Extensión Magdalena Contreras del CBTA No. 35
- Figura 9. Extensión Xochimilco del CBTA No. 35
- Figura 10. Extensión Texcoco CBTA No. 35
- Figura 11. Población estudiantil CBTA 35, plantel sede. Ciclo escolar 2024 – 2025.
- Figura 12. Población docente CBTA 35, plantel sede. Ciclo escolar 2024 – 2025.
- Figura 13. Características demográficas de Tequexquináhuac, Texcoco.
- Figura 14. Grado de escolaridad en la comunidad de Tequexquináhuac.
- Figura 15. Producción pecuaria del Estado de México.
- Figura 16. Fases del trabajo etnográfico.
- Figura 17. Instalaciones del plantel CBTA 35 ET.
- Figura 18. Parque Ecoturístico “La Almeya”.
- Figura 19. Población estudiantil CBTA 35 ET. Ciclo escolar 2024 – 2025.
- Figura 20. Población docente CBTA 35 ET. Ciclo escolar 2024 -2025.

Figura 21. Reunión docente Academia de Humanidades, CBTA 35.

Figura 22. Clase magistral de Ciencias Sociales

Figura 23. Presentación de resultados PAEC.

Figura 24. Jornada electoral CBTA 35 ET.

Figura 25. Antología elaborada para el área de Humanidades.

Lista de abreviaturas

BEDR	Brigadas de Educación Para el Desarrollo Rural
CBTA 35 ET	Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 “Extensión Texcoco”.
CPEM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGETA	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria
DGTayCM	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
DOF	Diario Oficial de la Federación
EI	Estudio Independiente
FMI	Fondo Monetario Internacional
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LGE	Ley General de la Educación
MCCEMS	Marco Curricular Común en la Educación Media Superior
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NMS	Nivel Medio Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible

SECIHTI	Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAC	Unidades de Aprendizaje Curricular
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Dedicatorias

A mi madre, **María Esther Hernández Maruri**, motor que ha impulsado mi vida desde su partida.

A mi padre **Saúl Reyes Cruz**, quien cumplió su promesa y no ha dejado de ver por mi integridad ni un solo instante.

A **Rocío Azali Salazar Márquez**, quien me ha mostrado que el cariño viene en distintas formas.

A mi esposa, **Crisanta Cecilia Castillo Mañón**, a quien le debo tanto. Gracias por estar y ser.

A mis **hermanos**, a quienes, a pesar de la distancia, llevo muy cerca siempre.

A mi **familia** en general, compañeros y amigos. Por esos consejos y momentos que quedarán por siempre.

A mis **profesores**, quienes han marcado mi andar académico y profesional.

Agradecimientos

A la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), por el apoyo brindado durante la realización de la investigación. Sin duda, el apoyo y el fomento para el desarrollo de investigaciones científicas es fundamental para el progreso nacional.

A la Universidad Autónoma Chapingo, a la cual le estaré eternamente agradecido, dado que en cada uno de sus distintos espacios sigue más que viva la llama de lo que implica la gran historia de nuestro país.

Al Departamento de Sociología Rural, espacio necesario para el análisis y la crítica de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales del sector rural.

Al Dr. Liberio Victorino Ramírez, por su paciencia, dedicación y ejemplo de perseverancia. Gracias por su apoyo para la materialización de este trabajo. A la Dra. Vanessa García González, le agradezco profundamente su paciencia, consejos y apoyo. Sus comentarios y observaciones nutrieron sobremanera el trabajo y mi formación como profesional y como persona. A la Dra. Yschel Soto Espinoza, quien estuvo siempre presente. Sus comentarios y recomendaciones fueron fundamentales para guiar la investigación. Gracias por contribuir, desde su espacio, al desarrollo científico del DESOR. Al Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, cantera de grandes ideas sociológicas. Sus retroalimentaciones y observaciones resultaron cruciales para entender a los actores sociales.

A la Dra. Berenice Jaime Romero y a la Mtra. Martha Elba Romero Núñez, sin su apoyo invaluable esta investigación no hubiera sido posible. Gracias por sus comentarios y experiencias en torno al quehacer educativo. Estoy enormemente agradecido por el espacio brindado. A mis compañeros y profesores, con quienes compartí tiempo, espacios y aventuras. Gracias infinitas. A la juventud mexicana, infravalorada muchas veces. Con ellos todo, sin ellos nada.

Datos Biográficos

Datos personales



Nombre	Saúl Reyes Hernández
Fecha de nacimiento	14 de agosto de 1994
Lugar de nacimiento	Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México
CURP	REHS940814HMCYRL07
Profesión Pública	Licenciado en Ciencias Políticas y Administración
Cédula profesional	13206853

Desarrollo académico

Bachillerato	Preparatoria Ignacio Ramírez
Licenciatura	Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)

Resumen general

La Nueva Escuela Mexicana. Un estudio etnográfico institucional.¹

Los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios han contribuido al desarrollo educativo, social y económico, de las comunidades rurales en donde se encuentran insertas. La presente investigación analiza la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el área de Humanidades y Ciencias Sociales del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 “Leona Vicario”, Extensión Texcoco (CBTA N°35 ET), durante el periodo 2023 -2025. El estudio se inscribe en un contexto donde las reformas educativas adquieren especial relevancia, en particular en espacios rurales y semiurbanos caracterizados por desigualdades históricas en materia de acceso, pertinencia y calidad educativa. El caso del CBTA constituye un terreno privilegiado para examinar los efectos, tensiones y posibilidades que acompañan la transición del Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (MEPEO) hacia la NEM.

La investigación se desarrolló mediante un enfoque etnográfico institucional, mismo que permitió comprender las dinámicas cotidianas del plantel a partir de la observación participante, entrevistas, diarios de campo, registros fotográficos y análisis documental. El estudio contribuye al campo de la sociología de la educación y la investigación etnográfica al ofrecer un análisis detallado y contextualizado sobre cómo una reforma educativa se materializa en un plantel agropecuario. Asimismo, aporta elementos para el diseño de políticas educativas considerando los contextos, fortaleciendo la relevancia y pertinencia de los CBTA para el desarrollo social y productivo del país.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, Educación Media Superior, Etnografía institucional.

¹ Tesis de Maestría en Ciencias en Sociología Rural, Departamento de Sociología Rural, Universidad Autónoma Chapingo.

Autor: Saúl Reyes Hernández.

Director de Tesis: Dr. Liberio Victorino Ramírez.

General Abstract

The New Mexican School. An institutional ethnographic study. ²

The Agricultural Technological High School Centers (CBTA) have played a significant role in the educational, social, and economic development of the rural communities in which they are embedded. This study analyzes the implementation of the New Mexican School (Nueva Escuela Mexicana, NEM) within the Humanities and Social Sciences area of the Agricultural Technological High School Center No. 35 “Leona Vicario,” Texcoco Extension (CBTA N°35 ET), during the period 2023–2025. The research is situated in a context where educational reforms acquire particular importance, especially in rural and semi-urban settings marked by historical inequalities in terms of access, relevance, and educational quality. The case of the CBTA provides a privileged setting for examining the effects, tensions, and possibilities that accompany the transition from the former Educational Model for Compulsory Education (MEPEO) to the NEM.

The study was conducted through an institutional ethnographic approach, which made it possible to understand the school’s daily dynamics through participant observation, interviews, fieldnotes, photographic records, and documentary analysis. This research contributes to the fields of sociology of education and ethnographic inquiry by offering a detailed and contextually grounded analysis of how an educational reform becomes materialized within an agricultural high school. Likewise, it provides insights for the design of educational policies that take contextual specificities into account, thereby strengthening the relevance and suitability of CBTAs for the social and productive development of the country.

Keywords: New Mexican School, Agricultural Technological High School Center, Upper Secondary Education, Institutional Ethnography.

² Master of Science Thesis in Rural Sociology, Department of Rural Sociology, Universidad Autónoma Chapingo.

Author: Saúl Reyes Hernández.

Thesis Advisor: Dr. Liberio Victorino Ramírez.

Capítulo 1. Introducción General

Actualmente el país vive uno de los momentos más importantes en su historia. Desde finales del siglo anterior y ante la incorporación de México a organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), por mencionar algunos, la estructura y composición del sistema político, económico y social se ha reestructuró. Ante esta situación, es importante desarrollar investigaciones desde las diferentes instituciones que conforman el entramado científico de México, para comprender y advertir aquellas oportunidades y retos que se avecinan, al margen de las coyunturas históricas.

Al iniciar una nueva década en 2010, instancias como El Colegio de México, la Universidad Nacional Autónoma de México, y, en general, el aparato académico nacional aprovecharon la coyuntura y con el propósito de conocer cuáles son algunas de las principales problemáticas que aquejan a México a doscientos años del inicio de su Independencia y a un centenar del inicio de su Revolución, emprendieron una loable tarea por informar a la población sobre temas relevantes como el medio ambiente, el desarrollo urbano y regional, la desigualdad social, el crecimiento económico y la equidad, el desarrollo de políticas públicas, instituciones y proceso políticos, asuntos que guardan relación con la macro y la microeconomía, así como el tema de la educación. Si bien el esfuerzo y el trabajo realizado fue de un alcance muy alto, lo cierto es que ha pasado más de una década de aquel diagnóstico y a causa de la pandemia por SARS- CoV2, o bien conocida como Covid-19, la información y la situación descrita en aquellas investigaciones pudieron haber cambiado y no necesariamente hacia una franca mejora. Por ello, es importante que, desde el espacio académico, estudios como estos, sobre todo aquellos referentes al ámbito educativo sean promovidos con mayor frecuencia, a

fin de conocer los avances y retrocesos que se han tenido a partir de la comparación con el pasado próximo.

En este sentido, resulta importante resaltar que la investigación educativa en el país cuenta con una larga y muy nutrida tradición, sobre todo, al nutrir el basto campo analítico con esfuerzos interdisciplinarios, pues historiadores, sociólogos, politólogos y pedagogos han contribuido al entendimiento del papel que tiene la educación en el curso histórico nacional. Obras como las de Francisco Larroyo (1947); Pablo Latapí Sarre (1994 y 2003); Silvia Schmelkes (2010 y 2013); el trabajo coordinado por Dorothy Tanck de Estrada (2010); y las recientes aportaciones de Ángel Díaz Barriga (2016 y 2025), por mencionar algunos, dan muestra de los grandes cambios que ha atravesado el país en materia educativa y de las múltiples aristas de este campo del saber.

Al respecto, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha sufrido un conjunto de transformaciones a través del tiempo. A un siglo de su creación oficial, son distintas las obras y estudios que han centrado su atención en identificar en qué han consistido estos cambios, así como los beneficios y alteraciones que ha traído consigo su implementación, tanto en el diseño metodológico y didáctico, como en los contenidos propiamente dichos. Prácticamente no existe régimen político que, tras su llegada, no haya trastocado elementos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEM) y con ello, también, lo referente al campo educativo, referido en el tercero constitucional.

A consecuencia de la llegada de un nuevo régimen en 2018, comenzaron un conjunto de cambios que buscaron reestructurar el sistema político, económico, tecnológico y educativo del país. Entre estos cambios que se advierten se encuentra la llegada de lo que instaron en denominar Nueva Escuela Mexicana, en adelante (NEM), representando uno de los intentos más ambiciosos del Estado mexicano por transformar el sistema educativo hacia un modelo más incluyente, equitativo y socialmente comprometido. Pues como lo señala la propia Secretaría de Educación

Pública (SEP, 2019, p.2), al establecer que uno de sus principales objetivos consiste en “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación”. Tomando en consideración lo anterior, la instauración de este nuevo proyecto educativo tuvo como principal propósito replantear el quehacer educativo en lo que es la educación básica obligatoria, entre ellos, el Nivel Medio Superior (NMS).

1.1 Planteamiento del problema de investigación

1.1.1 Antecedentes del problema

El fenómeno educativo ha sido objeto de estudio prácticamente desde su surgimiento. Desde la Antigüedad se originó su análisis y discusión por parte de los filósofos, mismos que dedicaron largo tiempo a intentar establecer tanto sus fines como sus limitantes. Con el paso del tiempo otras áreas emergieron en el proceso de investigación, logrando desarrollar diversos métodos para investigar el tema, con lo que también se vieron modificadas las perspectivas respecto a este amplio campo. Sin lugar a dudas, el fenómeno de la educación guarda en sí mismo un lugar especial dentro del ámbito científico, y actualmente no existe país que no dedique gran presupuesto al entendimiento y mejoramiento de su propio sistema educativo.

El largo andar y la evolución que ha atravesado el estudio del fenómeno educativo, desde el surgimiento de las primeras civilizaciones, hasta el presente, sitúa a la actual generación ante un gran reto que se debe atender. Desvelar cómo funciona y qué sentido tiene el sistema educativo mexicano se vuelve una tarea fundamental, sobre todo, tomando en consideración la literatura existente y la diversidad de métodos y herramientas analíticas con las que se cuenta. Pues como plantea Campos (2005), conocer cómo se construye el conocimiento y su vínculo que guarda con la organización conceptual, implica una tarea en la que se deben analizar las diversas políticas educativas impulsadas, así como los procesos didácticos en el aula, la organización escolar en sus distintos niveles, la formación docente y los aspectos curriculares.

En lo que refiere al caso mexicano, de acuerdo con Arnaut y Giorguli (2010, p. 13), “las instituciones actuales han vivido diversas transformaciones bajo el influjo de las políticas educativas reformistas de distintas épocas y los cambios en la vida social, cultural y política del país”. Esto implica que, desde los años noventa, el sistema educativo mexicano experimentó un conjunto de transformaciones orientadas a su modernización. Entre las principales medidas destacan la descentralización administrativa y la redistribución de responsabilidades entre la federación y los gobiernos estatales. Paralelamente, se amplió la educación obligatoria hasta completar doce grados, hubo una actualización de los planes y programas de estudio, y se renovaron los materiales didácticos, incluyendo los libros de texto. También se reformaron los procesos de formación inicial del magisterio y se avanzó hacia la creación de un sistema nacional de capacitación continua para docentes. A ello se sumaron iniciativas destinadas a mejorar los salarios y las condiciones laborales de los maestros, como el programa de Carrera Magisterial y los exámenes de ingreso al servicio docente.

Las políticas educativas en México han atravesado un sinfín de cambios que pretenden incidir en la mejora de la educación, sin embargo, ello ha implicado un largo proceso que han centrado su atención en distintos niveles, con objetivos diversos, por ello la importancia de conocer los aspectos más relevantes de cada una de estas transformaciones. Para Cáceres *et al.* (2023), con la llegada de Vicente Fox a la presidencia, inicia un camino hacia la evaluación de los aprendizajes, como ejemplo está la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), dando paso a que emergieran instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), así como un entramado institucional encabezado principalmente por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Partiendo de los planteamientos de Martínez y Eslava (2022), ante el surgimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2008, tanto el gobierno federal y el SNTE acordaron trabajar de forma conjunta para alcanzar la calidad de la educación

en el país. Ello implicó que los gobiernos estatales, municipios, legisladores, empresarios, padres de familia y la sociedad civil en general, tuvieran mayor presencia en la dinámica educativa. Durante este periodo y el posterior, hubo aspectos que se amalgamaron de tal forma que es posible emprender análisis comparativos que resultan harto significativos. Al respecto, Flamand *et al.* (2020, p. 720), señalan que, “en los planes nacionales de desarrollo de los presidentes Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto es posible observar continuidad en dos objetivos de la política educativa: mejorar la calidad e impulsar la equidad”.

De acuerdo con Sepúlveda (2023, p.70), “en 2013 inició un nuevo proceso de reforma durante la nueva administración priista”. Estas reformas, emprendidas durante el gobierno de Enrique Peña Nieto, estuvieron caracterizadas por la búsqueda de una educación de calidad, esto con la intención de incrementar el rendimiento y obtener mejores resultados en evaluaciones como PLANEA, ENLACE y PISA, sin embargo, como el propio autor reconoce, estos cambios estuvieron lejos de ser los que se esperaban, pues más bien se centraron en aspectos legales, teniendo más peso en el ámbito administrativo y fueron percibidas como punitivas en el aspecto laboral, por lo que los resultados alcanzados no fueron trascendentes. Por otro lado, para Díaz (2016, p. 24), “toda nueva propuesta curricular genera una serie de tensiones”, y esto se debe a que existen múltiples factores que dificultan la apropiación y puesta en práctica de ciertos contenidos, pues la política educativa mexicana ha sido concebida históricamente centralista y vertical, pues no sólo se ajustan nuevos contenidos, sino que se trata de cambios en cuanto a los principios y orientaciones pedagógicas, curriculares y didácticas, trasladadas a un proyecto utópico de formación, en la que no todos los docentes participan en el proceso de elaboración.

Actualmente el país ha atravesado una serie de cambios y reformas que configuran una nueva visión en lo que refiere al ámbito educativo. Se pretendió poner en práctica un sistema en el que se sitúa al estudiante al centro, tomando en cuenta el contexto en el que está inmerso, tanto en lo económico, histórico, social y cultural.

De esta forma, resulta indispensable identificar los principales cambios que se introducen dentro del campo educativo, con la implementación de este nuevo proyecto educativo y que actualmente ya se implementa en nuestro país en los diferentes grados escolares, la tan cuestionada y analizada Nueva Escuela Mexicana (NEM).

1.1.2 Delimitación del problema

Para la comprensión y el análisis de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana se tomó como referencia el Nivel Medio Superior, especialmente el subsistema de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGTayCM). Para ello, el estudio de caso se realizó en la Extensión de Texcoco del CBTA N° 35 “Leona Vicario”, ubicado en la localidad de Tequexquináhuac, en el municipio de Texcoco, Estado de México.

En lo que refiere a la delimitación temporal, al estar en una fase de reciente creación como propuesta educativa a nivel nacional, la investigación se centró en el análisis de las actividades que se desarrollaron durante el periodo de 2023 a 2025 en el espacio mencionado. Si bien el trabajo de campo implicó el quehacer docente y administrativo del plantel, huelga decir que el interés de la investigación se concentró mayoritariamente en las actividades realizadas dentro de las Unidades de Aprendizaje Curricular referente a las Ciencias Sociales y las Humanidades.

1.2 Preguntas de investigación

Entender la dinámica escolar y su relación con fenómenos como la economía, la política y, en general, el desarrollo de la calidad de vida en un país, ha sido una de las principales preocupaciones del sector intelectual desde hace varios siglos. La presente investigación se centra en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana dentro del Centro de Bachillerato Tecnológico N°35 “Leona Vicario”, específicamente en la Extensión de Texcoco, en adelante “CBTA N°35 ET”.

Cómo bien se mencionó, el fenómeno de la educación ha sido uno de los temas que mayor esfuerzo ha demandado por parte de la comunidad académica internacional. Comprender su funcionamiento y su impacto en el desarrollo y crecimiento de los países es un aspecto que no se puede pasar por alto y sobre el cual se han desarrollado diversos planteamientos. Sin embargo, es conocido que las zonas urbanas concentran mayor interés por parte de los gobiernos y centros de investigación, orientando el problema de la ruralidad a una cuestión marginal, que, si bien ha sido abordada, no cuenta con el mismo respaldo económico, ni con el mismo impulso social y académico. Esto engloba una paradoja, dado que las comunidades rurales, y los sectores indígenas tienen una gran presencia en la actualidad, no sólo en México, sino en diversas partes de Latinoamérica. Pese a ello, existen estudios que dan cuenta de los comportamientos educativos dentro de los espacios en y para el desarrollo rural. Al respecto, el tema de investigación que aquí se presenta guarda una estrecha relación con diversos componentes de mejora nacional e internacional y, sobre todo, con las actividades impulsadas por la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), así como dependencias gubernamentales a nivel federal y estatal.

Tomando en consideración lo anterior, resulta indispensable señalar que las modificaciones a los modelos educativos son un aspecto común en diversos países, el caso de México no es la excepción. Como bien señala Victorino y Benítez (2023, p.128) “en la historia de la educación pública mexicana, en el siglo XX y lo que va del XXI, uno de los artículos que más ha sufrido modificaciones, es el 3° constitucional”. Ante este panorama, resulta fundamental conocer los motivos por los que se realiza toda una serie de reformas tanto normativas como operativas en el campo educativo, así como conocer los principales resultados en materia de mejora con las implementaciones realizadas. La NEM, aplicada como un nuevo modelo que reemplaza al Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (MEPEO), trae consigo una serie de modificaciones curriculares y de orientaciones pedagógicas. Por ello, es indispensable conocer las principales visiones que tienen

directivos y profesorado al respecto. Conocer la pertinencia, las bondades y dificultades que trae consigo un nuevo esquema de trabajo, más allá de las cuestiones cotidianas que implican una determinada complejidad, es de vital importancia.

Con lo que respecta a la presente investigación, el área de estudio escogida es el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 Leona Vicario en su Extensión de Texcoco (CBTA N°35 ET), misma que se ubica en la Calle Silverio Pérez 5, Tequexquináhuac, Estado de México, con C.P. 56246. Se eligió esta zona de estudio dado que existen diversos factores contextuales que permiten nutrir la comprensión del ámbito rural y urbano. Por ello, a continuación, se presentan las preguntas que guiaron la investigación.

1.2.1 Pregunta general de investigación

¿Cómo se está implementando la Nueva Escuela Mexicana en el área de Humanidades y Ciencias Sociales en el CBTA N°35 ET?

1.2.2 Preguntas específicas de investigación

¿Cuáles son las principales prácticas pedagógicas que se implementan en el área de Humanidades y Ciencias Sociales en el CBTA N° 35 ET, con respecto al nuevo proyecto educativo denominado Nueva Escuela Mexicana?

¿Cuáles son los principales retos que enfrentan los directivos y docentes del CBTA N°35 ET, en la implementación del nuevo proyecto educativo denominado Nueva Escuela Mexicana?

¿Cuáles son los principales cambios sustanciales que se pueden observar como parte del cambio de MEPEO a NEM en el CBTA N°35 ET?

1.3 Supuesto

Tomando en cuenta que el desarrollo del presente trabajo se enmarca dentro de la tradición de la investigación cualitativa, se optó por la elección de un supuesto, toda vez que no se pretendía comprobar una hipótesis, sino, comprender significados, prácticas y relaciones sociales que se desarrollan dentro del entorno de la institución escolar. En este sentido, lo que se buscó fue revisar, contrastar y enriquecer, tomando como base el diálogo con la realidad, aquellos presupuestos de los que se partió. Para responder a las preguntas planteadas con anterioridad se construyó el siguiente supuesto.

Los directivos y docentes del CBTA No. 35 “Leona Vicario”, extensión Texcoco presentan una aceptación parcial respecto a la implementación de un nuevo proyecto educativo dadas las dificultades que plantea el adaptarse a una nueva propuesta de trabajo. Se parte del supuesto de que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana no sólo implica un cambio curricular, sino una reconfiguración de las relaciones pedagógicas y del sentido social de la escuela. Respecto a los principales retos en la implementación de la NEM se podrían enmarcar tres: 1) capacitación al personal directivo y docente con respecto al nuevo modelo educativo; 2) desarrollo de planeaciones didácticas acordes a la demanda del Marco Curricular Común (progresiones) de la Educación Media Superior; 3) práctica docente bajo un enfoque basado en competencias.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

1. Conocer la forma en que se está implementando la Nueva Escuela Mexicana en el área de Humanidades y Ciencias Sociales en el CBTA N°35 ET, a partir del desarrollo de un estudio etnográfico institucional, con la intención de identificar cuáles son los alcances y las limitaciones de esta nueva propuesta educativa en el Nivel Medio Superior.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Identificar las principales prácticas pedagógicas que se desarrollan en el área de Humanidades y Ciencias Sociales en el CBTA 35 Leona Vicario para explicar los procesos de resistencia/adaptación por parte del colectivo docente en torno a la NEM.
2. Conocer cuáles son los principales retos que enfrentan los directivos y docentes del CBTA 35 ET, en la implementación del nuevo proyecto educativo denominado Nueva Escuela Mexicana para explicar acciones, actitudes y discursos que se generan en la esfera institucional del plantel.
3. Identificar los principales cambios sustanciales que se pueden reconocer a través del trabajo pedagógico con relación al MEPEO y la NEM con la intención de encontrar áreas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5 Metodología

Como se mencionó anteriormente, el objetivo principal de la investigación consistió en explicar la forma en cómo se implementa la Nueva Escuela Mexicana, partiendo de la observación *in situ*, así como la aportación de opiniones, visiones y perspectivas de los directivos y docentes del plantel del CBTA N°35 ET. Por ello, y tomando en consideración lo planteado por Rockwell (2009, p. 18), se optó por el empleo de la etnografía, entendida esta como enfoque y perspectiva, pues trasciende su uso más allá de las herramientas y técnicas utilizadas para la recolección de datos.

En las últimas décadas, la etnografía se ha convertido en una metodología enriquecedora para comprender a profundidad los distintos procesos, dinámicas y condiciones que imperan en el quehacer educativo, pues esta se centra en la interpretación de los actores que construyen y reconstruyen la realidad social mediante su interacción. Por ello, comprender las perspectivas y experiencias de los individuos es fundamental para comprender el fenómeno educativo. Al respecto,

es importante señalar que, bajo esta metodología, la investigación no se limita a describir el aula, sino que busca comprender las motivaciones, creencias, valores y relaciones que subyacen en las prácticas educativas (Romero *et al.*, 2024).

Al respecto, resulta importante mencionar que el proceso de investigación implicó diversas etapas y fases que se fueron desarrollaron a lo largo de dos años de, en el que se recolectó, analizó y escribió el trabajo. A continuación, se mencionan, en términos generales, las fases que integraron el proceso de investigación. En la primera fase se inició con la delimitación del problema y el rediseño del proyecto de investigación. En la segunda fase, se realizó la revisión teórica del tema y la elección del enfoque metodológico. En una tercera fase se dio el ingreso al campo, así como el establecimiento del vínculo con la comunidad educativa. En una cuarta fase se realizó la observación participante, así como la realización de las entrevistas, el registro de notas de campo, y la documentación fotográfica. En la quinta fase se realizó el análisis y la interpretación de los datos recolectados. En la sexta fase se realizó una validación y triangulación con los actores propiamente y las fuentes complementarias, marcando la salida del campo de estudio. Por último, en la séptima fase se desarrolló la escritura propiamente del informe.

El trabajo aquí expuesto hizo uso de un amplio repertorio de la investigación etnográfica, cuyas técnicas posibilitaron la recopilación de datos, historias y eventos que marcaron el desarrollo del CBTA N°35 ET. Una vez recopilada la información, se creó una matriz de información, en la que se agruparon diversos temas, mismos que sirvieron de guía para el análisis y elaboración de la presente tesis. La adopción de un enfoque etnográfico permitió comprender los significados, prácticas y relaciones sociales que se suscitan dentro y fuera del aula.

1.6 Aproximación teórica

La etnografía cuenta con una tradición de las ciencias sociales, misma que se ha robustecido durante las últimas décadas, pues su origen como método descriptivo y empírico se remonta a la antropología social, sin embargo, en la actualidad

disciplinas como la sociología y la pedagogía dan muestra de sus usos y alcances. En este sentido, los primeros etnógrafos buscaban comprender las culturas, mediante la convivencia prolongada con estas comunidades. Sin embargo, y mediante la incorporación de diversas técnicas y herramientas, el trabajo etnológico atravesó una especie de evolución, hasta llegar a la etapa actual, en la que la perspectiva metodológica cuenta con un amplio reconocimiento sobre su pertinencia en investigaciones sociales.

En consecuencia, resulta interesante conocer la historia y evolución que ha sufrido la etnología en su devenir. Se pueden encontrar algunas etapas fundamentales, con representantes puntuales que marcaron el desarrollo epistemológico. Al surgir de la antropología social, la etnografía tenía como uno de sus principales propósitos el describir y comprender las culturas desde la experiencia directa. Al respecto trabajos como los de Boas (1972) y Malinowski (1972), resultan fundamentales para entender la etnografía clásica. Posteriormente, durante la segunda mitad del siglo XX surgió la denominada etnografía interpretativa y crítica, en esta emergen figuras como Geertz (1973); Hammersley y Atkinson (1994), así como la obra de Bordieu (2007), que, al igual que sus antecesores, se volvieron referentes en la investigación social. Con Doroty Smith, en la década de los ochentas, surge la Etnografía Institucional (EI), misma que buscó dar cuenta de lo que sucedía en estructuras institucionales, poniendo especial énfasis en las experiencias de las personas que integran estas organizaciones. En recientes años, obras como las de Rockwell (2009) y Guber (2011) han dado muestra del alcance y necesidad del quehacer etnográfico en contextos educativos, especialmente en Latinoamérica y México. En ese sentido, el presente trabajo rescata toda una tradición de la investigación social.

Para Rockwell (2009, p.20), “la etnografía siempre ha sido ecléctica, pues ha tomado de muchas otras disciplinas sus técnicas”. Al respecto es importante hacer mención que las herramientas de las que se vale un estudio etnográfico son diversas, pues incluyen desde encuestas y planos cartográficos, hasta registros lingüísticos y pruebas psicológicas, así como el instrumento clásico del diario de

campo. Dependiendo de la problemática investigada las técnicas pueden variar y combinarse, lo cual depende de la perspectiva teórica de cada investigador. Dentro del ámbito educativo, Rockwell señala que existen diversos enfoques que se contraponen en cuanto a lo que se busca, pues, en la identificación que realiza, existen al menos cinco propuestas distintas entre sí (p. 108).

Tomando como base lo anterior, resulta fundamental lo planteado por Hammersley y Atkinson (1994, p. 15), pues señalan que “existe desacuerdo sobre si la característica definitiva de la etnografía es el registro del conocimiento cultural, la investigación detallada de patrones de interacción social o el análisis holístico de sociedades”. Al respecto, señalan que más allá de los objetivos que persigue y sus alcances, la etnógrafa o etnógrafo participa, ya sea de forma abierta o encubierta, de la vida ordinaria de las personas durante un tiempo prolongado, observando lo que acontece y escuchando lo que se menciona. Se pregunta y se recoge todo tipo de datos accesibles que arrojan luz sobre los temas que se han elegido estudiar. Sin duda, en estas ideas plasmadas se evidencia la riqueza de la etnografía en sus múltiples dimensiones, sobre todo en espacios escolares, que son complejos en sí mismos.

Por otro lado, de acuerdo con Martínez (1998, p. 29), “etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (*grafé*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*)”. De tal forma que, el *ethnos*, unidad analítica del investigador puede ser cualquier grupo humano que constituya una entidad, cuyas relaciones se encuentren reguladas por la costumbre o ciertos derechos y obligaciones recíprocas. Ante este escenario, huelga decir que la etnografía ha pasado de describir culturas lejanas a interpretar los significados de la vida cotidiana en instituciones complejas como las escuelas. En ese sentido, su evolución ha ampliado el campo de la antropología hacia la sociología y la educación, convirtiéndose en un método para comprender cómo se construye la experiencia educativa desde las prácticas y discursos institucionales. Hoy, la etnografía

institucional representa una de sus formas más actuales y críticas, pues conecta las vivencias locales con las políticas globales.

1.7 Justificación

A lo largo del tiempo, diversos estudios han retratado las diferencias existentes entre la educación escolar en espacios urbanos y rurales. Algunos de los principales resultados se han caracterizado por mostrar la brecha salarial existente entre aquellos que han logrado terminar sus estudios y aquellos que no. Además, han demostrado que los individuos con mayor educación generalmente obtienen salarios mayores, experimentan menores tasas de desempleo, y trabajan en ocupaciones de mayor estatus que aquéllos menos educados. A esto se le agrega la idea de que las personas con menores niveles de educación generalmente son más pobres (Ordaz, 2009). Ante este escenario, es importante analizar las diferencias del sistema educativo en ciudades y en comunidades rurales, a fin de identificar las principales diferencias y diseñar las mejores políticas y reformas que pretendan reducir la brecha entre un contexto y otro.

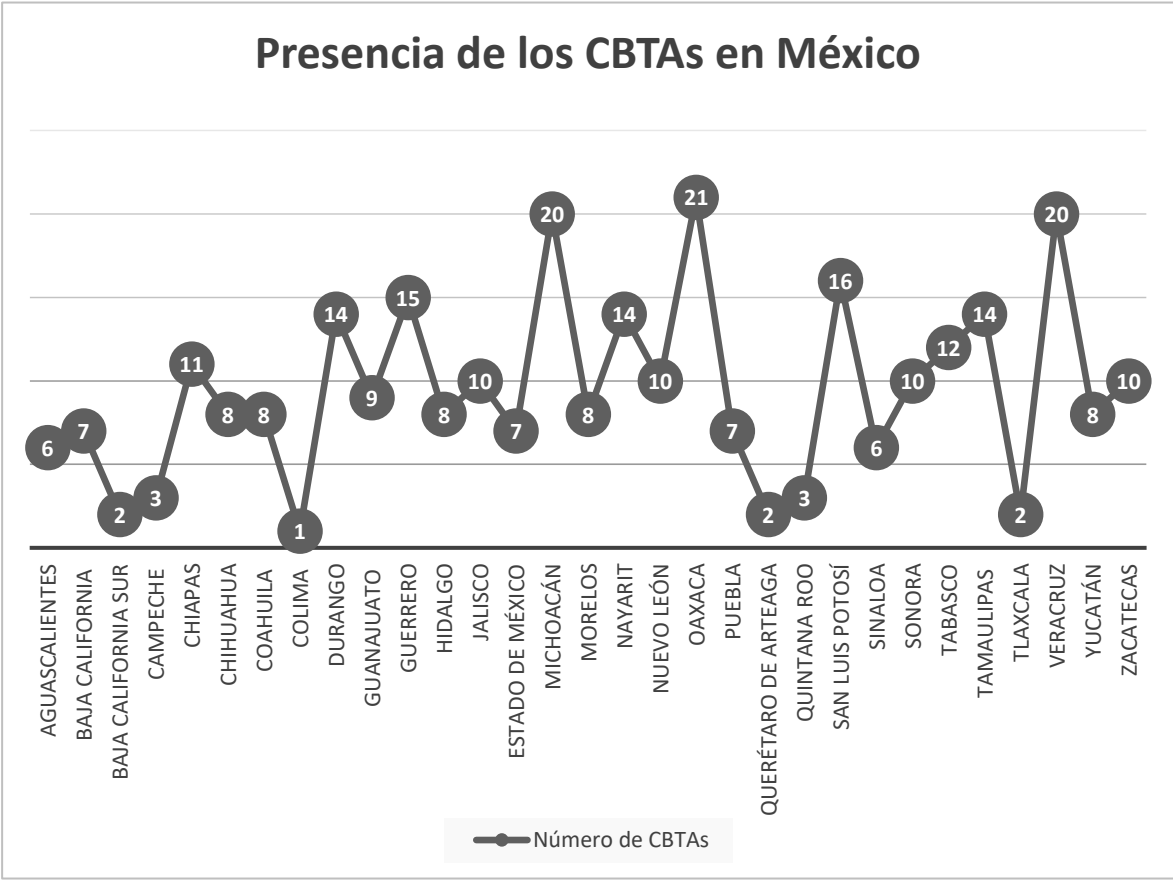
Dicho lo anterior, en la actualidad se requiere de un reconocimiento especial de la educación que se da en espacios y para espacios rurales en nuestro país, con el objetivo de ejercer los cambios pertinentes en la normatividad y su correspondiente asignación presupuestaria para realizar acciones públicas específicas. Si bien el Estado Mexicano ofrece servicios educativos en las zonas rurales, lo cierto es que en diversas ocasiones lo hace de forma insuficiente y escasamente pertinente, con lo cual promueve la desigualdad educativa y amplía la brecha entre las diferentes zonas (UNESCO, 2006; Santiago, McGregor, Ravela & Toledo, 2012; Blanco, Solís & Robles, 2014). Es importante destacar que tanto las características y necesidades son diferentes en cada contexto. Respecto al ámbito rural, se debe recordar que la ruralidad es un elemento importante, ya que existen particularidades históricas, sociales, culturales e institucionales, que necesitan estrategias educativas específicas. Tomando en consideración lo anterior, es menester que se desarrollen

investigaciones que den cuenta de la situación actual del país y que con base en dichas investigaciones se diseñen rutas de acción a fin de mejorar las condiciones del sistema educativo en contextos de ruralidad, como es el caso de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuarios, que, si bien algunos no necesariamente se encuentran en comunidades rurales, su actividad sí está dirigida a este ámbito.

La realización de una investigación en un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario es importante, en tanto que permite conocer, comprender y explicar las condiciones educativas en este tipo de entornos, lo que posibilita la materialización de políticas y reformas que permitan su mejora. Además, estos espacios son de vital importancia, dado que las carreras técnicas que se imparten están orientadas a formar profesionales técnicos que atiendan a la población rural que se dedica a las actividades agrícolas, ganaderas, silvícolas, agroindustriales y de servicios, a fin de elevar la eficiencia y calidad de los procesos productivos. De esta forma, comprender la situación actual de los CBTA, en especial a partir del estudio de caso, permitirá conocer las principales ventajas y desventajas de este esquema de educación que tanto ha favorecido la producción en nuestro país.

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) son instituciones educativas en México que ofrecen educación media superior con un enfoque en ciencias agropecuarias y tecnológicas. Estos centros tienen como objetivo principal preparar a los estudiantes para desempeñarse en el ámbito agropecuario, así como en áreas relacionadas con la tecnología y la gestión de recursos naturales. De acuerdo con Ibarrola (2020), los CBTA suelen estar ubicados en zonas rurales o semiurbanas, donde la actividad agropecuaria es importante. A ello se agrega el hecho de que ofrecen planes de estudio que combinan materias académicas con asignaturas prácticas relacionadas con la agricultura, ganadería, agroindustria y otras disciplinas afines. Además, suelen contar con instalaciones adecuadas para realizar prácticas y proyectos de investigación en el campo. Respecto al número de planteles, de acuerdo con la plataforma Wikiwand (2024), existen 308 CBTA en nuestro país. La distribución de los mismos se realiza de la siguiente forma.

Figura 1: Presencia de los CBTAs en México de acuerdo a la distribución de planteles.



Fuente: Elaboración propia a partir de información de Wikiwand (2024) y la DGTAYCM (2025).

Como se puede observar, la distribución de los planteles en diversas entidades federativas, responde a una necesidad y una demanda sociodemográfica y geográfica por parte de dichas entidades. Por un lado, se deben resaltar estados como Oaxaca, Michoacán y Veracruz, quienes rebasan o en su caso, alcanzan la veintena de planteles a lo largo de su territorio. Por otro lado, se destacan entidades como Colima, Baja California Sur, Querétaro y Tlaxcala, en los que, por su propia condición, la presencia de planteles es muy baja, contando con uno o dos planteles máximos establecidos en su territorio.

Capítulo 2. Revisión de literatura

2.1 Sociología de la Educación

La sociología de la educación, impulsada con bastante fuerza en las últimas décadas del presente siglo, se ha ocupado del análisis de cómo las estructuras sociales, los procesos institucionales y las relaciones de poder se inscriben y reproducen en los sistemas educativos. En este sentido, bajo este enfoque se percibe a la escuela no como un simple contenedor de prácticas pedagógicas, sino como un espacio social donde se negocian identidades, legitimidades, desigualdades y resistencias. Al respecto, Brígido (2016, p. 43) señala que, para la sociología, *educación* quiere decir formación de hábitos, es decir, disposiciones que determinan la forma en que cada persona piensa, siente y actúa. Este proceso puede ser de forma intencional y consciente, así como no intencional, ni tácito.

Desde una perspectiva epistemológica, puede afirmarse que la sociología de la educación, al igual que toda ciencia social, no se ocupa directamente de las relaciones empíricas entre objetos o sujetos, sino de las relaciones teóricas entre categorías conceptuales, mismas que permiten interpretar los significados subyacentes a dichas realidades. En este sentido, su labor consiste en construir marcos analíticos que posibiliten comprender la educación como fenómeno social complejo y como un proceso culturalmente situado, aplicando su mirada tanto a los espacios institucionales, como la escuela o la familia, así como a aquellos ámbitos informales en los que se configuran prácticas educativas, tales como la comunidad, la iglesia o los grupos de pares.

A propósito, y tomando como referencia a Schutz (1974, p.32) “la descripción minuciosa de los procesos que permiten a un hombre comprender los pensamientos y las acciones de otro es un requisito de la metodología de las ciencias sociales empíricas”. En este sentido, la investigación social y, sobre todo, la investigación educativa, requieren de metodologías y técnicas que permitan comprender las

experiencias, significados y perspectivas de los actores educativos, es decir, estudiantes, docentes, familias y comunidades, desde su propio punto de vista.

De acuerdo con De Ibarrola (2002, p.18) se pueden distinguir tres grandes corrientes de la sociología de la educación. En primera instancia se identifica una sociología bajo una visión dominante, orientadas con la cosmovisión burguesa. En segunda instancia, se identifica una sociología crítica, empeñada en demostrar la existencia de falacias teóricas y metodológicas, así como su interés por analizar la posición de la clase socialmente dominante. Finalmente, se identifica una sociología emergente, preocupada por la creación de alternativas que propicien el cambio social a través de la educación. Esta última se centra en el análisis de la práctica pedagógica.

2.1.1 Sociología de la escuela

La sociología de la escuela es una rama de la sociología de la educación que centra su atención en el análisis del funcionamiento interno de la institución escolar como espacio social, político y cultural. Se interesa en cómo las estructuras, relaciones y prácticas cotidianas dentro de la escuela reflejan, reproducen o transforman las desigualdades sociales más amplias. Bajo esta corriente se analiza la forma en que la escuela reproduce o cuestiona estructuras sociales existentes, como la clase, el género y la etnia. De igual forma analiza la configuración de jerarquías internas dentro del espacio escolar, ya sea entre estudiantes, docentes, autoridades o la propia comunidad (Brigido, 2016).

Tomando como referencia lo antes planteado, resulta importante resaltar que la sociología de la escuela se ocupa de comprender y analizar la vida cotidiana dentro de las instituciones educativas. Como explica Rockwell (2009), la escuela no sólo transmite saberes, sino que produce subjetividades, se establecen relaciones de poder y se generan formas de sociabilidad. En este sentido, estudiar la escuela implica estudiar el Estado en acción, mediante un conjunto de rasgos normativos que se llegan o no a materializar en los espacios más diversos. Gracias a esta rama

es posible examinar las prácticas escolares cotidianas, así como los significados que los actores educativos otorgan a su experiencia, y cómo éstas influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, investigaciones como las de Bernstein (1990) y Galicia (2005) sobre los códigos pedagógicos muestran cómo la distribución del conocimiento en el aula se asocia con la distribución del poder y el uso del lenguaje. De modo que las reglas del discurso escolar delimitan quién puede hablar, qué se puede decir y cómo debe decirse. En los contextos rurales, estas reglas suelen entrar en conflicto con los modos de expresión locales, lo que genera procesos de exclusión simbólica. Por otro lado, también se evidencia cómo la generación de ideas y, propiamente de conocimiento, se encuentra vinculado con el uso de categorías conceptuales, así como el hecho de saber formular preguntas pertinentes dentro del aula.

La escuela, desde la perspectiva sociológica, se entiende, como se planteó con anterioridad, como una institución social que no sólo transmite conocimientos, sino que también encarna valores, normas y mecanismos de control social. Según Bourdieu y Passeron (1990), la escuela contribuye a reproducir la cultura hegemónica mediante la transmisión del capital cultural dominante, favoreciendo a quienes ya poseen dicho capital, tanto familiar como social. Así, las prácticas escolares no son neutrales, sino que operan en intersección con las estructuras sociales y las relaciones de poder. Por otro lado, Bernstein (1990) señala, mediante su teoría del discurso pedagógico, que en el sistema educativo existen ciertas restricciones que se generan mediante la variación discursiva entre el transmisor y el dispositivo del mensaje pedagógico. Es decir, en la escuela la enseñanza se conforma como un discurso formal que impone límites al lenguaje de los estudiantes. Aspectos que se manifiestan y se ponen de relieve en contextos de ruralidad como el presente caso.

De esa forma, es posible afirmar que la escuela es un espacio en el que convergen distintos intereses y visiones. En él, se interrelacionan las políticas educativas y las

interacciones intersubjetivas de los actores educativos, generando sentidos, visiones y dinámicas escolares que vale la pena conocer. A continuación, se esquematiza la forma en que la escuela sirve como espacio de poder y cultura, de acuerdo a los planteamientos expuestos con anterioridad.

Cuadro 1. La escuela como espacio de poder y cultura

Nivel	Descripción
Nivel macro	Políticas educativas. Ideología estatal.
Nivel meso	Organización escolar. Normas institucionales.
Nivel micro	Prácticas docentes y estudiantiles. Interacción en el aula.

Fuente: Elaboración propia, basado en Rockwell (2009) y Bernstein (1990).

El esquema subraya que la escuela es una arena donde confluyen distintas racionalidades, entre las que destacan la burocrática, la pedagógica, y la comunitaria. Los autores señalan que en estos espacios los actores educativos negocian significados y resistencias. Para Rockwell, los sujetos escolares, es decir, docentes, estudiantes y familias, no son receptores pasivos de políticas o contenidos, sino que reinterpretan activamente lo que llega a la escuela, construyendo significados propios en función de su contexto social y cultural (Rockwell, 2018). Por otro lado, para Bernstein (1990, p.130), los distintos grupos sociales, entre ellos docentes y estudiantes, desarrollan códigos lingüísticos que reflejan sus condiciones de vida y que, a su vez, determinan cómo se accede al conocimiento. Es interesante su distinción entre habla y lenguaje, pues como lo menciona, “el habla es un mensaje, el lenguaje un código”. En ese sentido, en la escuela prevalece mayoritariamente la presencia de un código elaborado, a diferencia de un código restringido.

Es importante señalar el hecho de que, desde una visión sociológica de la escuela, en estas no sólo se encuentra latente la cuestión didáctica o pedagógica, sino

también aquellos elementos intrínsecos a toda estructura social. Pues, como señala Apple (1997, p.34), los currículos escolares son productos políticos que reflejan intereses de clases dominantes. Aunado a ello, resulta interesante su explicación acerca de la forma en que el Estado y la escuela responden a una dinámica económica, mediante la producción de conocimiento útil, además de agentes para la fuerza de trabajo que incluya los conocimientos técnicos y administrativos, así como los procedimientos utilizados en el sector económico industrial desarrollado.

En México, la escuela en contextos de ruralidad ha cumplido históricamente un doble papel dentro del proyecto educativo nacional. Por un lado, ha funcionado como un instrumento de integración política y social, orientado a incorporar a las comunidades campesinas e indígenas a un imaginario de nación moderna. Por otro lado, ha operado como un dispositivo de control cultural que, bajo la premisa del progreso y la unificación lingüística, ha contribuido a la homogeneización de las identidades locales (Rendón, 2022). De tal forma, durante gran parte del siglo XX, este modelo educativo se sustentó en la idea de una cultura nacional única, relegando los saberes comunitarios, las lenguas originarias y las formas propias de organización del trabajo y la enseñanza.

2.1.2 La escuela como organización social

Desde una perspectiva organizacional, la escuela puede comprenderse como una institución social compleja, estructurada por normas, jerarquías, reglas formales y prácticas informales que permiten su funcionamiento cotidiano (Ball, 2003; Luhmann, 1996). En este sentido, las reformas educativas no operan directamente sobre las prácticas, sino que se filtran a través de mediaciones institucionales y subjetivas.

Desde la perspectiva de la sociología organizacional clásica, Michel Crozier (1964) sostuvo que las instituciones deben comprenderse no como estructuras racionales estáticas, sino como organismos sociales en constante transformación, configurados por las interacciones humanas, los hábitos institucionalizados, los

intereses particulares y las dinámicas de poder que se generan en su seno. Trasladado al ámbito educativo, ello implica reconocer que la escuela no solo reproduce las normas formales, sino que también las reinterpreta y resignifica de acuerdo con su propio contexto. En este proceso, surgen reglas implícitas y estrategias locales para gestionar las tensiones entre lo normativo y lo cotidiano. Esta cualidad relacional y cambiante convierte a los espacios escolares en escenarios de complejidad sociológica, donde el funcionamiento institucional se redefine continuamente, sin depender exclusivamente de las condiciones sociodemográficas que los enmarcan.

En la sociología educativa contemporánea, se reconoce que las escuelas son espacios de interpretación de las políticas públicas. En ese sentido, se debe tener presente que los docentes no son meros ejecutores de lineamientos, sino agentes que resignifican las normas desde su experiencia (Czarny, 2012). En el caso de los CBTAs, esta mediación se vuelve más compleja por su doble carácter, el técnico y agropecuario, mismos que se vinculan a políticas de desarrollo rural, así como a procesos pendientes de culminación en grupos sociales históricamente marginados.

Se debe tomar en cuenta el contexto bajo el que operan los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios. En este sentido, la etnometodología aporta una mirada complementaria al destacar el papel de las interacciones cotidianas y los procedimientos prácticos mediante los cuales los sujetos construyen el orden institucional. Al respecto, huelga decir que la entidad educativa, en este caso, la institución escolar, no se sostiene únicamente a partir de estructuras formales, por el contrario, las acciones interpretativas que los actores realizan para dar sentido a las normas y a su entorno influyen de forma significativa. Tomando en consideración este aspecto, la escuela, puede comprenderse como un sistema que genera su propio orden social a través del lenguaje, las rutinas pedagógicas y las prácticas comunicativas.

Por lo tanto, examinar la escuela desde su dimensión de organización social supone asumir que las políticas educativas no se trasladan mecánicamente desde los niveles centrales hacia los contextos locales. Más bien, su implementación ocurre mediante procesos interpretativos y situados, en los que los distintos actores educativos y las comunidades reconfiguran el sentido y la práctica de dichas políticas, actuando desde los márgenes y grietas de la institucionalidad formal. Este enfoque reconoce que entre el diseño normativo y la práctica cotidiana se interponen mediaciones, negociaciones y reinterpretaciones constantes. El siguiente esquema busca representar ese entramado dinámico: los flujos que conectan los niveles macro del sistema educativo con los espacios micro de la práctica docente, mostrando cómo las directrices oficiales son traducidas, adaptadas y transformadas por los sujetos locales hasta cristalizar en acciones concretas dentro del aula, donde a su vez se generan procesos de retroalimentación que inciden nuevamente en la estructura general del sistema.

Cuadro 2. Mediaciones institucionales en la implementación de políticas educativas

Nivel / Actor	Descripción del proceso o función
Políticas centrales (SEP, DGTAyCM)	Definición de lineamientos, objetivos y marcos normativos que orientan el sistema educativo.
Dirección escolar	Traducción de las políticas a normas y formas de gestión interna. Coordinación administrativa e institucional.
Colectivo docente	Interpretación y apropiación de las directrices según el contexto escolar y las condiciones locales.
Prácticas de aula	Implementación concreta de las políticas en la enseñanza cotidiana y las interacciones pedagógicas.
Comunidad rural	Retroalimentación social, participación comunitaria y resignificación de las políticas desde los saberes locales.

Fuente: Elaboración propia, basado en la propuesta de Ball (2003) y Smith (2005).

2.1.3 La escuela, la cultura y la economía: un enfoque integrado

La articulación entre educación, cultura y economía constituye uno de los ejes más persistentes en el pensamiento sociológico contemporáneo. Las diversas corrientes teóricas han ofrecido interpretaciones contrastantes sobre el papel social de la

escuela. Desde la perspectiva funcionalista, la educación se concibe como un mecanismo de movilidad social y asignación meritocrática de posiciones (Parsons, 1976), donde el esfuerzo individual determinaría el éxito económico. Sin embargo, la sociología crítica, representada por autores como Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981) y Pierre Bourdieu (2007), cuestiona esta visión optimista al mostrar que el sistema educativo reproduce las estructuras de dominación económica y cultural, al legitimar desigualdades mediante criterios aparentemente neutrales de evaluación y selección.

A menudo, la educación rural ha oscilado entre dos proyectos. Por un lado, la integración al mercado laboral, y por otro, la revalorización de las identidades comunitarias y de los saberes locales. Esta tensión expresa la pugna entre un modelo educativo orientado a la productividad económica y otro centrado en la sostenibilidad cultural y territorial. En el modelo neoliberal instaurado en las últimas décadas, la educación fue concebida como un instrumento de competitividad y productividad. La NEM intenta distanciarse de esa lógica al proponer una educación humanista, comunitaria y sustentable (SEP, 2019). Sin embargo, la tensión entre el discurso humanista y las exigencias del mercado persiste, sobre todo en los subsistemas tecnológicos, donde los planes de estudio siguen orientados a la empleabilidad más que a la formación integral.

Según plantea Torres (2022), uno de los retos más significativos de la educación contemporánea consiste en reorientar su propósito hacia la sostenibilidad social y ambiental, entendiendo que su función primordial debe ser la de sustentar una economía al servicio de la vida, y no de la acumulación ilimitada de capital. En el caso de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAs), esta transformación educativa requiere integrar los saberes tradicionales campesinos con los conocimientos científicos contemporáneos, en una relación de diálogo horizontal que evite toda forma de subordinación cultural. La labor educativa, desde esta perspectiva, radica en reconocer y legitimar la racionalidad ecológica y

territorial de las comunidades rurales como una base válida para la producción de conocimiento y para la acción pedagógica situada.

Bajo este enfoque, la escuela rural emerge como un espacio de resistencia simbólica ante los procesos de homogeneización cultural y económica propios de la globalización, al tiempo que fortalece la autonomía comunitaria y los vínculos entre educación, trabajo y territorio. En consecuencia, concebir la institución escolar como un punto de convergencia entre las dimensiones culturales, económicas y sociales permite superar las lecturas reduccionistas que la definen únicamente como aparato de reproducción o vehículo de movilidad individual. Tal como advierte Gentili (2014), la escuela, especialmente en el ámbito rural, debe comprenderse como un laboratorio de mediaciones sociales donde se negocian los significados del desarrollo, la identidad y la justicia social.

En este sentido, la comprensión de la escuela como institución económica y cultural exige observarla no solo como parte del aparato estatal, sino como un espacio donde se articulan formas de economía moral, reciprocidad y cooperación comunitaria. Investigaciones recientes en educación rural latinoamericana (Mora & Pérez, 2021; López, 2023) muestran que los planteles agropecuarios, al vincular el aprendizaje con la producción local, crean circuitos alternativos de valor y conocimiento que desafían la lógica extractivista dominante. En ellos, la cultura no es un adorno del proceso educativo, sino su sustancia: un sistema simbólico que define los modos de trabajar, de aprender y de habitar el territorio.

2.2 La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se perfila como la apuesta educativa de mayor calado impulsada por el Estado mexicano en la segunda década del siglo XXI. Su gestación se vincula con la reforma emprendida en 2019, orientada a replantear los fundamentos, finalidades y modos de organización de la educación nacional. Más que un ajuste de planes y programas, la NEM constituye un viraje ideológico y

pedagógico del sistema, que coloca en el centro una formación humanista, incluyente y anclada en la vida comunitaria (SEP, 2019). Con ello, el modelo busca desplazar el paradigma neoliberal predominante desde la década de 1990, enfocado en la competencia y la empleabilidad, para afirmar una concepción de la educación como un derecho social, práctica colectiva y herramienta de justicia.

Tomando como base lo anterior, la NEM se fundamenta en un conjunto de ejes rectores que buscan articular valores éticos, cognitivos, comunitarios y ambientales, concibiendo al aprendizaje como un proceso integral. Esta nueva orientación se propone formar ciudadanos críticos, solidarios y conscientes de su entorno natural y social, recuperando principios históricos de la educación pública mexicana. En ese sentido, la NEM no solo reforma los contenidos de enseñanza, sino también la relación entre el Estado, la escuela y la comunidad, al promover una pedagogía situada, vinculada con las necesidades reales de los contextos locales (SEP, 2022).

Analizar la NEM desde una perspectiva sociológica y etnográfica resulta crucial porque revela las tensiones entre el discurso político y las condiciones concretas de su implementación. Toda reforma educativa enfrenta un conjunto de desafíos ante las condiciones estructurales de la nación. Desde el campo de la educación tecnológica agropecuaria, estas tensiones adquieren particular relevancia, ya que los planteles, como los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAs), deben traducir los ideales de la NEM en prácticas pedagógicas compatibles con su identidad productiva y comunitaria.

En el marco de esta investigación, la NEM se analiza como un fenómeno social y cultural, no solo como una política administrativa. Su importancia radica en que apertura la discusión sobre el sentido de la escuela, especialmente en contextos de ruralidad, en México. Lo que implica analizar elementos vinculados con su función en la formación ciudadana y su papel en la construcción de un modelo de desarrollo sostenible. Estudiarla, desde la etnografía institucional, permite comprender cómo las reformas se viven, se negocian y se resignifican en la vida cotidiana de las

escuelas, revelando la distancia y los puentes que se crean entre el discurso oficial y la experiencia docente.

2.2.1 El marco normativo y político de la NEM.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) surge en 2019 como parte de una reconfiguración profunda al Sistema Educativo Nacional (SEN), impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su origen está ligado a la reforma del Artículo 3º Constitucional, que introdujo una visión centrada en la educación humanista, equitativa y sustentable (DOF, 2019). Este modelo reemplaza al Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO), cuyo enfoque por competencias se consideró excesivamente instrumental y dependiente de los parámetros internacionales de evaluación.

Es importante puntualizar que, para el caso mexicano, el sistema educativo encuentra su fundamento jurídico especialmente en dos documentos, a saber, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, especialmente en su artículo 3º, y en la Ley General de Educación, misma que se desprende de la CPEM. Es importante señalar que, para la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), Art. 3 (2024), “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. Además de establecer que la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica, y que ésta y la media superior serán obligatorias. Por otro lado, para la Ley General de Educación, Art. 6 (2024), “es obligación de las mexicanas y los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de dieciocho años asistan a las escuelas, para recibir educación obligatoria, en los términos que establezca la ley”. Como bien se puede observar, el Sistema Educativo Nacional se establece como una condición necesaria y obligatoria para con los ciudadanos mexicanos, con lo cual es importante conocer hacia dónde dirige su mirada dicho sistema y qué relación guarda con el aspecto político y económico, dentro de un escenario global.

La NEM se presenta como un proyecto de Estado que busca colocar al estudiante al centro del proceso educativo, promoviendo una formación integral basada en valores comunitarios, la búsqueda de una interculturalidad y justicia social (SEP, 2019). Sin embargo, como advierte Díaz (2025), el discurso oficial de la NEM encierra tensiones entre el ideal pedagógico y la estructura burocrática que lo sostiene. El currículo, las prácticas docentes y los mecanismos de evaluación siguen atravesados por lógicas tecnocráticas heredadas de administraciones anteriores.

Desde la sociología crítica de la educación, la NEM puede entenderse como un intento de reconfigurar la hegemonía educativa. En términos de Apple (1997), las reformas educativas son campos de disputa donde el Estado busca articular consenso y legitimidad. Así, la NEM no representa una ruptura total con el pasado, sino una recomposición ideológica que incorpora elementos de justicia social dentro de un marco de control institucional.

Sobre el origen y sustento de lo que es la NEM vale la pena revisar la obra de De la Cruz y Gallardo (Coords., 2024), en la que analiza la educación durante el sexenio de 2018 a 2024. En esta obra se destaca que las disposiciones normativas inauguran nuevas posibilidades de mejoramiento de la educación, aunque se enfrentan graves dificultades ante la falta de incrementos presupuestales significativos. Sin embargo, debe ponerse especial énfasis en el hecho de querer formar una ciudadanía que desterrara la meritocracia y el individualismo promovido ampliamente por el modelo anterior, transitando hacia un modelo crítico, humanista y comunitario.

2.2.2 Principios filosóficos y pedagógicos

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS, 2022) caracteriza la propuesta de la NEM como una educación centrada en la comunidad, la identidad nacional, la sustentabilidad y la vida democrática. De esta forma, se postula una pedagogía situada y colaborativa, orientada al aprendizaje significativo

y al reconocimiento de la diversidad cultural. No obstante, Schmelkes (2013), advierte que los principios de inclusión y equidad sólo pueden materializarse si se transforman las condiciones estructurales de desigualdad existentes en el país, entre las que destacan son la infraestructura, la formación docente y el presupuesto asignado al campo educativo.

Por otro lado, para Madrigal (2020, p. 51), la reforma marca un antes y un después en la cuestión educativa, al menos en cuatro aspectos que recaen en las modificaciones realizadas al tercero constitucional: I) el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, basado en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva; II) la presencia de un Estado educador en todos los niveles educativos; III) la importancia de la participación consciente del profesorado como un sujeto del desarrollo curricular y la transformación social y; IV) la materialización de una demanda social relacionada con la perspectiva de género y un impulso considerable en áreas como las humanidades, especialmente la filosofía, la literacidad, la innovación y las lenguas, tanto extranjeras como indígenas de nuestro país.

Al respecto, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2019):

La NEM es la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos. Esta institución tiene como centro la formación integral de niñas y niños, adolescentes y jóvenes y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república (p.2).

Dado que la NEM es un proyecto educativo que se implementa en todos los niveles del SEN la delimitación que se realizó se centra en el Nivel Medio Superior. En este

sentido, el proyecto educativo de la NEM encuentra su sustento en ocho principios fundamentales y cada uno de ellos posee una especial trascendencia (SEP, 2019). A continuación, se describe cada uno de los ocho principios de la NEM, tomando en consideración su importancia.

El primero está orientado al fomento de la identidad con México. La NEM fomenta el amor a la Patria, el aprecio por su cultura, el conocimiento de su historia y el compromiso con los valores plasmados en su Constitución Política. El segundo busca impulsar la responsabilidad ciudadana. La NEM promueve la formación ciudadana y a través de ella, la responsabilidad que implica el ejercicio de libertades y la adquisición de derechos. Las y los estudiantes desarrollan la conciencia social que les permite actuar con respeto a los derechos humanos, y comprender que su participación es importante y tiene repercusiones en su grupo y comunidad. El tercero plantea que la honestidad es el comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social, que permite que la sociedad se desarrolle con base en la confianza y en el sustento de la verdad de todas las acciones para permitir una sana relación entre los ciudadanos. El cuarto se orienta en la participación en la transformación de la sociedad. Las y los estudiantes formados en la NEM tienen el conocimiento y las capacidades para promover la transformación de la sociedad a partir de factores centrales como el uso de los distintos campos científicos. El quinto se enfoca en el respeto a la dignidad humana. La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. Prevalecerán en su formación los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común. El sexto hace hincapié en la promoción de la interculturalidad. La NEM fomenta la comprensión y el aprecio por la diversidad cultural y lingüística, así como el diálogo y el intercambio intercultural sobre una base de equidad y respeto mutuo. El séptimo busca la promoción de la cultura de la paz. La NEM forma a los educandos en una cultura de paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad

y la búsqueda de acuerdos que permiten la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. Y, por último, busca el respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente. A continuación, se muestran de forma sintética estos principios.

Figura 2. Principios de la NEM en el MCCEMS.



Fuente: SEP (2022). *Marco Curricular Común en Educación Media Superior*.

La NEM promueve una sólida conciencia ambiental que favorece la protección y conservación del entorno, la prevención del cambio climático y el desarrollo sostenible. Toma en cuenta los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas; le es de suma importancia desarrollar acciones para poder cumplir con el ODS13 (Acción por el Clima), de la mano con ODS14 (Vida Submarina), ODS15 (Vida de Ecosistemas Terrestres) y el ODS11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles).

Ante este contexto, es importante señalar que algunos de los principales aspectos que enmarcan la nueva propuesta del proyecto educativo de la NEM radican en el impulso por erradicar rasgos del individualismo identificado como neoliberal, para apostar por un modelo educativo decolonial, libertario, comunitario y humanista (Reyes & González, 2024). A propósito de lo planteado anteriormente, para Martínez (2023), si bien se menciona que la NEM propone un enfoque humanista, se deben realizar puntualizaciones sobre tres conceptos en particular y que tienen cierta relación entre sí, pero que no necesariamente se refieren a lo mismo: humanidad, humanista y humanismo. Es importante señalar que los tres son importantes en sí mismos y que a través del currículum educativo tienen la posibilidad de entrelazarse de manera implícita.

Con estos aspectos mencionados es posible esquematizar algunos de los principales ejes conceptuales que se identifican de la NEM. Huelga decir que estas dimensiones confluyen en el aula mediante las “situaciones de aprendizaje”, en cada una de las Unidades de Aprendizaje Curricular del nuevo currículum, las cuales permiten articular los saberes y valores de manera coherente con los retos contemporáneos del país (SEP, 2019 y Díaz, 2025), aunque su concreción depende de la interpretación que hagan los docentes. Cada dimensión representa un campo de acción interrelacionado que busca orientar las prácticas pedagógicas hacia la formación integral del estudiantado.

Cuadro 3. Ejes conceptuales de la Nueva Escuela Mexicana

Dimensión	Comprensión
Ética	Educación orientada a la justicia, equidad y dignidad humana. Fomenta el respeto, la empatía y la responsabilidad social.
Cognitiva	Promueve aprendizajes significativos y el pensamiento crítico, integrando saberes científicos, técnicos y comunitarios.
Comunitaria	Fortalece la participación social, la pertenencia cultural y la colaboración solidaria entre la escuela y su entorno.

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3 El Marco Curricular Común en el Nivel Medio Superior

De acuerdo con Bárcenas *et al.* (2024), el Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana se configura como un dispositivo pedagógico integral que responde de manera coherente a la heterogeneidad social, territorial, lingüística y cultural de los sujetos educativos. En este sentido, la propuesta reconoce la relevancia de los valores, los saberes comunitarios y el patrimonio ambiental, cultural y político de la nación en el contexto histórico actual. Desde esta perspectiva, la NEM pretende poner de relieve las desigualdades estructurales que históricamente han obstaculizado el acceso equitativo a la educación y el desarrollo pleno de quienes conforman la comunidad escolar.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS) establece una nueva estructura para el bachillerato en México, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). A partir del Acuerdo 17/08/22 y sus posteriores actualizaciones, se consolida un referente formativo unificado para los diversos subsistemas, entre ellos, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), con el propósito de garantizar coherencia, equidad y pertinencia educativa en todo el país.

Este marco reorganiza el currículo en torno a tres ejes centrales. Los recursos sociocognitivos, que fortalecen la comunicación, el razonamiento lógico y la conciencia histórica. El acceso al conocimiento, estructurado en campos del saber que abarcan las ciencias naturales, sociales y las humanidades; y los recursos socioemocionales, que promueven la autorregulación, la empatía y la convivencia. Todos estos componentes se integran mediante situaciones de aprendizaje contextualizadas, diseñadas para vincular los saberes escolares con los entornos culturales, productivos y comunitarios donde los estudiantes se desarrollan (SEP, 2022).

La Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM, 2024) señala que la estructura curricular vigente incluye, junto con los

campos de Lengua y Comunicación, Pensamiento Matemático, Ciencias Naturales y Lenguas Extranjeras, la presencia sistemática de las Humanidades y las Ciencias Sociales como áreas de estudio para todo el alumnado. Estos ajustes buscan consolidar una formación integral que vincule el conocimiento técnico con la reflexión crítica, la sensibilidad ética y la comprensión del entorno social y cultural.

Los CBTA atraviesan un proceso de transformación que los lleva a dejar atrás los planes de formación bivalente, centrados en la preparación propedéutica y técnica, para avanzar hacia un diseño curricular integral que incorpora de manera explícita las Ciencias Sociales y las Humanidades dentro del componente común de todos los bachilleratos tecnológicos agropecuarios. Este cambio implica una redefinición del sentido educativo del trabajo agropecuario, concebido ya no solo como práctica productiva, sino como experiencia formativa vinculada al territorio, la cultura y la sostenibilidad. Asimismo, la integración de estos campos del conocimiento permite fortalecer la conciencia crítica y la identidad comunitaria del estudiantado, promoviendo la reflexión sobre los procesos sociales y ambientales que configuran su entorno. De esta forma, los CBTA se consolidan como espacios de educación contextualizada, donde el saber técnico dialoga con la comprensión ética, histórica y social, contribuyendo a una visión más amplia y humanista del desarrollo rural.

Cuadro 4. Comparación entre el MEPEO (2017) y el MCCEMS (2022–2025)

Aspecto	MEPEO (2017)	MCCEMS (2022–2025)
Lógica organizativa	Enfoque por competencias y perfil de egreso; organización en componentes básico, propedéutico y profesional.	Articulación de recursos sociocognitivos, acceso al conocimiento y recursos socioemocionales mediante situaciones de aprendizaje contextualizadas.

Ciencias Sociales y Humanidades	Presencia variable según el subsistema; menor integración curricular.	Ingreso explícito como campos comunes del conocimiento con progresiones propias y orientación transversal.
Evaluación	Predominio de evaluaciones centradas en competencias y resultados de aprendizaje.	Evaluación formativa centrada en la comprensión y el desarrollo de recursos cognitivos y socioemocionales.
Enfoque pedagógico	Enseñanza basada en desempeños medibles y productos de aprendizaje.	Didáctica orientada a problemas, aprendizaje situado y construcción de saberes desde contextos reales.
Implicaciones para los CBTA	Predominio del enfoque técnico-productivo con menor carga humanística.	Integración obligatoria de Humanidades y Ciencias Sociales en el tronco común del Bachillerato Tecnológico con enfoque territorial y sostenible.

Fuente: Elaboración con información de la SEP (2017) y la SEMS (2023).

En el esquema anterior se comparó el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO, 2017) y el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS, 2022–2025), con el propósito de evidenciar la evolución conceptual y pedagógica de las políticas educativas recientes en México. Este contraste permite observar el tránsito de un modelo centrado en la noción de competencia y en la evaluación de desempeños individuales hacia una propuesta formativa más amplia, que articula el desarrollo cognitivo, ético y socioemocional de los estudiantes.

Asimismo, la comparación revela un desplazamiento significativo en la estructura curricular de los bachilleratos tecnológicos agropecuarios, particularmente en los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), donde se pasa de un

énfasis técnico-productivo a una formación integral con perspectiva territorial y sustentable. La tabla sintetiza estos cambios en los principales aspectos estructurales y pedagógicos de ambos modelos, destacando la incorporación explícita de las Ciencias Sociales y las Humanidades como ejes de formación común dentro del nuevo marco curricular.

En este nuevo horizonte pedagógico, los CBTA se configuran como espacios de aprendizaje que buscan articular la ciencia moderna con los saberes locales, promoviendo la innovación agroecológica y el desarrollo sustentable desde una perspectiva de justicia social. La inclusión de las Ciencias Sociales y las Humanidades como campos formativos comunes fortalece la reflexión crítica, la conciencia histórica y el compromiso ético de los estudiantes frente a los desafíos contemporáneos del medio rural.

A diferencia del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (MEPEO), el MCCEMS plantea una visión más transversal e interdisciplinaria. Este modelo supera la fragmentación del conocimiento al proponer campos de saber amplios y articulados, en los cuales las Ciencias Sociales y las Humanidades adquieren un papel central. En el caso de los CBTA, esta transformación es clave para que la educación agropecuaria integre una comprensión crítica de los procesos sociales, económicos y culturales que condicionan la vida rural. De este modo, la formación técnica se complementa con una dimensión ética y reflexiva que refuerza la identidad comunitaria, el arraigo territorial y la sostenibilidad productiva.

A continuación, se presenta la estructura curricular propia para la DGETAyCM, propuesta que fue aplicada durante el periodo de investigación. Es importante hacer mención de que, si bien existe una maya curricular que se debe abarcar, tanto los horarios como las formas de abordaje son ejercidos a partir de una cierta autonomía docente.

Figura 3. Estructura Curricular DGETAyCM.

1.1 Estructura curricular de la opción del bachillerato tecnológico

Subsecretaría de Educación Media Superior																		
Marco Curricular Común de la Educación Media Superior																		
Estructura curricular del plan de estudios de la DGETAyCM, DGETI y CECyTEs¹																		
Bachillerato, con carrera técnica																		
Educación presencial de la modalidad escolarizada y Educación dual de la modalidad mixta																		
Junio de 2024																		
Recursos, áreas o competencias laborales	1.º Semestre	Hrs. UAC	C	2.º Semestre	Hrs. UAC	C	3.º Semestre	Hrs. UAC	C	4.º Semestre	Hrs. UAC	C	5.º Semestre	Hrs. UAC	C	6.º Semestre	Hrs. UAC	C
Lengua y comunicación	Lengua y comunicación I	3/60	6	Lengua y comunicación II	3/60	6	Lengua y comunicación III	3/60	6									
	Inglés I	3/60	6	Inglés II	3/60	6	Inglés III	3/60	6	Inglés IV	3/60	6	Inglés V	5/100	10			
Pensamiento matemático	Pensamiento matemático I	4/80	8	Pensamiento matemático II	4/80	8	Pensamiento matemático III	4/80	8	Temas selectos de matemáticas I	4/80	8	Temas selectos de matemáticas II	5/100	10	Temas selectos de matemáticas III	5/100	10
Conciencia histórica										Conciencia histórica I. Perspectivas del México antiguo en los contextos globales	3/60	6	Conciencia histórica II. México durante el expansionismo capitalista	3/60	6	Conciencia histórica III. La realidad actual en perspectiva histórica	3/60	6
Cultura digital	Cultura digital I	3/60	6	Cultura digital II	2/40	4												
Ciencias naturales, Experimentales y tecnología	La materia y sus interacciones	4/80	8	Conservación de la energía y sus interacciones con la materia	4/80	8	Ecosistemas: interacciones, energía y dinámica	4/80	8	Reacciones químicas: conservación de la materia en la formación de nuevas sustancias	4/80	8	La energía en los procesos de la vida diaria	4/80	8	Organismos: estructuras y procesos. Herencia y evolución biológica	4/80	8
Humanidades	Humanidades I	4/80	8				Humanidades II	4/80	8							Humanidades III	5/100	10
Ciencias sociales	Ciencias sociales I	2/40	4	Ciencias sociales II	2/40	4				Ciencias sociales III	2/40	4						
Recurso o área a elegir													UAC fundamental extendida a elegir² (Catálogo 1-15)³	3/60	6	UAC fundamental extendida a elegir² (Catálogo 1-15)³	3/60	6
Competencias laborales básicas y extendidas				Módulo I	17/340	34	Módulo II	17/340	34	Módulo III	17/340	34	Módulo IV	12/240	24	Módulo V	12/240	24
Recursos y ámbitos de formación socioemocional⁴	Formación socioemocional I	--		Formación socioemocional II	--		Formación socioemocional III	--		Formación socioemocional IV	--		Formación socioemocional V	--		Formación socioemocional VI	--	
Total	7 UAC y 1 UA	460	46	7 UAC y 1 UA	700	70	6 UAC y 1 UA	700	70	6 UAC y 1 UA	660	66	6 UAC y 1 UA	640	64	6 UAC y 1 UA	640	64

UA= Unidad de Aprendizaje; UAC= Unidad de Aprendizaje Curricular; y C= Créditos.
Hrs / UAC. Indican las horas de mediación docente a la semana y las horas totales de la UAC en el semestre, por ejemplo 3/60. Para ver las horas de estudio independiente, consultar la siguiente página.

Fuente: SEP (2024b).

La estructura curricular de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), se organiza en seis semestres y responde a un modelo formativo integral que articula los componentes académico, técnico y socioemocional. Este diseño curricular busca desarrollar en el estudiantado una formación científica, humanista y tecnológica, orientada al aprovechamiento sustentable de los recursos agropecuarios y al fortalecimiento de las comunidades rurales. Su estructura se integra por tres componentes: la formación fundamental, que abarca asignaturas básicas como Lengua y Comunicación, Inglés, Pensamiento Matemático, Conciencia Histórica y Ciencias Naturales; la formación

extendida, que permite a los estudiantes elegir unidades de aprendizaje optativas o complementarias de acuerdo con las particularidades del plantel y las necesidades regionales; y la formación laboral o técnica, que concentra las especialidades agropecuarias mediante módulos prácticos y profesionalizantes.

De manera transversal, el currículo incorpora la dimensión socioemocional, la cual busca fortalecer las competencias para la convivencia, la empatía y el trabajo colaborativo. Cada unidad de aprendizaje se compone de horas de mediación docente y de estudio independiente, a las que se asignan créditos conforme a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública. Asimismo, el modelo contempla modalidades tanto escolarizadas como duales, en las que el aprendizaje combina la formación en aula con la práctica en entornos productivos reales. En conjunto, la estructura curricular de los CBTA refleja una orientación flexible y contextualizada, que promueve el vínculo entre la Educación Media Superior tecnológica y el desarrollo rural sustentable, conforme a los principios del Marco Curricular Común y a los propósitos de la Nueva Escuela Mexicana (DGETAyCM, 2024).

Es importante hacer mención que bajo este esquema se reconoce de manera oficial, asignando un conjunto de horas semanales para el desarrollo del Estudio Independiente (EI), mismo que resultó fundamental, al reconocer que estas actividades desarrolladas en casa demandan un tiempo, fomentando hábitos de estudio, el verdadero reto consistiría en conocer si en verdad se ajustan a esos tiempos de EI las actividades desarrolladas en cada caso.

2.2.4 El papel del docente en la NEM.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se propuso redefinir profundamente la función docente, situando al profesor como un agente activo de transformación educativa, cuya tarea abarca dimensiones éticas, pedagógicas, comunitarias y políticas. Bajo esta lógica, el maestro deja de ser un transmisor pasivo de conocimientos para convertirse en mediador del aprendizaje, facilitador de procesos cognitivos y coautor

de experiencias formativas. Al respecto, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024, p.15), plantea que el docente debe “promover aprendizajes significativos mediante el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión del contexto social de los estudiantes”. Este cambio supone que las y los profesores articulen el currículo con la realidad sociocultural del aula, fomentando la reflexión colectiva sobre los problemas de la comunidad. Este hecho puede ser analizado desde distintas vertientes, en tanto que plantea un conjunto de retos y tensiones en el sector docente, pues, como algunos lo han expresado, estas modificaciones realizadas implican un esfuerzo mayor para los docentes.

Bajo este esquema pedagógico, el rol del docente en la NEM se centra en la mediación del aprendizaje y la construcción del conocimiento compartido. Para la SEP (2024, p. 9), el maestro “orienta los contenidos para que las y los estudiantes conozcan el contexto en el que viven”. En ese sentido, la escuela debe asumirse como un centro de aprendizaje comunitario. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de diálogo, en el que los estudiantes son percibidos e impulsados a ser sujetos activos y críticos. Ante tal escenario, el docente, debe asumir la tarea de guiar la reflexión, formular preguntas, problematizar la realidad y generar experiencias que vinculen el conocimiento disciplinar con la vida cotidiana.

La Nueva Escuela Mexicana concede un papel central a la colaboración y al trabajo colegiado como pilares de la transformación educativa. En este sentido, las Orientaciones pedagógicas de la NEM subrayan que la gestión y el impulso de los espacios escolares implica el compromiso efectivo de todos sus miembros y de la comunidad en general. Así, el docente deja de ser una figura aislada para integrarse en redes de intercambio profesional que favorecen la reflexión colectiva, la innovación pedagógica y la construcción compartida del conocimiento. El trabajo colaborativo, por tanto, se convierte en un mecanismo de fortalecimiento institucional que permite compartir estrategias didácticas, adaptar el currículo a las particularidades locales y consolidar la identidad educativa de la comunidad escolar.

En relación con la formación docente, la NEM impulsa un proceso continuo de actualización y profesionalización ética que acompaña la práctica pedagógica a lo largo de toda la trayectoria laboral. Según el Modelo Educativo 2025, “la formación continua debe ser un proceso permanente que acompañe la práctica profesional y responda a los cambios sociales y tecnológicos” (SEP, 2025, p. 22). Este planteamiento concibe al magisterio como un cuerpo profesional reflexivo, capaz de adaptarse a las transformaciones de su entorno y de sostener un aprendizaje constante. En la misma línea, Mejoredu (2024) sostiene que la NEM “propone una formación docente que impulse la justicia social, el pensamiento crítico y la autonomía profesional”, reafirmando la necesidad de un docente comprometido con el cambio social y la equidad educativa.

Otro componente esencial dentro de la propuesta de la NEM es la contextualización curricular, concebida como una práctica estratégica que busca la pertinencia educativa. A través del principio de codiseño, el profesorado asume la tarea de adaptar los contenidos, enfoques y metodologías a las realidades culturales y sociales de las comunidades en las que interviene. En el Marco del personal educativo de educación básica, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros establece que el docente debe ser capaz de “adecuar los contenidos de enseñanza al contexto sociocultural y a los saberes locales” (USICAMM, 2025, p. 17). Este principio promueve una educación situada, sensible a la diversidad y comprometida con el reconocimiento de la pluralidad cultural del país.

En correspondencia con los principios previamente expuestos, el compromiso ético y social del profesorado constituye un eje fundamental dentro de la Nueva Escuela Mexicana. El perfil docente propuesto por este modelo demanda que las y los maestros promuevan activamente los valores de equidad, justicia social y reconocimiento de la diversidad. De esta manera, su quehacer profesional trasciende la mera transmisión de conocimientos para orientarse hacia la erradicación de prácticas de exclusión, racismo y desigualdad de género y clase.

En consecuencia, la función del docente se proyecta más allá del espacio escolar, extendiéndose al ámbito comunitario con el propósito de fortalecer una educación incluyente, equitativa y solidaria.

2.2.5 El perfil de egreso de los estudiantes de Nivel Medio Superior.

El perfil de egreso en el Nivel Medio Superior constituye la síntesis formativa que orienta las prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas de este nivel educativo. Más que una enumeración de competencias, representa un horizonte ético, cognitivo y ciudadano hacia el cual se encamina la acción educativa. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), el perfil de egreso define los rasgos y capacidades que deben distinguir a las y los estudiantes al concluir su trayectoria formativa, integrando dimensiones cognitivas, socioemocionales y axiológicas que articulan la formación para la vida, el trabajo y la participación social.

El Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2022–2025 replantea el perfil de egreso desde una perspectiva humanista e integral, donde los aprendizajes se comprenden como experiencias contextualizadas que articulan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En lugar de mantener un enfoque orientado exclusivamente a la empleabilidad o a la adquisición técnica de competencias, se impulsa el fortalecimiento de recursos sociocognitivos como la comunicación, el pensamiento lógico y matemático, la conciencia histórica y la cultura digital, al tiempo que se amplía el acceso al conocimiento en los campos de las ciencias naturales, sociales y humanidades, y se promueve el desarrollo de recursos socioemocionales que fortalezcan la autonomía intelectual y la capacidad de juicio crítico (SEP, 2022). Esta visión se alinea con los planteamientos de Díaz Barriga (2019), quien considera que el currículo debe concebirse como una práctica social orientada a generar experiencias de aprendizaje significativas, más allá del cumplimiento formal de los programas o contenidos prescritos.

Desde una perspectiva sociológica y educativa, el perfil de egreso implica también la formación de sujetos capaces de comprender las dinámicas complejas del entorno contemporáneo. De acuerdo con Gimeno (2010), los perfiles educativos no deben limitarse a descripciones técnicas, sino que deben expresar un proyecto cultural y social de largo alcance, vinculado a las necesidades históricas del país. En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana propone un perfil de egreso que ambicioso que pretende poner de manifiestas múltiples actitudes y formas de entender el mundo que se presuponen como novedosas.

En suma, el perfil de egreso de la Educación Media Superior en México representa la convergencia de una visión formativa que busca equilibrar el desarrollo intelectual con el compromiso social. Su finalidad no es únicamente preparar a los estudiantes para el ingreso a la educación superior o su inserción en el mercado laboral, sino contribuir a la formación de sujetos reflexivos, críticos y solidarios, capaces de incidir en la transformación democrática, equitativa y sustentable del país.

De esta manera, el perfil de egreso no se limita a definir competencias académicas, sino que proyecta una ética educativa orientada al bien común, donde el conocimiento se vincula con la acción social y el compromiso con los desafíos ambientales, económicos y culturales de la nación. La siguiente tabla sintetiza los principales rasgos que configuran el perfil de egreso en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para el nivel de Educación Media Superior (EMS), tal como se establece en el Marco Curricular Común 2022–2025. Su finalidad es mostrar de manera estructurada cómo este perfil articula las diversas dimensiones formativas, cognitiva, socioemocional, ética, tecnológica, cultural y humanista, en un modelo educativo orientado al desarrollo integral de las y los estudiantes. Esto permite comprender el cambio de paradigma que impulsa la NEM, el cual trasciende la formación centrada en competencias instrumentales o en la empleabilidad inmediata, para orientarse hacia una educación humanista que promueve el pensamiento crítico, la equidad y la participación social.

Cuadro5. Rasgos del perfil de egreso en la NEM.

Dimensión formativa		Características del perfil de egreso	Finalidad educativa
Cognitiva y sociocognitiva	y	Desarrolla pensamiento crítico, lógico y reflexivo, promueve la resolución de problemas mediante la integración de conocimientos científicos, sociales y humanísticos.	Favorecer la comprensión del entorno y la toma de decisiones informadas y responsables.
Socioemocional		Fomenta la autorregulación, la empatía, el trabajo colaborativo y la conciencia de sí mismo y de los otros.	Impulsar la construcción de comunidades de aprendizaje solidarias y democráticas.
Ética y ciudadana		Promueve el compromiso con la justicia social, la equidad de género, la inclusión y el respeto a la diversidad cultural.	Formar ciudadanos activos, críticos y responsables con su comunidad y el medio ambiente.
Comunicativa y cultural	y	Potencia la lectura, la escritura, la argumentación y la expresión oral en diversos contextos, valorando la identidad cultural y lingüística.	Desarrollar la capacidad de diálogo intercultural y la participación social informada.
Tecnológica y científica	y	Incorpora la cultura digital, el pensamiento computacional y el uso ético de las tecnologías para el aprendizaje.	Favorecer la alfabetización científica y tecnológica en la vida cotidiana y profesional.
Laboral y productiva		Articula la formación académica con la práctica profesional en contextos reales, bajo principios de sustentabilidad y desarrollo comunitario.	Contribuir a la empleabilidad digna y al fortalecimiento del tejido social rural y urbano.
Humanista e integral		Centra la educación en la persona como sujeto de derechos, con capacidad de transformación social y sentido ético.	Promover el desarrollo pleno del ser humano y la construcción de una sociedad más justa.

Fuente: Elaboración propia con base en SEP (2022).

2.3 Los Centros de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios (CBTA)

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) constituyen una pieza fundamental dentro del sistema de educación tecnológica en México, especialmente en el medio rural y periurbano. Estos centros, dependientes de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), fueron creados con el propósito de ofrecer una formación integral que vincule la educación media superior con las necesidades productivas, sociales y culturales de las comunidades campesinas y agropecuarias del país. Desde su surgimiento, los CBTA se consolidaron como espacios estratégicos para la modernización del campo, al combinar la enseñanza académica con la formación técnica y el compromiso social hacia el desarrollo sustentable (De Ibarrola, 2020).

De acuerdo con el Tecnológico Nacional de México, en su zona Maya (2025), la Educación Tecnológica Agropecuaria en México se configura como resultado histórico de las políticas educativas y rurales del periodo posrevolucionario del siglo XX, enmarcadas en el proyecto estatal de reconstrucción nacional y modernización del campo. Su origen se vincula estrechamente con los esfuerzos por articular la formación escolar con las prácticas productivas campesinas, bajo una lógica de integración entre trabajo, educación y desarrollo comunitario. Sus antecedentes inmediatos pueden rastrearse en los Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario y las Escuelas Técnicas Rurales, instituciones que expresaban la intención de profesionalizar el quehacer agrícola desde una pedagogía del trabajo. La evolución de este modelo se remonta a 1925, con la fundación de las Escuelas Centrales Agrícolas, que en 1932 se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas, respondiendo a la necesidad de atender las particularidades socioculturales de cada región. Posteriormente, en 1941, dichas escuelas dieron origen a las Escuelas Normales Rurales y a las Escuelas Prácticas de Agricultura, donde la educación agrícola se consolidó como instrumento de movilidad y organización social del campesinado.

Finalmente, en 1967, el Gobierno Federal institucionalizó este proceso mediante la creación de las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, con el objetivo de unificar los servicios de educación agrícola bajo la tutela de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este momento marca la consolidación de una política educativa rural con orientación tecnológica, concebida no solo para elevar la productividad del campo, sino también para fortalecer el tejido social campesino, diversificar los saberes locales y promover una modernización con raíces comunitarias.

2.3.1 Antecedentes de los Centros de Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios

La creación de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) se inscribe en la lógica del proyecto estatal de modernización rural impulsado durante la década de 1970, cuando el Estado mexicano buscó articular educación, productividad y desarrollo territorial. Su propósito central consistió en formar técnicos agrícolas, pecuarios y forestales capaces de responder a las necesidades del sector agropecuario, al mismo tiempo que se fortalecía la presencia institucional del Estado en las zonas rurales.

Como señala De Ibarrola (2020), actualmente existen alrededor de 335 CBTA distribuidos en todo el país, localizados principalmente en regiones rurales caracterizadas por distintos grados de marginación. Esta distribución geográfica no es fortuita, en tanto que responde a una estrategia de acercar la educación media superior a comunidades con escaso acceso a otras modalidades formativas, convirtiendo a los CBTA en nodos educativos y sociales de gran relevancia para el desarrollo local. En estos espacios, el aprendizaje se vincula directamente con la práctica productiva, pues el estudiantado participa en actividades agrícolas, pecuarias o forestales dentro del propio plantel, integrando así los conocimientos teóricos con la experiencia empírica.

De acuerdo con información de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM, 2025), los CBTA surgieron como

parte del proyecto estatal de educación tecnológica del campo, cuyo sustento institucional fue la creación de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) en diciembre de 1970. Esta instancia resultó de la fusión entre la Subdirección de Escuelas Técnicas Agropecuarias y áreas provenientes de la Dirección de Desarrollo de la Comunidad Rural, encargadas de operar los Centros de Capacitación para el Trabajo Agropecuario y las Brigadas de Promoción Agrícola.

En 1978, dichas brigadas se integraron plenamente a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), consolidando una red nacional de formación que ofrecía un bachillerato bivalente, es decir, con orientación tanto propedéutica como técnica, especializada en los sectores agropecuario, forestal, acuícola y de ciencias del mar. Desde una lectura sociológica y etnográfica, este proceso no solo responde a una política de expansión educativa, sino que refleja una forma de intervención estatal en el territorio rural, donde la escuela tecnológica se convierte en un espacio de mediación entre la racionalidad técnico-científica y los saberes comunitarios, al mismo tiempo que funge como dispositivo de modernización y de reproducción social del campesinado.

La creación y expansión de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) responde a una política educativa orientada a integrar el conocimiento técnico con las necesidades del medio rural mexicano. Estos planteles surgieron bajo la coordinación de la entonces Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGTA), con la finalidad de formar técnicos agropecuarios competentes capaces de contribuir a la productividad del campo y al fortalecimiento de las economías locales. Con el paso del tiempo, y tras diversas transformaciones administrativas, los CBTA pasaron a depender de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), convirtiéndose en uno de los pilares más relevantes de la educación media superior en zonas rurales (De Ibarrola, 2020).

Desde una perspectiva sociológica, su desarrollo histórico ha estado marcado por la articulación entre la formación propedéutica y la producción escolar, mediante el uso de parcelas didácticas, talleres y pequeñas agroindustrias. Esta estructura formativa busca capacitar técnicamente a las juventudes rurales, promoviendo su inserción laboral y al mismo tiempo reforzando su vínculo con las prácticas productivas y culturales de las comunidades en las que se insertan. Así, los CBTA constituyen espacios donde el trabajo se convierte en una experiencia pedagógica y donde la escuela se configura como una extensión del territorio comunitario.

Sin embargo, estos centros educativos no pueden analizarse al margen de los contextos estructurales en los que operan. Tal como advierten Victorino y Ramos (2019, p. 110), “en cuanto a sus condiciones socioeconómicas, sus características principales fluctúan entre pobreza y pobreza extrema”, lo cual condiciona las dinámicas institucionales y los horizontes de acción de las comunidades escolares. La mayoría de los CBTA se ubican en zonas rurales o semiurbanas, caracterizadas por estructuras productivas primarias, agrícolas, pecuarias, silvícolas o pesqueras, con escasa diversificación económica, limitaciones tecnológicas y déficit de infraestructura básica. En muchos casos, los planteles enfrentan carencias de conectividad digital, transporte, servicios públicos y equipamiento, lo que complejiza el cumplimiento de sus fines educativos y sociales.

Dentro del nivel medio superior mexicano, estos planteles forman parte del subsistema de bachilleratos tecnológicos, uno de los diversos tipos de servicios contemplados en el Artículo 45 de la Ley General de Educación (LGE), que incluye también el Bachillerato General, el Intercultural, el Artístico, el Profesional Técnico Bachiller, el Telebachillerato Comunitario, la Educación a Distancia y el Tecnólogo. En este sentido, los CBTA representan una modalidad singular, ya que combinan formación técnica y bachillerato general con una orientación agropecuaria, agroindustrial y de servicios.

De acuerdo con la DGETAyCM (2024), los CBTA tienen una presencia particularmente significativa en estados como Oaxaca, Veracruz, Michoacán y Chiapas, regiones caracterizadas por su riqueza agrícola, su diversidad cultural y sus desafíos socioeconómicos. Su carácter híbrido, una mezcla entre la educación formal y el trabajo comunitario, les confiere un papel de mediación entre la política estatal de modernización agrícola y las prácticas productivas campesinas locales. Desde una óptica etnográfica, estos espacios pueden entenderse como microterritorios educativos, donde se negocian los sentidos del trabajo, la identidad y el desarrollo, y donde el saber técnico se entrelaza con las racionalidades comunitarias y los valores culturales del medio rural.

A continuación, se presenta una cronología sintética que busca ofrecer una mirada general sobre el proceso de constitución y transformación de los CBTA en el territorio nacional. El propósito no es elaborar una historia exhaustiva de la educación agropecuaria, sino identificar los momentos clave que han definido la función social, pedagógica y territorial de estos centros desde su génesis hasta la actualidad.

Cuadro 6. Cronología mínima de los CBTA

Periodo	Descripción
1970	Se crea DGETA en SEP para organizar la educación tecnológica agropecuaria.
1976 – 1980	Expansión de CBTA como bachillerato bivalente con prácticas productivas y vinculación comunitaria.
1978	Incorporación de brigadas, hoy BECAS/BDR, a DGETA; se robustece la extensión rural.
2019 -2025	Reconfiguración de la DGETAyCM (agropecuaria, acuícola, forestal y mar) y adecuaciones curriculares bajo la NEM.

Fuente: Elaboración propia, tomando como referencia las aportaciones de De Ibarrola (2019) y la DGETAyCM (2025).

2.3.2 Distribución de los planteles a lo largo del territorio nacional

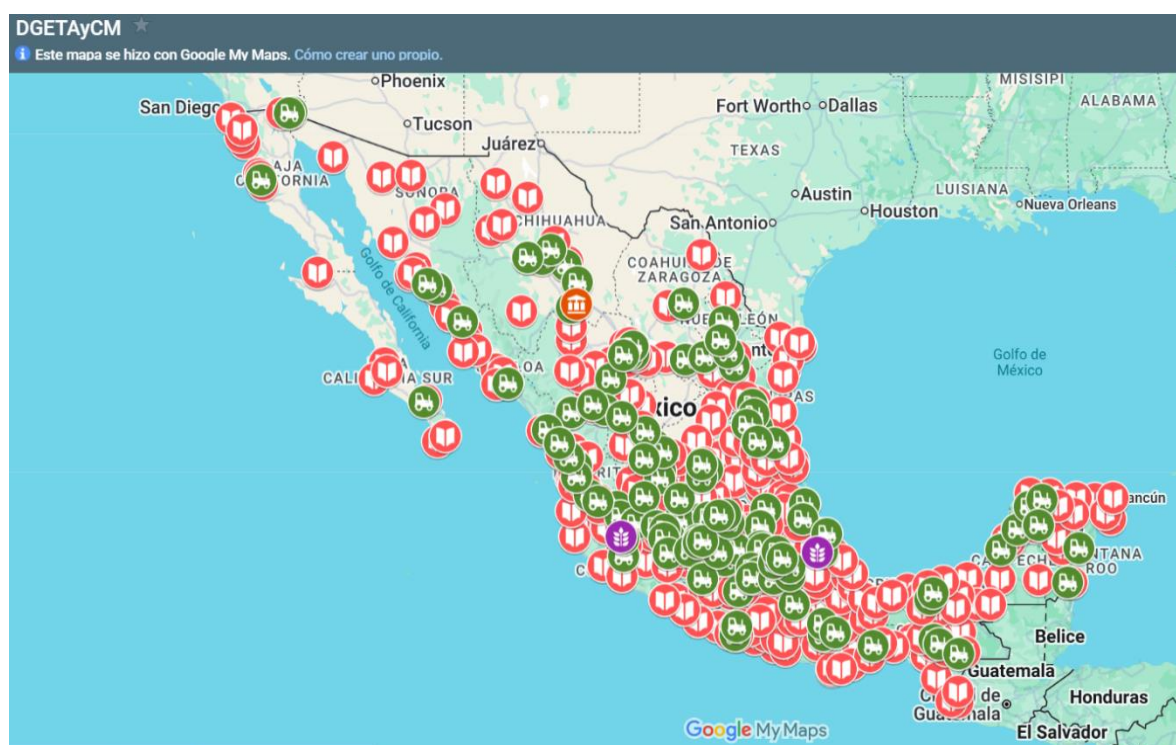
La red de Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario se despliega en prácticamente todo el país, con una presencia que históricamente ha crecido y que se concentra en entidades de alta vocación agropecuaria y en municipios con fuerte componente rural. Las referencias federales señalan que la DGETAyCM ha operado, al menos desde la década pasada, con poco menos de trescientos CBTA a nivel nacional, cifra repetida en diagnósticos y disposiciones oficiales, lo que permite dimensionar el alcance del subsistema y su papel articulador en la oferta de educación tecnológica media superior. Sin embargo, en sus últimas actualizaciones a su portal en línea, la DGETAyCM (2025), reporta operar con un total de 404 planteles a nivel nacional. Esta magnitud, documentada en fuentes normativas y de planeación de la SEP, confirma una cobertura extendida que sostiene procesos formativos bivalentes en agricultura, ganadería y agroindustrias, al tiempo que da cuenta de una distribución transversal en el territorio mexicano.

Al observar la distribución por entidades federativas emergen concentraciones relevantes que dialogan con las economías regionales del campo y con la dispersión de asentamientos rurales. Uno de los casos más emblemáticos es el de Oaxaca, pues se reporta un entramado particularmente denso, con 24 CBTA y 1 CBTF bajo coordinación estatal, además de extensiones y brigadas, lo que refleja la función de los planteles como nodos de formación y vinculación en áreas de rezago y alta diversidad cultural. Por otro lado, en Jalisco la representación estatal documenta una red de 14 planteles y extensiones distribuidos entre regiones de sierra, costa y valles, lo que evidencia la inserción territorial del modelo y su articulación con circuitos productivos locales y cadenas agroalimentarias (DGETAyCM Jalisco, 2025). En la Zona Metropolitana del Valle de México se han consolidado extensiones del CBTA 35 en alcaldías de la Ciudad de México, un indicador del carácter dinámico de la red y de la expansión hacia espacios periurbanos donde conviven actividades agropecuarias, servicios y comercio.

La ubicación territorial de los CBTA guarda correspondencia con los patrones de ruralidad del país. De acuerdo con INEGI (2025), 21 de cada 100 personas residen en localidades rurales, lo que mantiene una demanda estructural de servicios educativos pertinentes en contextos agropecuarios. El despliegue de planteles en regiones de agricultura de temporal, ganadería extensiva y economías mixtas permite que la formación tecnológica se ancle a procesos productivos de base territorial y a cadenas de valor locales, reforzando el sentido de pertinencia del currículo y la inserción de las y los jóvenes en proyectos de desarrollo comunitario.

De acuerdo con la página de la DGETAyCM (2025), su oferta educativa, se encuentra distribuida de la siguiente forma a nivel nacional. Ello contempla la ubicación de planteles CBTA, Brigadas de Educación Para el Desarrollo Rural, Centro de Investigación para los Recursos Naturales (CIRENA) y Unidades de Capacitación para el Desarrollo Rural (UNCADER).

Figura 4. Presencia de la DGETAyCM a nivel nacional



Fuente: Sitio oficial de la DGETAyCM (2025).

2.3.3 Logros y limitaciones de los Centro de Bachillerato Tecnológicos Agropecuarios

El papel que han ejercido los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) dentro de la estructura de la educación media superior en México ha sido determinante para fortalecer la formación de capital humano en contextos rurales. Su presencia en regiones marginadas ha contribuido a ampliar la cobertura educativa, a frenar la migración juvenil y a generar procesos locales de innovación agropecuaria, vinculando la enseñanza técnica con la producción sustentable y las dinámicas comunitarias, lo cual no es cosa menor. Diversos estudios (SEP, 2022; DGETAyCM, 2023; Victorino, 2023) destacan que los CBTA funcionan como espacios de movilidad social, al ofrecer educación tecnológica gratuita, capacitación para el trabajo y un marco de formación integral que favorece la inserción laboral en el sector primario.

Entre sus logros más significativos, se encuentra el desarrollo de proyectos agroecológicos y de agricultura sustentable, impulsados en coordinación con instituciones como el INIFAP, la UACH y el CIMMYT, que han fortalecido las competencias técnicas de los estudiantes y el vínculo entre escuela y comunidad. Además, la retención escolar en estos centros ha mostrado indicadores superiores al promedio de los subsistemas rurales (DGETAyCM, 2023), lo cual demuestra su papel estratégico en la disminución del abandono educativo en zonas de alta marginación. En ese sentido, los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) han impulsado una educación con arraigo territorial, orientada a fortalecer la vinculación entre escuela, comunidad y medio ambiente. Al integrar los conocimientos científicos con los saberes locales y tradicionales, estos centros contribuyen a la formación de jóvenes capaces de comprender y transformar su entorno desde una perspectiva integral. Tal articulación ha favorecido el desarrollo de prácticas productivas sostenibles y culturalmente pertinentes, que reconocen la racionalidad ecológica del territorio y valoran el conocimiento campesino como fuente legítima de innovación. Por tal, la acción educativa de los CBTA se convierte

en un proyecto pedagógico y social, que busca equilibrar el progreso técnico con la preservación de las identidades rurales y la justicia ambiental.

Entre los principales logros de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) se reconoce su papel en la formación de capital humano rural, en la reducción del abandono escolar y en la construcción de redes comunitarias de innovación agropecuaria que fortalecen los procesos de desarrollo local. Estos espacios han logrado, en buena medida, articular la educación media superior con la dinámica productiva del campo, generando procesos de aprendizaje que integran la práctica técnica con la reflexión sobre la vida comunitaria. No obstante, también enfrentan limitaciones estructurales persistentes, como la insuficiencia presupuestal, el rezago tecnológico y la escasa actualización curricular, factores que dificultan su consolidación como instituciones de vanguardia educativa en el medio rural (De Ibarrola, 2020; Victorino, 2023).

Desde una mirada sociológica, esta situación expresa las contradicciones inherentes a las políticas públicas educativas, donde los CBTA deben responder simultáneamente a dos lógicas en tensión: la búsqueda de eficiencia económica y productividad impulsada por los programas nacionales, y la necesidad de una formación humanista y contextualizada, coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

La siguiente figura representa esta doble tensión que define la práctica institucional de los CBTA. Por un lado, su función como instrumentos de desarrollo rural y territorial, y por otro, su subordinación a modelos de gestión educativa centralizados, orientados por criterios de rendimiento y estandarización. Estas tensiones revelan la condición híbrida de los CBTA como instituciones insertas en el campo educativo y productivo, donde se negocia constantemente el sentido del saber, del trabajo y del territorio. En esa intersección, los CBTA funcionan como espacios de mediación social, capaces de generar prácticas educativas innovadoras pese a las restricciones estructurales que los atraviesan.

Cuadro 7. Tensiones estructurales en los CBTA

Eje de análisis	Dimensión 1	Dimensión 2	Descripción sociológica y educativa
Eje 1	Formación técnica	Formación humanística	Representa la tensión entre la orientación productivista, centrada en competencias laborales, y la formación integral propuesta por la NEM, que busca el desarrollo ético, crítico y comunitario del estudiantado.
Eje 2	Desarrollo local	Política nacional	Expresa el dilema entre la función de los CBTA como agentes de transformación territorial y la presión de responder a políticas educativas centralizadas que priorizan la eficiencia y los indicadores de rendimiento.
Eje 3	Autonomía pedagógica	Estandarización nacional	Muestra la tensión entre la necesidad de contextualizar los procesos formativos a las realidades rurales y las exigencias de uniformidad curricular impuestas por la estructura nacional de la educación tecnológica.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Bourdieu (2007); De Ibarrola (2020) y (Victorino, 2023).

Al igual que con el cuadro anterior, acerca de la cronología mínima de los CBTA, esta propuesta planteada no pretende agotar todas aquellas tensiones históricas que ha enfrentado, y que enfrentarán, como espacios escolares. Pues existe una amplia gama de temas en las que el ejercicio valdría la pena, a fin de conocer y analizar las condiciones coyunturales y estructurales de los CBTA. Al respecto, la teoría de la reproducción y la resistencia se vuelve una excelente herramienta analítica desde la sociología.

2.4 El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario 35 “Leona Vicario”.

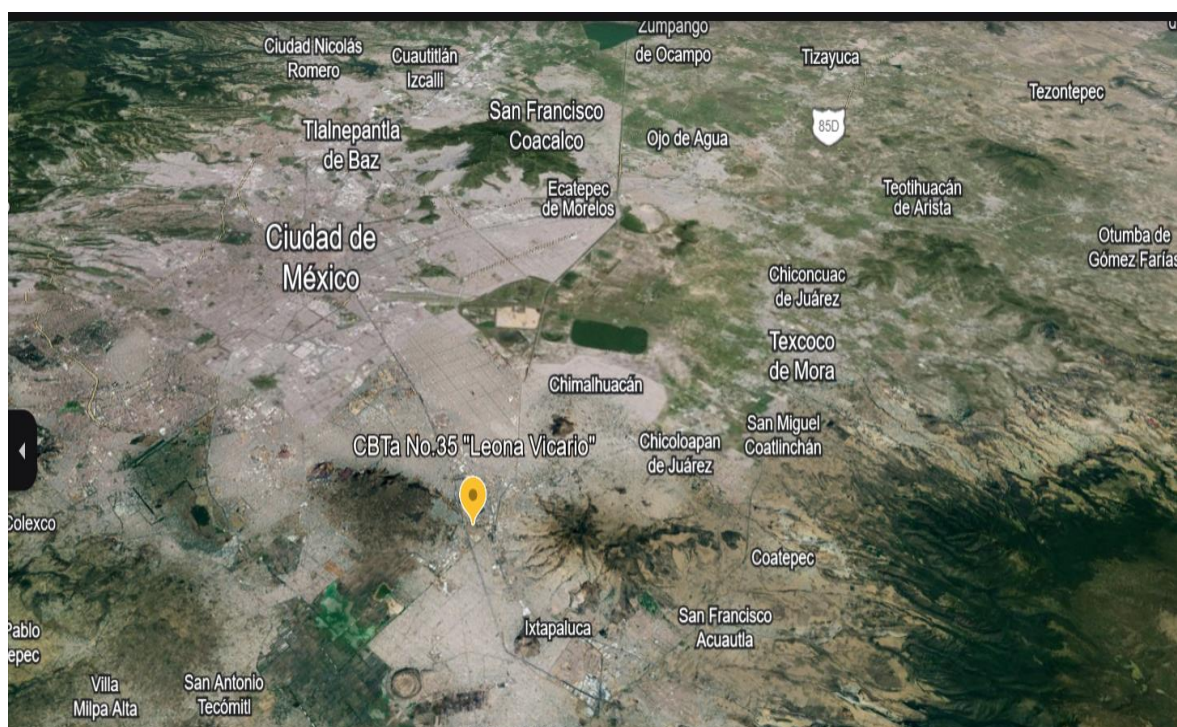
El CBTA 35 forma parte de la red nacional de unidades del subsistema Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), orientadas a ofrecer educación media superior de tipo tecnológico-agropecuaria. A nivel nacional, estos centros se especializan en atender poblaciones rurales mediante una formación que combina bachillerato con técnico agropecuario, forestal o afín. Bajo este tenor, el CBTA 35 se sitúa como uno de los planteles más grandes del Estado de México, lo que lo ubica en una posición estratégica para atender tanto las necesidades formativas de la juventud vinculada al campo como la de poblaciones periurbanas con dinamismos rurales.

El Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 Leona Vicario, cuenta con su matriz o sede, en el municipio de Valle de Chalco Solidaridad, al oriente del Estado de México. Dicho plantel cuenta con cinco extensiones, lo que la dota de una importancia que destaca, dada su ubicación estratégica en regiones importantes dentro del estado. De acuerdo con información de su propio portal (CBTA 35, 2025), la institución manifiesta una misión y visión centradas en la vinculación productiva, el fortalecimiento de valores y la mejora continua, con la intención de responder tanto al mercado laboral como al acceso a educación superior. Su ubicación en el Estado de México, una entidad con alta densidad poblacional, gran diversidad territorial y retos de urbanización y periurbanización, lo convierte en un caso relevante para observar. Pues la educación tecnológica agropecuaria alberga un conjunto de retos y tensiones.

Huelga decir que el CBTA 35 es uno de los más importantes de la región y a nivel nacional, dada la cantidad de estudiantes a los que atiende, así como su ubicación geográfica, misma que determina en gran medida las necesidades productivas del país, sobre todo, en la zona centro. En ese sentido, este plantel sirvió como escuela piloto para el desarrollo de la NEM en su fase inicial de implementación, dotándola de cierto grado de importancia a nivel regional.

Si bien, ya se plantearon algunos de sus principales propósitos y objetivos, es importante recalcar que la autonomía de cada extensión se encuentra alineada al régimen central, lo cual dota de cierta rigidez y dependencia a cada uno de los espacios correspondientes. A continuación, se presenta, de manera muy general, la distribución espacial del CBTA No. 35 Leona Vicario en cuanto a su plantel sede y sus respectivas extensiones en el actual Estado de México.

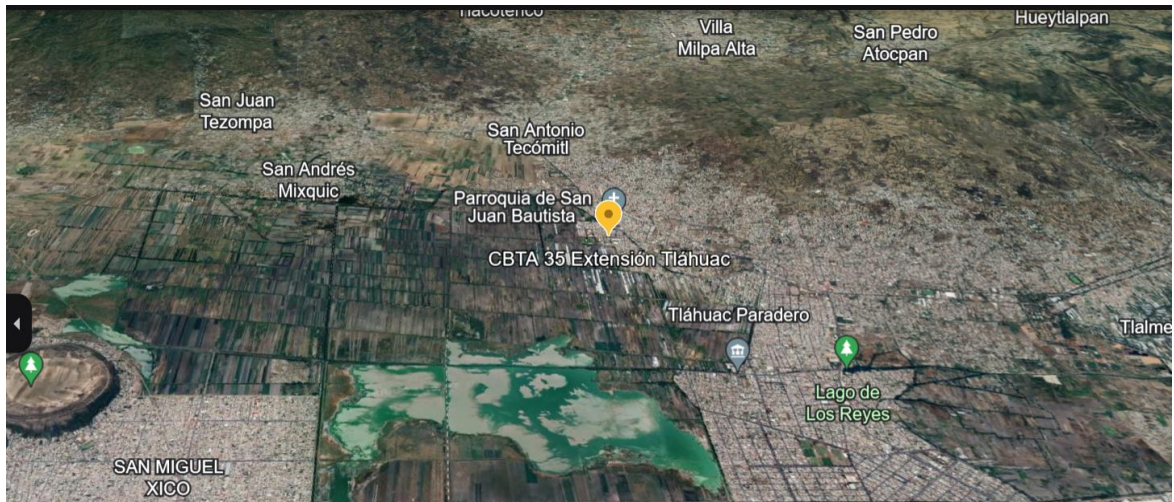
Figura 5. Plantel sede CBTA No. 35 Valle de Chalco



Fuente: Búsqueda realizada en Google Earth.

Este plantel se ubica en la Carretera federal México - Puebla Km. 22.5 Colonia San Juan Tlalpizahuac, en Valle de Chalco Solidaridad, con C.P. 56618.

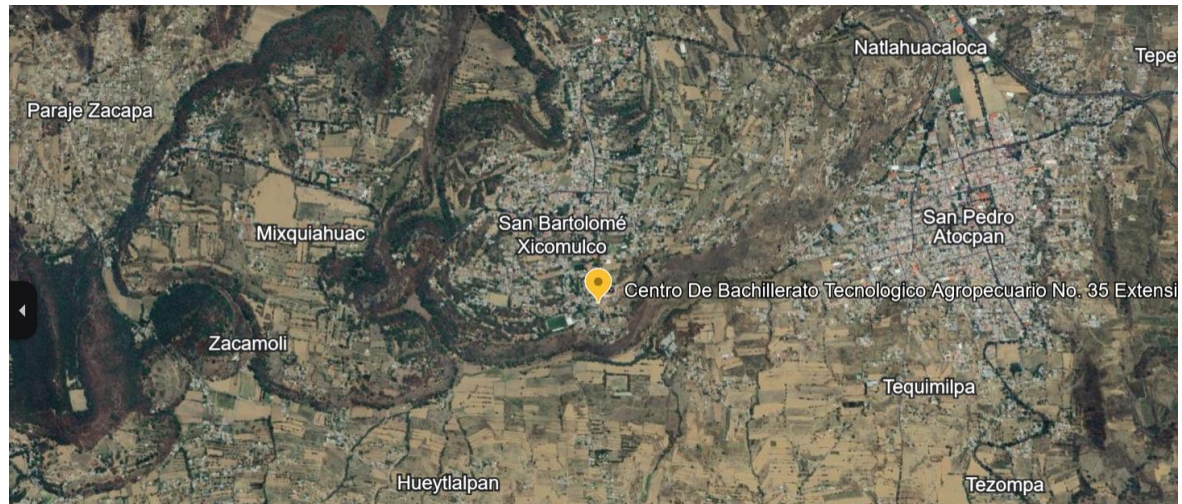
Figura 6. Extensión Tláhuac del CBTA No. 35



Fuente: Búsqueda realizada en Google Earth.

Esta extensión se ubica en la Calle Emiliano Zapata Número 15, Colonia La Asunción, Tláhuac, San Juan Ixtayopan, CDMX, con C.P. 13000.

Figura 7. Extensión Milpa Alta del CBTA No. 35



Fuente: Búsqueda realizada en Google Earth.

Esta extensión se encuentra en la Calle Miguel Hidalgo Número 5, San Jerónimo Miactlán, Milpa Alta, San Francisco Tecoxpa, CDMX, con C.P. 12600.

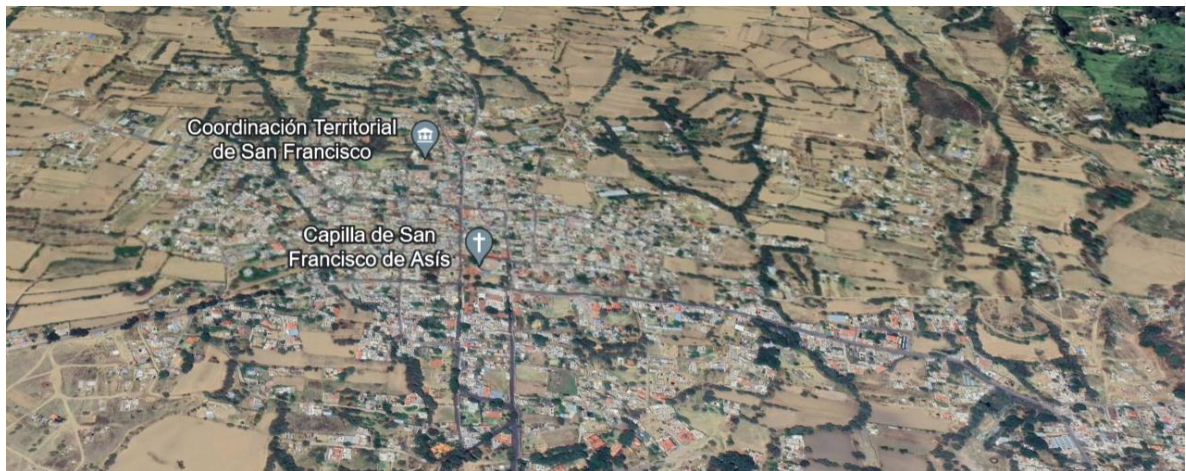
Figura 8. Extensión Magdalena Contreras del CBTA No. 35



Fuente: Búsqueda realizada en Google Earth.

Esta extensión se ubica en Camino a los Dínamos, segundo Dínamo, la Magdalena Contreras, Ciudad de México, con C.P. 10930.

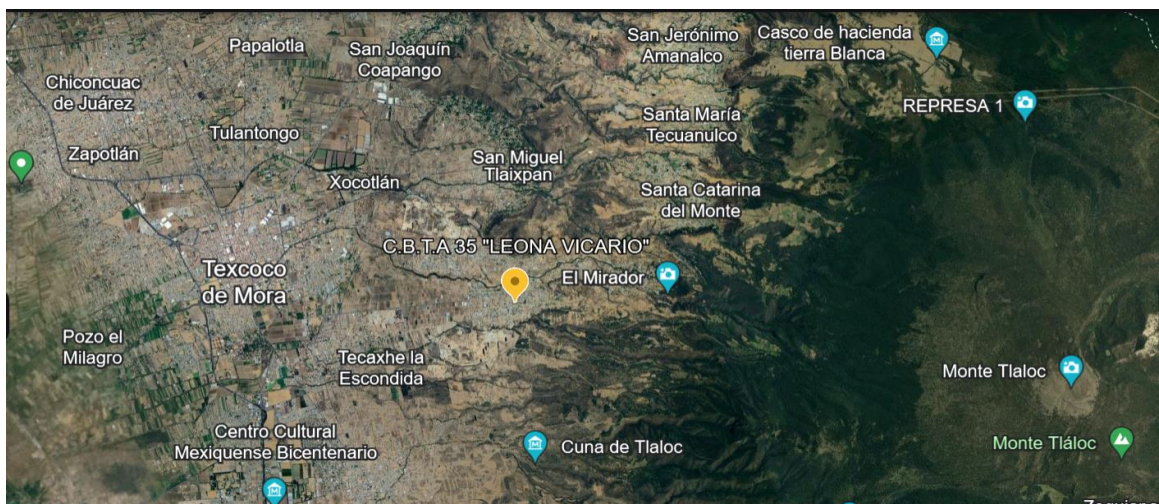
Figura 9. Extensión Xochimilco del CBTA No. 35



Fuente: Búsqueda realizada en Google Earth.

Esta extensión se encuentra en la Av. Constitución 35, San Francisco Tlalnepantla, Xochimilco, Ciudad de México, CDMX, con C.P. 16900.

Figura 10. Extensión Texcoco CBTA No. 35

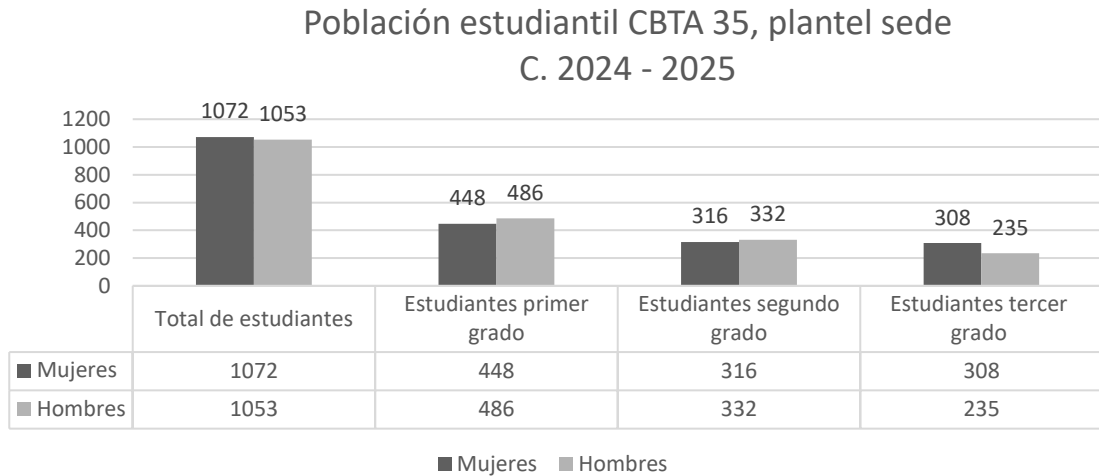


Fuente: Búsqueda realizada en Google Earth.

Esta extensión se encuentra en la Calle Silverio Pérez 5, Tequexquináhuac, Estado de México, con C.P. 56246.

Con relación al contexto del CBTA 35, con CCT 15DTA0035A1, se consultó información estadística oficial, a través del Registro de Formato 911, correspondiente al Nivel Medio Superior. Con base en los registros encontrados, se puede esquematizar la siguiente información, misma que corresponde al ciclo escolar 2024 – 2025.

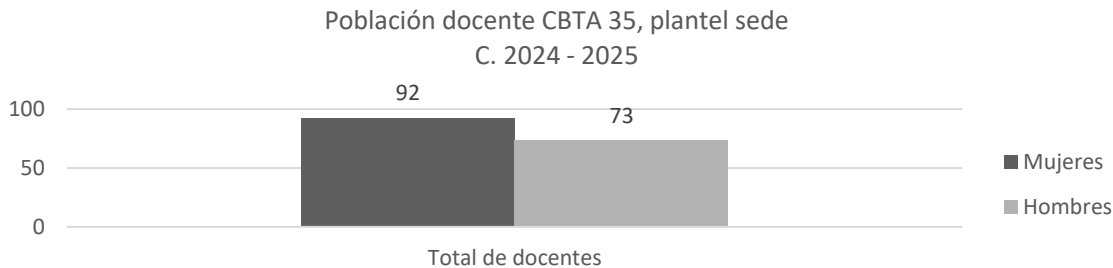
Figura 11. Población estudiantil CBTA 35, plantel sede. Ciclo escolar 2024 – 2025.



Fuente: Elaboración propia, contrastando información SEP (2025b) y registros del plantel.

Con relación a la plantilla docente la información fue la siguiente.

Figura 12. Población docente CBTA 35 ET. Ciclo escolar 2024 -2025.



Fuente: Elaboración propia, contrastando información SEP (2025b) y registros del plantel.

2.4.1 Contexto histórico e institucional del CBTA 35 ET

El CBTA 35 ET, forma parte de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM), organismo adscrito a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su creación se inscribe en el proceso de expansión de la educación tecnológica rural que tuvo lugar durante las últimas décadas del siglo pasado, periodo en el que el Estado mexicano buscó articular la educación media superior con el desarrollo agropecuario regional. En este marco, los CBTA

fueron concebidos como instituciones de formación integral orientadas a vincular la enseñanza técnica con las dinámicas productivas y las expresiones socioculturales propias del campo mexicano.

Desde su creación, el plantel ha operado en coordinación con la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y dependencias federales y estatales del sector agropecuario, lo que le confiere un carácter estratégico dentro de la red educativa de la región (DGTAYCM, 2024). Su oferta educativa actual comprende el bachillerato general con capacitación técnica en Agropecuaria y Agroindustria, articulado al MCCEMS y a los principios de la NEM. De acuerdo con Jaime (2022), el CBTA 35 ET inició sus actividades en agosto de 2018, luego de que la Delegación Municipal de Tequexquináhuac facilitara temporalmente el uso de aulas para su funcionamiento inicial. En ese sentido, es posible afirmar que su creación respondió a una demanda educativa creciente en la región, especialmente entre la población juvenil interesada en continuar estudios de nivel medio superior con enfoque agropecuario.

Este proyecto fue resultado de un proceso de gestión comunitaria encabezado por las autoridades delegacionales, en coordinación con la Brigada de Educación para el Desarrollo Rural No. 122 de Texcoco (BEDR 122) y el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 (CBTA 35). Desde 2015, ambas instancias impulsaron la propuesta de establecer un plantel que atendiera las necesidades formativas del entorno rural, concretándose finalmente con la donación de un terreno destinado a la construcción de una escuela orientada a fortalecer la educación agropecuaria y el desarrollo local de la comunidad.

Desde su origen, el CBTA 35 Extensión Texcoco ha mantenido como eje rector la creación de una oferta educativa acorde con las realidades del medio rural, orientada a brindar oportunidades formativas a las y los jóvenes de la región. Su propuesta académica articula la preparación propedéutica con una formación técnica especializada, de modo que los aprendizajes teóricos dialogan con las

prácticas productivas y comunitarias del territorio. En esta perspectiva, la institución se concibe como un espacio de mediación sociopedagógica, donde convergen las políticas nacionales de modernización educativa y las dinámicas locales de desarrollo territorial, generando un punto de encuentro entre la educación formal y los saberes rurales que sustentan la identidad y el progreso comunitario.

Con el transcurso de los años, el CBTA 35 ET ha consolidado una oferta educativa híbrida, que integra la formación general del bachillerato con una especialización técnica agropecuaria, orientada a responder de manera pertinente a las transformaciones del medio rural. Esta orientación le ha permitido constituirse como un espacio intermedio entre las políticas nacionales de modernización educativa y las demandas concretas de los territorios rurales y periurbanos donde opera. En el caso particular de Tequexquináhuac, la extensión se inscribe dentro de un modelo territorial de educación que busca garantizar el acceso a la educación media superior a jóvenes provenientes de comunidades con una fuerte tradición agrícola, sin desarraigarlos de sus prácticas productivas ni de su entorno sociocultural. Este enfoque adquiere relevancia en el contexto de la periferia metropolitana del Valle de México, donde las limitaciones en infraestructura, transporte y servicios públicos condicionan las trayectorias escolares y laborales de la juventud rural, haciendo de este tipo de instituciones un nexo vital entre el conocimiento académico y la realidad comunitaria.

2.4.2 Condiciones socioeducativas de Tequexquináhuac

La comunidad de Tequexquináhuac, localizada en el municipio de Texcoco, Estado de México, constituye un espacio de transición socioterritorial donde confluyen dinámicas rurales y periurbanas. Su cercanía con núcleos urbanos como Chiconcuac, reconocido por su actividad textil, y con la propia cabecera municipal de Texcoco, ha configurado una economía híbrida en la que conviven prácticas tradicionales con procesos de modernización productiva. A pesar de su integración parcial al corredor urbano del oriente mexiquense, Tequexquináhuac mantiene una

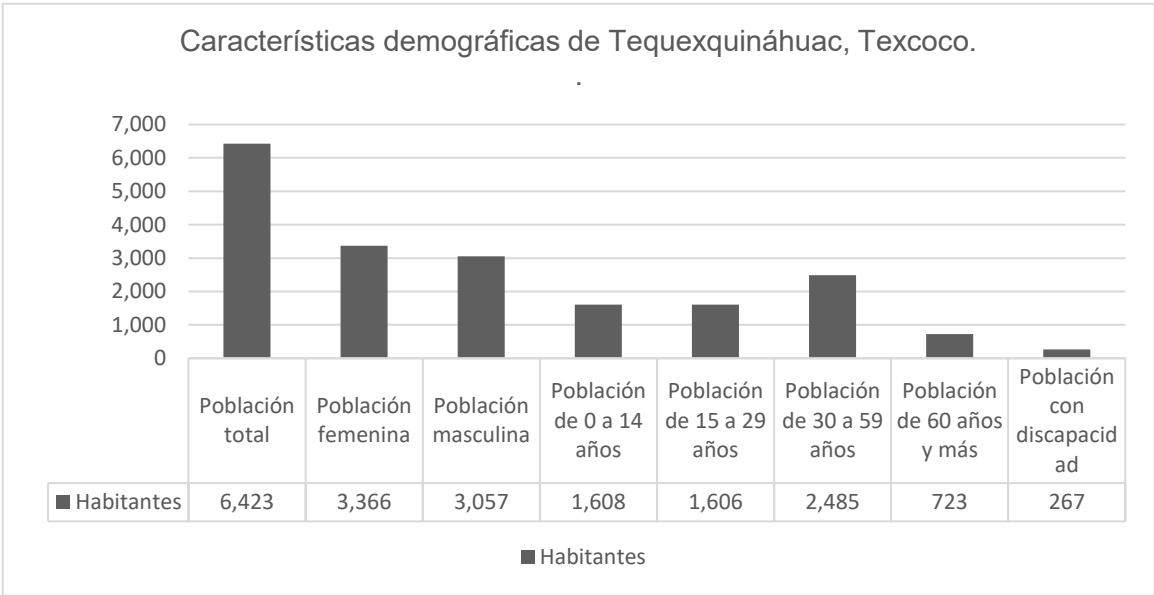
identidad rural manifiesta en su estructura ocupacional, en la tenencia comunal de la tierra y en las formas de organización local que preservan vínculos de reciprocidad y solidaridad comunitaria.

La base económica de la localidad continúa sustentándose en la agricultura de temporal, que se desarrolla en parcelas de extensión reducida, destinadas principalmente al cultivo de maíz, haba y alfalfa. Estas prácticas, en su mayoría familiares, combinan técnicas tradicionales con el uso limitado de insumos agroindustriales. Asimismo, la comunidad participa de una economía artesanal y de servicios locales, donde destacan pequeños talleres de carpintería, herrería y confección de prendas, así como actividades comerciales menores orientadas al abastecimiento interno. En los últimos años se ha observado una tendencia creciente hacia la diversificación laboral, impulsada por la proximidad con zonas urbanas, lo que ha generado un aumento del empleo asalariado y de la migración temporal hacia municipios cercanos o la capital del país, principalmente en los sectores de la construcción, el comercio y los servicios.

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, elaborado por el INEGI, la localidad contaba con 6 423 habitantes, lo que refleja una comunidad de tamaño medio con dinámicas demográficas estables. En materia educativa, los indicadores muestran una tendencia positiva, pues el promedio de escolaridad alcanzó 10.11 años en 2020, superando los 8.71 años reportados una década antes, lo que evidencia un avance sostenido en el acceso y la permanencia en los niveles educativos superiores (INEGI, 2020; México Pueblos América, s. f.). La presencia de instituciones como el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 35, Extensión Texcoco, ha contribuido a elevar la continuidad educativa, ofreciendo programas de formación técnica vinculados con las necesidades agropecuarias y productivas de la región. Este plantel no solo representa una oportunidad de educación, sino también un punto de convergencia entre la formación científica, el trabajo comunitario y la identidad territorial.

El perfil educativo de la población revela una tendencia hacia la profesionalización de los jóvenes, quienes buscan en la educación tecnológica una alternativa viable para la inserción laboral sin abandonar su comunidad. Sin embargo, persisten desafíos estructurales como la falta de acceso a instituciones de educación superior dentro de la localidad, la limitada conectividad digital y las desigualdades de género en el acceso a la educación técnica. Tomando en consideración lo anterior, los datos podrían quedar expresados de la siguiente forma.

Figura 13. Características demográficas de Tequexquináhuac, Texcoco.

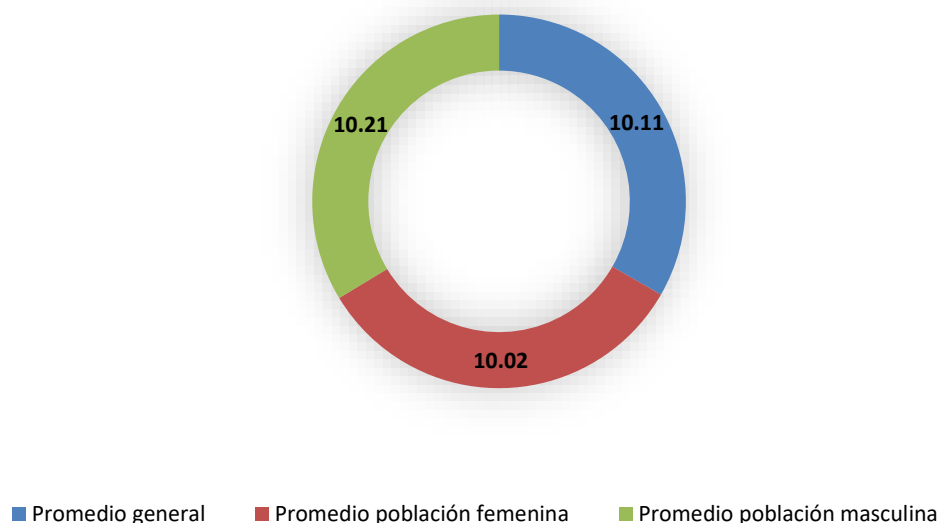


Fuente: Elaboración propia, a partir de INEGI (2020).

Con relación a la cuestión educativa los datos son significativos y quedarían expresados de la siguiente forma.

Figura 14. Grado de escolaridad en la comunidad de Tequexquináhuac.

Grado de escolaridad en la comunidad de Tequexquináhuac



Fuente: Elaboración propia, a partir de INEGI (2020).

La presencia de instituciones como el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) 35, Extensión Texcoco, ha contribuido a elevar la continuidad educativa, ofreciendo programas de formación técnica vinculados con las necesidades agropecuarias y productivas de la región. Este plantel no solo representa una oportunidad de educación posterior a la básica, sino también un punto de convergencia entre la formación científica, el trabajo comunitario y la identidad territorial. El perfil educativo de la población revela una tendencia hacia la profesionalización de los jóvenes, quienes buscan en la educación tecnológica una alternativa viable para la inserción laboral sin abandonar su comunidad.

2.4.3 Actividades económicas en Tequexquináhuac.

De acuerdo con el Atlas Agropecuario y Pesquero del Estado de México (Secretaría del Campo, 2022), el municipio de Texcoco mantiene un volumen de producción

anual de maíz superior a las 35 mil toneladas, con aportaciones significativas de localidades rurales como Tequexquináhuac. Sin embargo, además de la agricultura, la comunidad desarrolla actividades pecuarias de baja escala, principalmente la crianza de aves de corral, ovinos y bovinos. Estas prácticas tienen un carácter familiar y constituyen una fuente complementaria de ingresos, en algunos casos articuladas a programas de fomento productivo impulsados por dependencias estatales y federales, como la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER). Dichas iniciativas han buscado fortalecer la autosuficiencia alimentaria local y mejorar los procesos de producción agroecológica mediante capacitaciones y apoyos en insumos (SADER, 2023).

En el ámbito artesanal y de servicios, se observa la existencia de talleres de carpintería, herrería, confección textil y reparación mecánica, que operan bajo esquemas familiares y se integran a una economía de proximidad. Estos espacios productivos son esenciales para la economía local, ya que ofrecen empleo a los jóvenes que no emigran y permiten la circulación interna de bienes y servicios. Asimismo, el comercio ambulante y semifijo se ha expandido en la última década, articulando la economía comunitaria con los flujos regionales de consumo derivados del crecimiento urbano de Texcoco.

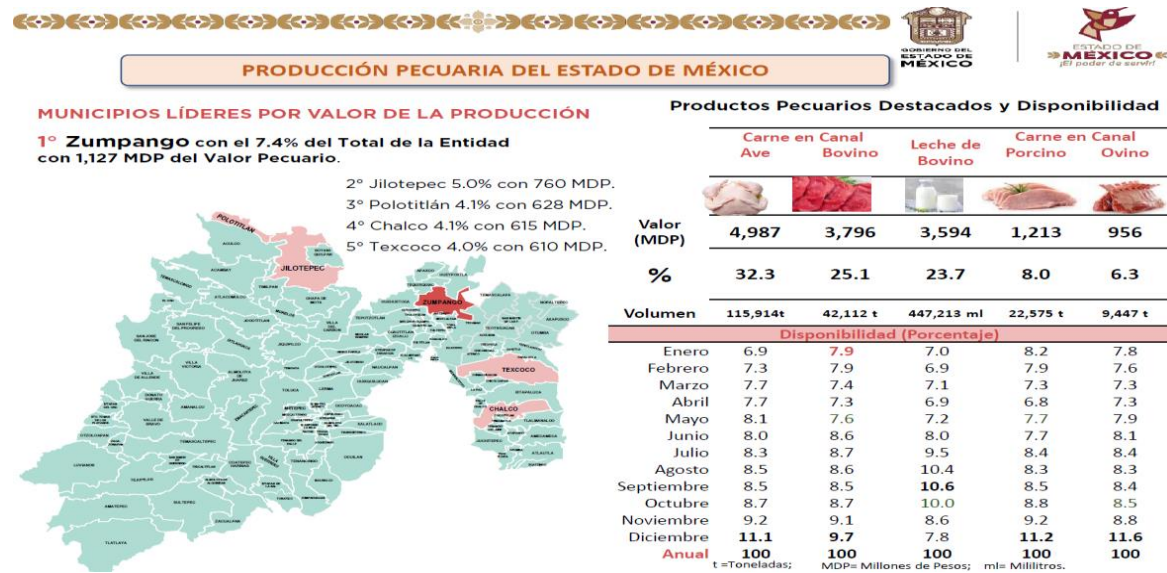
Otro rasgo significativo es la migración laboral temporal, que se ha consolidado como una estrategia económica recurrente. Parte de la población, sobre todo hombres jóvenes, se desplaza de manera cíclica hacia la Ciudad de México o municipios industriales cercanos para emplearse en la construcción, la manufactura o el comercio, lo cual genera remesas que contribuyen a la economía familiar. Este fenómeno refleja tanto la interdependencia con la zona metropolitana como la persistente falta de oportunidades laborales de alta remuneración dentro de la comunidad (INEGI, 2020; Gobierno del Estado de México, 2021).

De acuerdo con el Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Texcoco, la actividad agrícola continúa siendo uno de los pilares fundamentales de la economía local, con

predominio en el cultivo de maíz grano, maíz forrajero y avena forrajera, destinados tanto al autoconsumo como a la alimentación del ganado. No obstante, esta estructura productiva enfrenta una serie de limitaciones estructurales vinculadas con la baja tecnificación, la escasa organización de los productores y la limitada capacidad de transformación e industrialización de los bienes agrícolas. Estos factores reducen el valor agregado de la producción y restringen las oportunidades de desarrollo económico para las familias rurales (PMDU Texcoco, 2024, p. 150).

Por otro lado, si bien Texcoco no destaca de forma significativa, a diferencia de otros municipios en el Estado de México, lo cierto es que ocupa el cuarto lugar en cuanto a la producción pecuaria a nivel estatal. Ello explica la dinámica en la que se ve envuelta la población de las distintas localidades que configuran el municipio. En la siguiente figura se pone de relieve lo dicho anteriormente.

Figura 15. Producción pecuaria del Estado de México.



Fuente: Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera (2024).

Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo plantea la relevancia de la etnografía institucional como enfoque metodológico para el análisis de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 “Leona Vicario”, específicamente en su extensión de Texcoco. Ello posibilita una vía rigurosa para comprender las dinámicas que configuran la vida escolar desde su cotidianidad. La adopción de un enfoque etnográfico institucional permite reconstruir la experiencia situada de estudiantes, docentes y directivos, entendida no como un simple conjunto de percepciones individuales, sino como el resultado de interacciones estructuradas por políticas, normas y prácticas administrativas.

A partir de este anclaje empírico, la etnografía institucional posibilita trazar las formas en que los dispositivos de gestión, las reglas organizacionales y las redes de coordinación burocrática se articulan con la práctica educativa cotidiana, revelando cómo las políticas curriculares se materializan, se reinterpretan o se tensionan en el contexto específico de cada plantel. De este modo, el estudio no se limita a observar la aplicación normativa de la Nueva Escuela Mexicana, sino que busca desentrañar los procesos mediante los cuales ésta adquiere sentido, se negocia y se transforma en el espacio escolar concreto.

Desde la tradición inaugurada por Dorothy Smith, la etnografía institucional se propone reconstruir los textos, los procedimientos y las relaciones de poder que organizan la vida escolar, comenzando por lo que las personas hacen y dicen en contextos situados, y siguiendo la huella de cómo los documentos y las políticas activan formas específicas de trabajo pedagógico, de evaluación y de rendición de cuentas que configuran el día a día de la escuela, en este caso, técnica agropecuaria, lo que resulta especialmente útil para comprender un modelo que declara un horizonte humanista, comunitario y territorial como el de la Nueva Escuela Mexicana (Yañez, 2011; Romero *et al.*, 2024).

3.1 Enfoque epistemológico y perspectiva general.

El presente estudio se inscribe en una perspectiva epistemológica de corte cualitativo e interpretativo, que asume al conocimiento como una construcción situada, relacional y socialmente mediada. Desde este horizonte, la investigación no busca comprobar hipótesis universales, sino comprender los significados, prácticas y relaciones que configuran la vida escolar en el CBTA 35 ET, dentro de su contexto rural y agro-educativo. Tal aproximación implica reconocer que el fenómeno educativo no puede separarse de los entramados culturales, históricos y simbólicos que le otorgan sentido (Geertz, 1973; Rockwell, 2009).

Entendida desde una perspectiva interpretativa, la escuela aparece menos como un lugar de aplicación normativa y más como un escenario simbólico donde se construyen, disputan y estabilizan significados. Los estudios y literatura existente sobre contextos rurales han mostrado que las instituciones educativas reflejan condiciones históricas desiguales, en donde las tradiciones y el cambio reconfiguran las prácticas y expectativas de sus actores. En diálogo con la hermenéutica y la fenomenología, la etnografía escolar prioriza la comprensión situada de lo que estudiantes, docentes y directivos hacen y dicen, y con ello, observar los procesos cotidianos que configuran la enseñanza, la evaluación y la organización de la institución. Bajo esta mirada, la escuela deja de ser un mero conducto de transmisión de saberes para convertirse en una arena donde se negocian identidades, conocimientos y formas de poder, procesos que solo se captan con atención fina a los sentidos que los participantes atribuyen a su experiencia (Bartolucci, 2023; Giménez, 1996; Guber, 2011; Zorrilla, 1989).

Toda investigación sociológica implica una posición epistemológica frente al conocimiento. En este caso, el estudio se inscribe dentro del paradigma cualitativo interpretativo, sustentado en la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y significados construidos por los actores. Siguiendo a Romero *et al.* (2024, p.4031), “la etnografía educativa se centra en la interpretación de cómo los

actores de la comunidad educativa construyen y reconstruyen la realidad social a través de sus interacciones”. En ese sentido, el enfoque etnográfico, resulta elemental en estudios educativos, en tanto que permiten comprender las perspectivas y experiencias de los individuos que se interrelacionan. Adoptar una epistemología interpretativa supone aceptar que el investigador forma parte del proceso de conocimiento. Su presencia, sus decisiones metodológicas y su posición frente al campo inciden en la producción de sentido (Denzin & Lincoln, 2018).

En el presente estudio, la etnografía institucional se asume como el eje metodológico central desde el cual se articulan las decisiones teóricas, procedimentales y analíticas. Este enfoque prioriza la observación situada, la interacción continua con los sujetos y la comprensión contextual de los discursos y prácticas que atraviesan la vida escolar, con el propósito de identificar las mediaciones que vinculan la política educativa con la cultura institucional y la acción docente. Más que limitarse a la descripción de los fenómenos, la etnografía se orienta hacia la interpretación crítica de las relaciones sociales y de los mecanismos institucionales que estructuran el quehacer cotidiano en el ámbito educativo, en correspondencia con la perspectiva propuesta por Hammersley y Atkinson (1994), quienes destacan el carácter reflexivo y relacional de toda investigación etnográfica.

3.2 Diseño de la investigación

El presente estudio se inscribe dentro del enfoque de la etnografía institucional, adoptando un diseño metodológico flexible y situado, que se desarrolló durante un trabajo de campo extendido en el CBTA 35 ET. Lejos de seguir esquemas metodológicos rígidos, esta aproximación se caracterizó por su dinamismo, permitiendo que las categorías analíticas surgieran progresivamente a partir del contacto directo con los sujetos y de la interpretación situada de sus experiencias (Guber, 2011). La perspectiva etnográfica, concebida como método y enfoque, favorece una lógica inductiva, donde la observación y la reflexión crítica constituyen el eje articulador de la construcción del conocimiento.

Respecto a la información desarrollada, se privilegió el desarrollo de una descripción densa, a partir de las propuestas planteadas por autores como Geertz (1973), Denzin y Lincoln (2012), Guber (2011) y Rockwell (2009). Por otro lado, también se llevó a cabo la triangulación de diversas fuentes de información, integrando la voz de los docentes y directivos, así como el análisis de documentos normativos que rigen la vida institucional. Esta estrategia permitió construir una comprensión profunda, relacional y contextualizada del fenómeno educativo, mostrando la manera en que las políticas educativas se traducen, o se desvían, en el escenario escolar. Este enfoque permitió visibilizar no sólo los mecanismos de implementación, sino también las respuestas activas, las adaptaciones y las formas de resistencia que los actores escolares movilizan en su quehacer cotidiano.

3.3 Estrategia metodológica

3.3.1 Unidad de análisis y contexto del plantel

Como bien se ha mencionado a lo largo del trabajo, la unidad de análisis de este estudio es el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 35 “Leona Vicario” Extensión Texcoco, una institución adscrita a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAyCM). Este plantel representa un nodo estratégico para comprender las tensiones, resignificaciones y resistencias que emergen durante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en espacios educativos rurales con dinámicas semiurbanas. Desde el enfoque de la etnografía institucional, la escuela no puede entenderse solo como un lugar físico ni como una instancia exclusivamente administrativa o normativa. Por el contrario, debe abordarse como un campo social dinámico y polifónico, donde convergen múltiples órdenes de sentido político, pedagógico, normativo, simbólico y cotidiano, por mencionar algunos. En esta perspectiva, la escuela es una organización que produce y reproduce saberes, identidades y jerarquías a través de la interacción entre actores y dispositivos institucionales.

El caso del CBTA 35 ET adquiere una especial densidad, pues se trata de un espacio donde confluyen políticas federales de carácter tecnocrático, con trayectorias formativas marcadas por la ruralidad, la precariedad institucional y la agencia docente. En este sentido, la escuela se constituye como un dispositivo cultural híbrido, donde los marcos estructurales y las vivencias locales se interpelan mutuamente. El resultado es una institución en permanente negociación entre lo impuesto y lo vivido, entre las exigencias burocráticas y las respuestas pedagógicas que los actores producen para sostener el sentido educativo en un contexto de tensión y cambio (Czarny, 2012). Esta delimitación espacial, al margen de la metodología ya expuesta, resulta enriquecedora a la hora de realizar la discusión y el análisis del espacio escolar.

3.3.2 Técnicas de recolección de información

La investigación etnográfica se caracteriza por su interés en comprender las prácticas, significados y relaciones sociales desde la perspectiva de los actores, en su propio contexto. Por ello, las técnicas de recolección de información en este tipo de estudios no buscan cuantificar comportamientos, sino interpretar los procesos culturales que estructuran la vida cotidiana. Por su parte Hammersley y Atkinson (1994), plantean lo siguiente:

Los etnógrafos utilizan varios métodos para registrar sus datos, principalmente notas de campo, grabaciones magnetofónicas, grabaciones videográficas y filmaciones. Elegir cuál de estos métodos es el más apropiado dependerá de las finalidades que cada etnógrafo persiga, de la naturaleza del contexto y de los recursos financieros disponibles, si bien estas técnicas no son mutuamente exclusivas. Su utilidad también variará en función del tipo de datos que se deban registrar (p.162).

Al respecto, vale la pena mencionar que en las últimas décadas ha existido una gran cantidad de propuestas para recolectar, procesar y producir información, y como bien exponen se expuso, la decisión dependerá del enfoque y profundidad que se busque. Por otro lado, siguiendo las ideas de Guber (2011), para ella en la etnografía:

Las técnicas más distintivas son la entrevista no dirigida, la observación participante y los métodos de registro y almacenamiento de la información; el instrumento es el mismo investigador con sus atributos socioculturalmente considerados —género, nacionalidad, raza, etc.—, en una interacción social de campo, y posteriormente su relación con quienes devienen sus lectores (p.20).

A diferencia de los métodos experimentales o estadísticos, las técnicas etnográficas privilegian la inmersión prolongada del investigador en el campo, el contacto directo con los sujetos y el registro minucioso de interacciones, discursos y materialidades. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018, p.75), así como con Geertz (1973, p. 24) la etnografía implica una descripción densa, es decir, un proceso interpretativo que combina la observación detallada de las prácticas con la reconstrucción teórica de los significados que las sustentan. Desde esta perspectiva, la tarea del investigador no se limita a observar, sino, por el contrario, se exhorta a participar reflexivamente en el mundo social que estudia, reconociendo que su propia presencia incide en el campo y que su mirada es, en sí misma, una forma de construcción de conocimiento. A continuación, se abordan algunas de las principales técnicas de recolección de información que se utilizaron para el desarrollo de la presente investigación.

3.3.2.1 Observación etnográfica

La observación etnográfica se desarrolló a lo largo de los ciclos escolares 2023 a 2025, en distintos espacios y momentos de la vida institucional. Durante este periodo se tuvo acceso tanto a jornadas académicas y reuniones docentes, como a espacios informales de convivencia, lo que permitió captar la dinámica cotidiana del plantel. La atención se centró particularmente en las prácticas pedagógicas vinculadas a las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, seleccionadas por su relevancia para comprender los procesos de apropiación curricular en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

El trabajo de campo posibilitó documentar interacciones entre docentes, directivos y estudiantes, así como los discursos institucionales que orientan, y en ocasiones tensionan, la implementación de la política educativa vigente. Los registros empíricos fueron sistematizados de manera continua conforme avanzaba la investigación, garantizando su coherencia y profundidad analítica. Para ello se emplearon diarios de campo etnográficos, en los cuales se consignaron tanto notas descriptivas sobre los acontecimientos observados como reflexiones analíticas relativas a los significados y relaciones sociales emergentes, dentro y fuera del aula.

Para la realización del ejercicio de la observación etnográfica se tomaron en consideración las propuestas elaboradas por diversas autoras y autores, mismas que guardaban, con su respectiva consideración, ciertas semejanzas que se orientaron con los propósitos planteados, quedando esquematizadas de la siguiente forma.

Cuadro 8. Propuestas adoptadas para el desarrollo del trabajo etnográfico.

Autor/a	Propuesta
Elsie Rockwell (2009)	La observación es una práctica de comprensión histórica y cultural de la escuela. El investigador debe reconstruir los significados sociales de la vida escolar y sus continuidades en el tiempo (p.58).

Martyn Hammersley & Paul Atkinson (2019)	La observación etnográfica combina descripción, interpretación y análisis crítico. No hay neutralidad del observador: el conocimiento es siempre situado (p.162).
Rosana Guber (2011)	La observación implica “estar, mirar y participar” para comprender los significados desde la perspectiva de los actores. El campo se construye, no se descubre (p. 46).

Fuente: Elaboración propia a partir del material consultado, Rockwell (2009), Hammersley y Atkinson (2019) y Guber (2011).

3.3.2.2 Entrevistas semiestructuradas

Se realizaron entrevistas a 3 docentes y 3 directivos. Las preguntas exploraron percepciones sobre la NEM, cambios curriculares, estrategias pedagógicas, el sentido del trabajo docente y los retos de la educación rural, así como los desafíos institucionales. Se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad y la participación voluntaria. Las entrevistas se desarrollaron a lo largo del proceso de investigación, en diferentes momentos y espacios. Implícitamente, mediante la interacción y el tiempo prolongado en el espacio escolar, las entrevistas atravesaron un proceso de evolución, que inició con la propia conversación exploratoria, hasta llegar a la realización de entrevistas dialógicas, entendidas estas como un proceso dialógico donde tanto entrevistador como entrevistado participan activamente, intercambian significados, reflexionan sobre ellos y producen conjuntamente conocimiento. Las entrevistas realizadas fueron grabadas y transcritas, y posteriormente codificadas mediante un proceso inductivo de análisis temático, mismo que contribuyó de forma significativa para la estructuración y reestructuración de la matriz de datos etnográfica desarrollada (Flick, 2019).

3.3.2.3 Análisis documental

El análisis documental se centró en la revisión de marcos normativos y curriculares que rigen la educación media superior en México. Entre estos se revisaron documentos oficiales de la SEP (2019-2024), lineamientos de DGETAyCM, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS 2022–2025), planes de estudio, así como documentos de gestión interna del CBTA 35 ET, como

programas de trabajo, informes y reglamentos, así como planeaciones didácticas y material de consulta utilizados por las maestras titulares de las Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC). Estos materiales permitieron comprender la estructura normativa que orienta las prácticas educativas del plantel, así como las mediaciones existentes entre la política educativa y las prácticas locales (Bocchio, 2016).

3.3.3 Procedimiento analítico

El análisis de la información se realizó mediante codificación abierta y análisis temático, combinando una lectura inductiva con una interpretación teórica progresiva. En este sentido, es posible afirmar que el proceso analítico fue iterativo, en tanto que no se desarrolló de manera lineal ni única, sino que implicó varias fases de revisión, comparación y reformulación a lo largo de la investigación. Al respecto, los datos fueron revisados continuamente a la luz de las teorías sobre políticas educativas, mediaciones institucionales y práctica docente. Este enfoque buscó no solo describir los fenómenos, sino interpretarlos en su contexto, recuperando la voz de los actores como elemento central del conocimiento sociológico (Maturana & Garzón, 2015).

Durante el proceso analítico, se identificaron categorías emergentes vinculadas con tres dimensiones: I) institucional; II) pedagógica, y III) simbólica. Estas dimensiones sirvieron de base para la construcción de la matriz etnográfica de análisis, presentada en el capítulo siguiente, misma que integra observaciones, entrevistas y documentos, vinculándolos con las categorías conceptuales derivadas de la teoría sociológica. Las categorías emergentes pueden esquematizarse de la siguiente forma.

Cuadro 9. Categorías emergentes en el proceso iterativo.

Dimensión	Objeto de análisis
Institucional	Estructuras, roles y jerarquías.

Pedagógica	Prácticas docentes y apropiaciones del currículo.
Simbólica	Discursos, significados y representaciones sobre la NEM y el CBTA.

Fuente: Elaboración propia.

3.3.4 Fases del trabajo etnográfico

El desarrollo del trabajo de investigación se conformó a partir de cuatro fases, mismas que si bien fueron secuenciales, en diversos momentos se encontraron interconectadas. Al respecto, se tomaron en cuenta las propuestas metodológicas y técnicas contenidas en diversas obras y manuales, sin embargo, entre ellas destacan los planteamientos de Elsi Rockwell, Martyn Hammersley y Paul Atkinson, así como las de Rosana Guber, mismas que ya fueron descritas y referenciadas con anterioridad. A continuación, se describe, de forma general, cada fase y sus implicaciones.

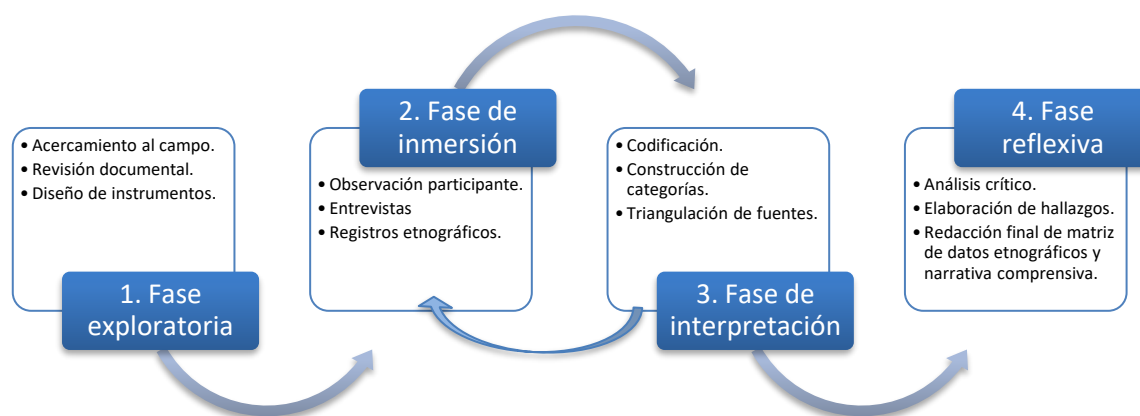
La primera fue la fase inicial de aproximación al entorno escolar y comunitario, en esta se buscó la aprobación oficial de las autoridades educativas para la realización del trabajo de campo. En esta primera fase hubo un flujo de ideas con el plantel sede del CBTA 35. En ella se buscó un acercamiento con personal directivo y docente del plantel, en el que se puso de manifiesto el propósito, sentido y necesidad del trabajo de investigación. Resulta interesante señalar que se trató de un diálogo, en el que, por un lado, se solicitaba la entrada al campo, y por otro, se señalaban aquellas necesidades por parte de las autoridades de la institución para investigar, comprender y generar rutas de acción a problemáticas inherentes a su labor educativa.

La segunda etapa consistió propiamente en el trabajo de campo, centrada en la realización de entrevistas, observaciones, revisión documental y anotaciones etnográficas en el diario de campo sobre el acontecer en el aula y fuera de ella. En esta etapa se generó el contacto propiamente con los actores educativos. La intención y el propósito de esta fase consistió en conocer todos aquellos elementos

que influían en sus prácticas educativas. La tercera fase consistió en el análisis y la interpretación, en la que los datos fueron sistematizados desde un enfoque hermenéutico. En estas emergieron categorías que se exploraron a profundidad. Se hizo un contraste entre la literatura disponible y la información aportada por los actores educativos. Por último, en la cuarta fase, se estructuraron los hallazgos y se dio la redacción final del trabajo de investigación. En esta última fase destaca la elaboración de la matriz de datos etnográficos a partir de las dimensiones y categorías encontradas, así como la construcción de una narrativa comprensiva del funcionamiento institucional.

Estas fases se concibieron como procesos circulares y no lineales, en los que la interpretación constante de la realidad fue retroalimentando las decisiones metodológicas. Huelga decir que, tanto la segunda fase como la tercera, se encontraron en una constante dinámica, llevando a cabo las actividades de forma simultánea, ajustándose a las dinámicas del contexto escolar, en tanto que las actividades se vieron trastocadas por suspensiones, vacaciones y demás actividades que, lejos de entorpecer la investigación, la enriquecieron al mostrar el *modus vivendi* del plantel. La representación gráfica de las fases y actividades realizadas quedaría esquematizada de la siguiente manera.

Figura 16. Fases del trabajo etnográfico.



Fuente: Elaboración propia.

3.4 Consideraciones éticas

La investigación se rigió por los principios de respeto, consentimiento informado y confidencialidad. En este sentido, se notificó a las autoridades del CBTA 35 sobre los propósitos del estudio y se obtuvo su autorización formal, desde la autoridad del plantel sede, hasta las autoridades de la extensión de Texcoco. Por otro lado, los participantes fueron informados del carácter académico del trabajo, y se les garantizó el anonimato en las citas. Se evitó toda forma de juicio o intervención en los procesos institucionales observados, así como en las sesiones en las que se tuvo presencia. Al respecto, se tomó como punto de partida los planteamientos de Hammersley y Atkinson (2019, p.86), así como los de Denzin y Lincoln (2012, p.295), al hacer énfasis en que el investigador etnográfico debe mantener una postura reflexiva y ética, reconociendo su influencia en la producción de datos, así como la claridad al exponer los fines de la investigación antes de entrar al campo.

Para ello, se realizaron oficios y formatos de consentimiento informado, mismos que se anexan al final del trabajo. Dichos formatos se integran por distintos apartados. En el primero se plantean los propósitos de la investigación. El segundo es sobre el procedimiento de su participación en el trabajo, sobre todo en la entrevista. El tercero aborda los beneficios que su participación contribuye al estudio. El cuarto aborda la confidencialidad, pues al ser un proyecto financiado por CONAHCYT es netamente de corte académico. El quinto aborda el aspecto de la voluntariedad para participar, así como la posibilidad de retirarse del proceso en cualquier momento. Por último, el consentimiento correspondiente para la realización de las actividades, así como la correspondiente grabación en audio de las entrevistas. Al ser un trabajo en el que se solicitó la participación de docentes y directivos, el trabajo tuvo un mayor flujo y menores restricciones, en tanto que los estudiantes con los que se trabaja, en su mayoría son menores de edad.

3. Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa

Aunque los términos validez y confiabilidad surgieron en el marco de la investigación cuantitativa, la tradición cualitativa los reinterpreta desde una lógica epistemológica distinta, orientada a la comprensión profunda de los fenómenos más que a la medición de variables. En este sentido, la validez cualitativa no se fundamenta en la repetición o la generalización estadística, sino en la credibilidad y la coherencia interna e interpretativa de los resultados obtenidos. La investigación se considera válida cuando los hallazgos logran reflejar de manera fiel los significados y experiencias de los actores sociales involucrados. Para fortalecer la confiabilidad, se recurrió a estrategias como la triangulación de fuentes, métodos y perspectivas teóricas, así como a la revisión entre pares, lo cual permitió contrastar interpretaciones y reducir sesgos personales. Asimismo, la reflexividad, entendida como la conciencia crítica del investigador sobre su propio papel en la producción del conocimiento, constituyó un elemento esencial para garantizar la transparencia y la coherencia interpretativa del proceso (Denzin & Lincoln, 2018).

Desde este enfoque, la calidad de una investigación cualitativa depende de la profundidad interpretativa y la consistencia narrativa con la que se integran los datos, no de su reproducibilidad. Tal como señalan Flick (2015) y Guba y Lincoln (2005), los criterios de rigor en este paradigma se redefinen en torno a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, que sustituyen a los criterios positivistas de validez interna, externa y fiabilidad. De esta manera, la validez se convierte en un proceso continuo de verificación interpretativa, sustentado en la interacción entre investigador y participantes, en la apertura al diálogo y en la capacidad de contrastar perspectivas para construir significados compartidos.

Además, la reflexividad ética y metodológica desempeñó un papel central en la consolidación del rigor. El reconocimiento del lugar del investigador, sus creencias, posicionamiento social y relaciones con el campo, permitió problematizar la

producción del conocimiento y dotarla de un carácter situado y contextualizado. Por otro lado, se debe tomar en cuenta que la reflexividad no solo garantiza transparencia, sino que también amplía la comprensión del fenómeno al integrar la subjetividad como parte del proceso interpretativo. Así, la combinación de triangulación, revisión crítica y conciencia reflexiva permitió asegurar que los resultados emergieran de un diálogo genuino entre teoría, práctica y experiencia vivida.

3.5 Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones destacan el tiempo restringido de observación y la dificultad para acceder a algunos espacios institucionales, especialmente durante el desarrollo de actividades administrativas. También se enfrentaron desafíos derivados de la falta de recursos tecnológicos en el plantel, lo cual limitó la posibilidad de registrar algunas interacciones. Sin embargo, estas limitaciones no invalidan los hallazgos; por el contrario, evidencian las condiciones materiales en las que se desarrolla la investigación educativa en distintos contextos, en especial los rurales. De acuerdo con Schmelkes (2010, p.41), “la realidad de las escuelas en nuestros países es sumamente heterogénea. La escuela típica no existe”. En este sentido, cada espacio escolar se encuentra condicionado y limitado por un conjunto de rasgos, mismos que al investigarlos dotan de lógica el panorama educativo.

Es importante reconocer que, detrás de un fenómeno, existen múltiples causas que condicionan el desarrollo de la educación. Siguiendo la idea de Solís (2014), el paso a la educación media superior es un aspecto digno de análisis, pues, “con mecanismos institucionalizados de ingreso y su segmentación, es un caso que ilustra de manera idónea el modo en que las brechas socioeconómicas y el diseño institucional interactúan para exacerbar la desigualdad y las trayectorias educativas” (p.105). En este sentido, el trabajo explora algunos de los principales aspectos que emergen a la luz sobre las resistencias por parte de docentes y administrativos, así como parte de los entramados en los que se encuentran insertos los educandos.

Por otro lado, las condiciones en las que se desarrolló la investigación, así como los hallazgos obtenidos reflejan una realidad situada que no necesariamente puede generalizarse a otros contextos, a pesar de compartir similitudes geográficas, económicas o históricas. La singularidad de las condiciones sociales, institucionales y culturales de la comunidad estudiada influye en las prácticas y significados observados, por lo que los resultados deben interpretarse como representaciones parciales, más que como verdades universales que pueden ser extrapoladas a otros contextos.

Una tercera limitación se vincula con el rol del investigador y el carácter subjetivo del enfoque cualitativo. En la etnografía, la presencia del investigador en el campo, sus interpretaciones y su relación con los actores estudiados condicionan los datos producidos. En este sentido, la reflexividad se vuelve indispensable para reconocer los sesgos, emociones o afinidades que pudieron incidir en la observación y en la construcción del relato analítico. Y pese a haber generado una triangulación de datos, la información presentada puede estar cargada con un cierto sesgo analítico, pues la interpretación siempre se encuentra mediada por la mirada del investigador.

Capítulo 4. Análisis e interpretación de los resultados

4.1 Introducción

El presente capítulo expone los principales resultados y hallazgos obtenidos de la investigación. Esta permitió conocer los discursos, perspectivas, apropiaciones, resistencias y tensiones imperantes en el CBTA 35 ET con relación a la Nueva Escuela Mexicana, la inmersión de las Ciencias Sociales y las Humanidades en el plan curricular, y en general, el quehacer cotidiano de docentes y administrativos.

Tomando como base lo anterior y lo expuesto a lo largo del trabajo, y sin afán de ser reiterativo, el análisis de los resultados en una investigación etnográfica implica un ejercicio interpretativo que trasciende la mera descripción de hechos observados. Desde una perspectiva sociológica, los hallazgos constituyen una construcción situada del conocimiento, elaborada a partir de la interacción constante entre el investigador y los actores sociales. En este sentido, comprender los resultados no consiste únicamente en organizar datos empíricos, sino en revelar las tramas de sentido que configuran la vida escolar, los modos de relación entre los sujetos y las mediaciones institucionales que estructuran su experiencia. Tal como advierte Guber (2018), la etnografía no produce fotografías de la realidad, sino interpretaciones densas de los procesos sociales, donde el significado emerge en la cotidianidad compartida.

En este estudio, el análisis se orienta a desentrañar los modos en que las políticas educativas, las prácticas docentes y las experiencias estudiantiles se entrelazan dentro del contexto institucional. El espacio escolar, comprendido como un microcosmos social, permite observar las formas locales de apropiación y resignificación de los discursos oficiales, así como las tensiones que surgen entre las normativas y las prácticas reales. A ello se agregan historias de vidas diversas, mismas que se entrelazan, constituyendo múltiples lecturas sobre horizontes de acción, a partir de determinadas narrativas.

Desde la sociología de la educación, esto supone reconocer que la escuela no es un espacio neutro ni homogéneo, sino un territorio de disputa simbólica donde se negocian identidades, valores y formas de autoridad (Bourdieu & Passeron, 1977). Por ello, el análisis de los resultados busca identificar los mecanismos mediante los cuales los sujetos producen y reproducen estructuras sociales en su quehacer cotidiano, mostrando la articulación entre lo individual y lo colectivo.

Asimismo, el proceso interpretativo se desarrolló de manera iterativa y reflexiva, desarrollado constantemente entre el trabajo empírico y la conceptualización teórica. Este vaivén entre campo y análisis permitió construir categorías emergentes que dieran cuenta de las dinámicas observadas, las prácticas discursivas y los significados atribuidos por los actores. Así, el presente capítulo inaugura la fase analítica de la investigación, orientada a comprender la escuela como un espacio social en movimiento, donde los sujetos, las políticas y las culturas locales convergen en un entramado complejo donde confluyen prácticas, discursos y resistencias.

4.2 Dimensión institucional

En el caso del CBTA 35 ET, las políticas educativas nacionales y los marcos curriculares se traducen y resignifican en la cotidianidad de las aulas, mediadas por condiciones materiales, relaciones de poder y saberes locales. A continuación, se describirá la dimensión institucional en dos vertientes. Por un lado, las condiciones materiales en las que opera el espacio escolar. Por otro lado, la descripción de aquellos actores educativos que, mediante sus acciones y discursos, configuran un entramado institucional complejo, digno de análisis.

Esta aproximación, de carácter etnográfico e interpretativo, busca comprender los modos en que la política pública se transforma al ingresar en la realidad escolar, y cómo los actores, docentes, estudiantes y directivos, dotan de sentido a su práctica dentro de las estructuras institucionales (Rockwell, 2021). Es importante enfatizar

que la estructura organizacional del CBTA 35 ET mantiene el modelo jerárquico de la DGETAyCM, es decir, la presencia de un director general, subdirecciones académicas y de vinculación, jefes de materia y docentes de base. Sin embargo, el funcionamiento cotidiano revela mediaciones informales que permiten sostener la vida escolar más allá de la normativa. Este aspecto resulta significativo para el análisis, en tanto que son las autoridades y los miembros locales, los encargados de resolver las dificultades que se presentan en la cotidianidad.

El surgimiento del CBTA 35 ET se dio a partir del amalgamamiento de distintos factores y actores que tuvieron presencia a partir de las Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural (BEDR), pues como lo plantea una de las maestras fundadoras del proyecto, quien ocupó la coordinación del plantel tras su creación, “el plantel surgió a partir de la necesidad de los pobladores para que sus hijas e hijos tuvieran la posibilidad de seguir con sus estudios de nivel medio superior” (Entrevista 1, 03/10/2025).

Ante esta situación, los pobladores requirieron un espacio en el que, por un lado, la juventud de Tequexquináhuac tuviera un espacio de educación, así como seguir preservando parte de las actividades que desarrollan de forma habitual entre las familias de la localidad, mediante actividades con una orientación más profesional. Sin duda, la creación de la institución como espacio escolar posibilitó que las juventudes contaran con esa oportunidad para poder estudiar cerca de casa.

Respecto a la autonomía institucional, es posible mencionar que, al ser una extensión del plantel sede, gran parte de las actividades que se impulsan tienen que estar bajo coordinación y seguimiento por parte del campus central. Lo cual, por una parte, permite el desarrollo y la consecución de objetivos y metas generales, así como contar con una red de apoyo docente y administrativa. Por otro lado, limita ciertas acciones en tanto existe un sistema burocrático riguroso al cual se debe ajustar el plantel. Sin embargo, es posible notar que por parte de las autoridades centrales existe un acceso significativo a la implementación de estrategias que

incidan de forma directa en la resolución de problemáticas que se gestan al interior del plantel.

De acuerdo con las observaciones de campo, las decisiones institucionales suelen tomarse mediante consensos pragmáticos entre docentes y directivos, especialmente en temas como la calendarización, prácticas agropecuarias y proyectos comunitarios. Esto coincide con lo que Ball (1994) denomina “micropolítica escolar”, pues se refiere a esta esfera como el conjunto de negociaciones internas que dan sentido operativo a las políticas públicas. Para Bardiza (1997), el orden de las escuelas está siempre negociado políticamente, lo que determina una lógica interna. Al respecto, el análisis micropolítico considera la existencia de intereses diferentes, así como el intercambio, la influencia y el poder que ejercen cada uno de los miembros que integran el espacio escolar.

4.2.1 Infraestructura

Con relación a la infraestructura, la institución se encuentra distribuida de la siguiente forma. El espacio escolar posee 3 aulas, mismas que se distribuyen para el desarrollo de las clases, una para primer año, que comprende el primer y segundo semestre, una para segundo año, que comprende el tercer y cuarto semestre, y finalmente una para tercer año, que comprende el quinto y sexto semestre. Además, cuenta con una oficina para uso directivo y administrativo. De igual forma, el espacio cuenta con cinco baños y un mingitorio.

En cuanto a equipamiento se cuenta con dos computadoras y una tableta con acceso a internet, así como con un proyector. Se cuenta con una impresora, además de un pequeño acervo literario, mismo que no supera los 300 libros. En ese sentido, si bien, la infraestructura es limitada, lo cierto es que ello no imposibilita el desarrollo de las actividades escolares. Es importante hacer mención que gran parte de los docentes utilizan sus dispositivos personales como computadoras, móviles y proyectores, a fin de enriquecer sus actividades educativas y lograr los objetivos propuestos.

Las aulas son espacios acondicionados para cumplir con los propósitos educativos correspondientes, pues cada una de ellas cuenta con una pizarra y correctos espacios de iluminación. Es importante hacer mención de que en cada salón se integran de 25 a 30 estudiantes, dependiendo el número de inscritos en cada semestre. Esto limita, en ciertas ocasiones, el trabajo en equipo por parte de los estudiantes, en tanto que las bancas no permiten que se puedan desplazar con facilidad dentro del aula. En ese sentido, sí influye de forma considerable tanto las dimensiones propias de cada salón, así como el número de integrantes de cada aula, condicionando las actividades de los docentes, lo que orienta el desarrollo de actividades de forma individualizada, así como el desarrollo de clases magistrales, creando una combinación de una educación tradicional, en tránsito a la instauración de metodologías activas. Con respecto al acceso a internet, es importante señalar que, si bien existe, este resulta insuficiente o de baja calidad para la cantidad de estudiantes que lo requieren. Sin embargo, y dadas las limitaciones a su acceso, la comunidad docente ha buscado la forma de poder trabajar con materiales que previamente ya se descargaron o enviaron mediante las plataformas correspondientes.

Si bien no existe un espacio propiamente para el desarrollo de actividades de laboratorio, lo cierto es que, como parte de la gestión escolar, se buscó el convenio de colaboración con otros espacios e instituciones que brindan acceso a los estudiantes al desarrollo de actividades agrícolas. Es importante mencionar que el plantel sede cuenta con distintos espacios a los que los estudiantes de la extensión de Texcoco pueden acceder, sin embargo, por temas logísticos resulta más complicado. Por ello, se destacan entre otros, los siguientes acuerdos que se buscaron. Por una parte, se mantiene un vínculo cercano con la Universidad Autónoma Chapingo, en donde los estudiantes, además de actividades gestionadas entre docentes, tienen la posibilidad de desarrollar su servicio social. En segunda instancia se destaca el uso del parque “La Almeya”, permite realizar prácticas de campo, mostrando una vinculación escuela-comunidad. Por último, se destaca el

vínculo existente entre la institución y los agricultores y pequeños productores de la localidad, mismos que, mediante la gestión, han permitido tener acceso a sus invernaderos a los estudiantes.

Figura 17. Instalaciones del plantel CBTA 35 ET



Fuente: Google Street View.

Como se puede observar en las imágenes, las instalaciones de la escuela fueron prestadas por la comunidad de los pobladores, pues en ese espacio se discutían aspectos relacionados al Comité Ejidal, lo referente a Agua Potable, así como asuntos de la Delegación. Desde su fundación en 2018, tanto las autoridades escolares, como los pobladores han buscado, a partir del apoyo del gobierno federal y estatal, el financiamiento para la creación de sus instalaciones, tomando como base las demandas que las propias actividades escolares plantean. Sin embargo, debido a diversos factores, que van desde la otorgación del espacio de los terrenos para la construcción, así como las gestiones propias al recurso económico, ha retrasado el desarrollo y expansión del CBTA 35 ET.

Por otro lado, entre la comunidad docente y los pobladores, se encuentra latente la preocupación sobre la seguridad dadas las condiciones de las instalaciones. La

preocupación e interés recae en que, al estar en espacio abierto, los estudiantes entre clases o la hora de su descanso, quedan en relativa libertad, lo que compromete su integridad, ya que se encuentran vulnerables al contacto con agentes externos a la propia comunidad escolar. Este aspecto es importante de resaltar, dado que, si bien no ha existido ningún altercado o problemática, ello no implica que en algún momento se pueda manifestar.

Con relación al Parque Ecoturístico La Almeya, se puede mencionar que es un área natural de la comunidad de Tequexquináhuac, misma que cuenta con más de veintitrés hectáreas. Al respecto, el proyecto del parque se planteó como un espacio que promoviera la valoración de la biodiversidad local, el cuidado y la valoración del entorno. En ese sentido, se buscó el desarrollo de un jardín botánico compuesto a partir de especies vegetales propias de la región, así como otras que sean aptas al territorio. El parque ha operado de la mano de la comunidad y las autoridades municipales, desarrollando talleres y actividades recreativas y educativas, mismas que enseñan el cultivo y cuidado de especies vegetales. Por otro lado, ha tenido un impacto en el desarrollo económico y turístico de la zona, pues es habitual la llegada de visitantes ajenos a la localidad, así como grupos de ciclistas que visitan zonas como la ya mencionada. Con relación a la institución, los estudiantes tienen la posibilidad de realizar visitas periódicas, mismas que se establecen de acuerdo a las actividades docentes en cada módulo, lo que potencia el aprendizaje, vinculando el trabajo teórico mediante actividades prácticas.

Figura 18. Parque Ecoturístico “La Almeya”



Fuente: Google Street View.

4.2.2 Los actores educativos

La caracterización sociológica de los actores educativos presentes en un espacio escolar es de suma relevancia, pues permite comprender cómo se configuran las prácticas escolares, las trayectorias formativas y las disposiciones que los estudiantes y docentes ponen en juego en su vida académica cotidiana. El análisis de sus perfiles socioculturales, sus antecedentes educativos, sus expectativas vocacionales y sus relaciones con el territorio permite situar la experiencia escolar en un entramado más amplio de condiciones estructurales y dinámicas comunitarias. En contextos como los CBTA, donde convergen jóvenes provenientes de entornos rurales y semiurbanos, esta lectura adquiere especial relevancia, pues revela cómo las desigualdades históricas, las economías locales y las formas de vida campesina influyen en su participación escolar, en sus hábitos y en los horizontes de posibilidad que atribuyen a la educación tecnológica agropecuaria (De Ibarrola, 2020).

De esta forma, el análisis de los educandos permite identificar las mediaciones subjetivas e institucionales que moldean su vínculo con la Nueva Escuela Mexicana y con el currículo agropecuario, visibilizando procesos de apropiación, resistencia o negociación frente a las demandas pedagógicas. A través de la observación etnográfica, las entrevistas y el registro de interacciones se pueden reconocer

elementos clave como las estrategias de aprendizaje, las redes de apoyo, los significados atribuidos al estudio, la relación con los docentes y el papel que juegan factores como el trabajo familiar, la movilidad territorial o la participación comunitaria. Estos hallazgos no solo aportan densidad interpretativa a la investigación, sino que también permiten comprender cómo los educandos y los docentes, desde sus trayectorias diversas, contribuyen a redefinir el proyecto educativo del CBTA 35 ET, revelando la complejidad de los procesos formativos en territorios rurales contemporáneos.

Con relación al contexto del CBTA 35 ET, con CCT 15XTA0001Y1, se consultó información estadística oficial, a través del Registro de Formato 911, correspondiente al Nivel Medio Superior. De igual forma, la información se contrastó con las listas oficiales del plantel, a fin de poder tener la información precisa. Con base en los registros encontrados, se puede esquematizar la siguiente información, misma que corresponde al ciclo escolar 2024 – 2025. Para efectos prácticos del presente trabajo, se entiende a los actores educativos como aquellos miembros de la comunidad educativa y escolar que actúan de forma directa en la institución. Entre estos actores destaca la presencia de la directora general, la coordinadora del plantel, los docentes frente a grupo, así como los educandos. Si bien la presencia de los padres de familia, así como las instituciones con las que establece una colaboración son importantes, estos no se encuentran reflejados en la estadística que se presenta.

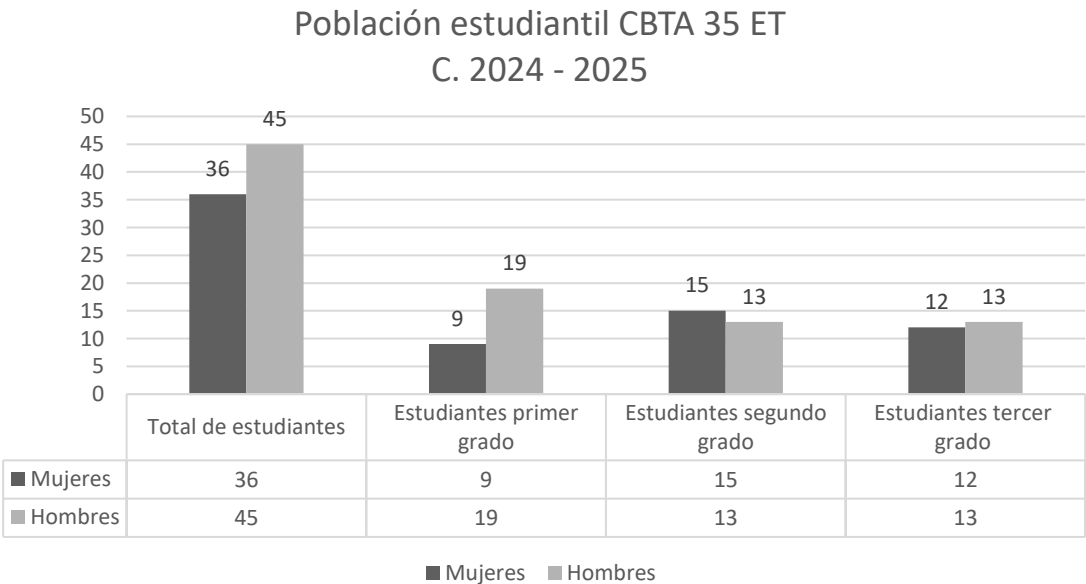
4.2.2.1 Los educandos

Con respecto a la comunidad estudiantil que asiste al CBTA 35 ET, estos se encuentran entre una edad estimada de 14 a 18 años. Como se puede observar más adelante, la cifra de estudiantes hombres es relativamente superior al de las mujeres, pues los hombres representan un 56% de la comunidad estudiantil, mientras que las mujeres un 44%. Con respecto a la residencia de los estudiantes, la mayoría habita dentro del municipio de Texcoco, distribuidos entre la localidad de

Tequexquináhuac y la zona centro del municipio. También existen estudiantes que vienen de zonas aledañas como los municipios de Chimalhuacán, Los Reyes y San Vicente Chicoloapan, sin embargo, son significativamente menor a los que residen en zonas cercanas al plantel.

Entre los principales motivos por los cuales los estudiantes eligieron la opción educativa del CBTA 35 ET, se encuentra la cercanía del plantel a sus domicilios, porque no lograron ingresar a la preparatoria de su preferencia y ven a la institución como un espacio que los prepare para poder ingresar posteriormente a la Universidad Autónoma Chapingo. Gran parte de la comunidad estudiantil asiste a clases debido a que algún familiar ha estudiado ahí o sus propios familiares los impulsan a que asistan a este espacio escolar. Con base en la información recopilada durante el proceso de investigación, la información disponible es la siguiente.

Figura 19. Población estudiantil CBTA 35 ET. Ciclo escolar 2024 – 2025.



Fuente: Elaboración propia, contrastando información SEP (2025b) y registros del plantel.

De acuerdo con las entrevistas realizadas, la mayoría de los estudiantes presentan un conjunto de dificultades que inciden en la forma en que se desarrolla el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como la calidad alcanzada. Entre ellas destacan el poco bagaje cultural que poseen, las limitadas habilidades de lectoescritura con las que llegan al Nivel Medio Superior, la falta de interés por sus procesos de desarrollo de aprendizajes, así como el limitado acceso a la cultura universal, pues se encuentran condicionados por los contenidos referenciales e informativos disponibles en los espacios familiares en los que se encuentran insertos.

La juventud que habita el CBTA 35 ET alberga trayectorias escolares que han sido moldeadas por la convivencia entre prácticas tradicionales, muchas de ellas ligadas al trabajo agrícola, la vida comunitaria y el arraigo familiar, así como la creciente presencia de dinámicas urbanas derivadas de la expansión metropolitana. Intelectualmente, estos estudiantes muestran un conocimiento práctico del entorno productivo local, cierta familiaridad con saberes campesinos transmitidos de forma generacional, y una capacidad de observación - acción afinada por la cercanía al trabajo agropecuario.

En este escenario, los estudiantes enfrentan retos derivados de brechas educativas históricas, limitaciones económicas o trayectorias formativas fragmentadas, lo que genera una heterogeneidad significativa en sus condiciones académicas. Sin embargo, esta diversidad se convierte en una fuente de riqueza analítica, pues permite identificar cómo el capital cultural de origen, frecuentemente no reconocido por la escuela tradicional, influye en sus procesos de aprendizaje, así como la manera en que se relacionan con los contenidos del currículo agropecuario, a partir de la incorporación de contenidos sociales y humanísticos.

Con relación a la dimensión cultural y social, la mayoría de los estudiantes participa activamente en la vida comunitaria de la localidad, ya sea mediante festividades tradicionales, prácticas religiosas locales o mediante la colaboración en actividades familiares, lo que refuerza un sentido de pertenencia y reciprocidad, no solo frente

a Tequexquináhuac, su espacio vital, sino ante el propio plantel del CBTA 35 ET. Estas redes comunitarias configuran un capital social sólido que incide directamente en su vida escolar, pues resaltan aspectos entre pares en el quehacer cotidiano, como la cooperación, el trabajo colectivo y la solidaridad dentro de los grupos. En términos económicos, muchos provienen de hogares donde los ingresos son variables y dependen de actividades agropecuarias, comercio local o empleos informales, lo que en ocasiones obliga a combinar estudio y trabajo. Esta condición imprime en los jóvenes una visión pragmática de la educación, pues conciben su paso por la institución como una oportunidad para adquirir conocimientos técnicos que puedan transformar sus posibilidades laborales sin desvincularse totalmente del territorio. Así, el perfil sociocultural de los estudiantes de Tequexquináhuac revela a una juventud que habita la intersección entre tradición y cambio, entre el campo y la ciudad, y que resignifica su formación media superior como un puente entre la vida comunitaria y las aspiraciones de movilidad social.

Otro de los rasgos característicos de los educandos de la institución se vincula con la forma en que entienden la autoridad, así como el papel que juegan los docentes en su vida, pues de acuerdo con una de las maestras entrevistadas, “ellos tienen mucho respeto por el profesor, inculcado precisamente por sus propios padres” (Entrevista 1, 30/09/2025). Este aspecto no debe pasar inadvertido, pues en la actualidad, la juventud suele construir su noción de respeto y autoridad a partir de experiencias sociales híbridas. Por un lado, persiste una valoración significativa de la autoridad basada en el reconocimiento comunitario, en el que figuras como padres, abuelos, docentes y líderes locales suelen ser respetadas no solo por su posición formal, sino por su trayectoria, su participación en la vida comunal y su capacidad para orientar a otros. En este sentido, el respeto se entiende como una relación recíproca donde la autoridad se legitima cuando demuestra cercanía, coherencia moral y compromiso con el bienestar colectivo.

Por otro lado, otra de las profesoras entrevistadas destacaba que la forma en que los padres perciben la noción de futuro y de bienestar influye significativamente en

los estudiantes, así como algunas de las principales dificultades que el contexto familiar engloba, pues en sus palabras:

“[...] muchos de los padres utilizan Texcoco como ciudad dormitorio, salen a trabajar lejos y regresan tarde, y muchos de los estudiantes se educan solos o con algunos de sus abuelos y muchos de ellos no estudiaron. Para el caso de Tequexquináhuac, el 70% de los estudiantes refieren en ser los primeros en llegar a la Educación Media Superior” (Entrevista 2, 30/09/2025).

Con base en esa idea y esos datos, es posible vislumbrar tanto los anhelos como el conjunto de retos que los estudiantes deben afrontar, pues se explican como el resultado de la interacción entre condiciones estructurales, trayectorias familiares y dinámicas institucionales. En primer lugar, muchos provienen de hogares donde el capital cultural escolar, es decir, los códigos, disposiciones y prácticas valoradas por la escuela, no siempre coincide con los saberes y formas de socialización que se desarrollan en contextos rurales o periurbanos. Esta desarticulación genera tensiones en su desempeño académico, mismas que se ven reflejadas mediante dificultades en la comprensión de textos especializados, desigual manejo de habilidades matemáticas o científicas, así como limitaciones en el acceso a recursos educativos como tutorías, tecnología o espacios de estudio. A ello se suman trayectorias escolares fragmentadas, marcadas por cambios de plantel, interrupciones temporales o experiencias previas de desmotivación, que inciden en la manera en que los jóvenes se posicionan frente al aprendizaje. Sin embargo y pese a las dificultades, muchos de ellos manifiestan su deseo de permanecer y seguir superándose, pues ven en la escuela un espacio en el que depositan esperanzas y sueños.

Por otro lado, a nivel institucional, los estudiantes deben adaptarse a estructuras escolares que, en ocasiones, reproducen prácticas tradicionales, jerárquicas o poco sensibles a las particularidades socioculturales de la población rural. Esto puede derivar en sentimientos de incompreensión, desconfianza o distancia entre docentes

y alumnos, o, por el contrario, en una cohesión firme que posibilita espacios de confianza y autoestima. Finalmente, desde una perspectiva sociológica, los jóvenes enfrentan el desafío de articular sus proyectos de vida con un entorno donde las oportunidades laborales y educativas son limitadas, lo que puede influir en su motivación, sus expectativas y su construcción de futuro. En conjunto, estos elementos configuran un entramado complejo que condiciona la experiencia escolar y que demanda enfoques educativos contextualizados, sensibles y socialmente pertinentes.

4.2.2.2 Los docentes

El perfil docente que labora en el CBTA 35 ET se configura a partir de las exigencias técnico-agropecuarias que el subsistema demanda, así como las particularidades socioculturales del territorio de Tequexquináhuac y las trayectorias de vida de los miembros que integran el colectivo docente. En términos profesionales, el cuerpo docente está integrado por profesores con trayectorias formativas heterogéneas, pues en él se encuentran profesionales en el área pedagógica y de Ciencias Sociales, ingenieros agrónomos, especialistas en producción agropecuaria, así como docentes con estudios de posgrado en educación. Esta diversidad académica dota al plantel de un capital profesional amplio, capaz de articular saberes técnicos, pedagógicos y comunitarios, lo que se refleja mediante las actividades que se desarrollan en el plantel.

En relación con la distancia entre el lugar de residencia del personal docente y el plantel, destaca el caso de dos profesores que habitan en el municipio de Tecámac, uno de los puntos más lejanos respecto a su centro de trabajo. Esta condición implica repercusiones en sus dinámicas y circunstancias laborales, dado que los tiempos de traslado superan, en promedio, hora y media por trayecto. Por otra parte, las docentes vinculadas al área de Humanidades y Ciencias Sociales, con quienes se trabajó de manera más cercana, residen en el municipio de Texcoco. No obstante, debido a la carga horaria que mantienen en el CBTA 35, deben distribuir

sus sesiones a lo largo de la semana, lo que en la práctica se traduce en impartir clase a cada grupo únicamente una vez por semana en la extensión Texcoco, mientras que el resto de los días desarrollan sus actividades en el plantel sede.

Por otra parte, los docentes se caracterizan por su capacidad para transitar entre el conocimiento disciplinar y la adaptación contextual, incorporando prácticas de enseñanza situadas que responden a la realidad productiva y sociocultural de los estudiantes. Este tránsito exige un ejercicio pedagógico complejo, pues no se trata únicamente de dominar contenidos técnicos o humanísticos, sino de reinterpretarlos a la luz de las condiciones locales, de los saberes comunitarios y de los ritmos particulares de aprendizaje presentes en zonas rurales como Tequexquináhuac.

De esta forma, y mediante el tiempo en que se desarrolló la investigación, fue posible constatar la manera en que las maestras integraron ejemplos vinculados a la vida familiar, a las dinámicas comunales o a la economía local, diseñando actividades que fueran capaces de dialogar con los problemas del territorio, la ciudadanía, y la existencia misma de los individuos. Se destaca el empleo de metodologías que permiten a los jóvenes reconocer el valor escolar de conocimientos que históricamente han circulado fuera del aula. Reconociendo que los saberes ancestrales y locales, también han jugado un papel histórico importante. Esta resignificación de los contenidos para contextualizar el currículo convierte la acción docente en un puente entre los marcos normativos de la educación media superior y las experiencias vitales de su estudiantado, generando procesos formativos más pertinentes y significativos, pues se reconoce su valor como persona, así como los saberes que cada uno posee.

Entre algunos de los principales rasgos que destacan las profesoras y los profesores entrevistados se encuentra que existe una falta de capacitación y orientación con base en los perfiles profesionales para la impartición de lo que se denominó como Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC), pues bajo esta nueva propuesta educativa se incorporaban conceptos y paradigmas que durante las últimas

décadas no habían estado presentes en las aulas. De acuerdo con la docente entrevistada número 2, existen un conjunto de vacíos correspondientes a la formación docente, pues, menciona:

Cuando hace cuarenta y seis años inició la DGETA, estaba más enfocada en lo agronómico, entonces la mayoría de la planta docente eran ingenieros agrónomos, ingenieros egresados de las universidades agrícolas, por tanto, los modelos educativos se centraban en la agronomía, las matemáticas y las ciencias naturales. [...] Desde 2013 que empiezan a incursionar las humanidades y las ciencias sociales, hay gran un déficit de docentes con esa formación, pasando a ser uno de los retos que se tienen que enfrentar. (Entrevista 2, 03/10/2025)

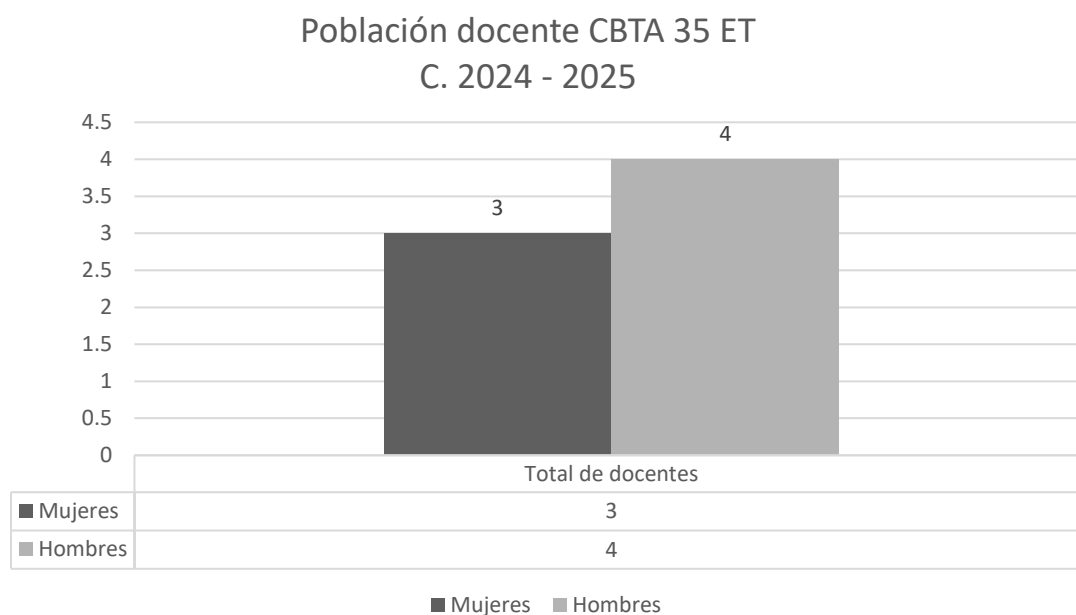
Como es posible vislumbrar, la preparación docente y las jornadas de capacitación, así como los cursos y talleres acerca de didáctica y orientaciones pedagógicas, además de los contenidos temáticos de cada UAC, son de vital importancia, pues mediante estos, los docentes tendrán la capacidad de conocer mejor el trasfondo del nuevo proyecto educativo, en sus múltiples dimensiones, pedagógicas, políticas, sociales y culturales. Por otro lado, y mediante los distintos espacios a los que se pudo tener acceso, se logró observar que alguna parte del colectivo docente presenta dificultades para concebir los puntos medulares de la NEM y sus orientaciones pedagógicas, así como parte de sus propuestas, sin embargo, esta condición se presenta en áreas correspondientes a los módulos de producción y UACs que no guardan, en apariencia, un vínculo directo con las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Al respecto, es importante señalar que, un profesor entrevistado, mediante una conversación informal, manifestaba que incluir aspectos históricos en su materia

implicaba ciertas dificultades, pues él concebía la educación, sobre todo en el contexto del CBTA, como una cuestión más práctica, más aplicable a planos cotidianos, y llegó a considerar que introducir aspectos históricos de las especies de animales que pueden atender y reproducir, puede implicar una pérdida de tiempo. Este hecho parece relevante, pues da una muestra de cómo existe una cierta incomprensión o resistencia a incorporar contenidos relativamente nuevos al trabajo pedagógico que se lleva practicando desde hace décadas, sin embargo, desde una visión de la teoría de la reproducción, esta visión y esta posición epistemológica tiene una lógica, lo que revela el sentido que los actores educativos le asignan a sus actividades.

Con relación a la plantilla docente la información fue la siguiente.

Figura 20. Población docente CBTA 35 ET. Ciclo escolar 2024 -2025.



Fuente: Elaboración propia, contrastando información SEP (2025b) y registros del plantel.

A nivel central, el CBTA 35 cuenta con ocho miembros que integran la Academia de Humanidades, mismos que se configuran a partir del trabajo multidisciplinario, pues los perfiles profesionales que poseen abarcan desde la pedagogía, psicología, sociología, educación rural, trabajo social y biotecnología. De forma colegiada, los docentes toman decisiones, considerando su experiencia profesional y las necesidades que se identifican como parte del quehacer académico y escolar. Además, es importante resaltar que la comunidad docente, como en el resto del país, tienen reuniones mensuales, a través de las Jornadas de Acompañamiento Docente o los Consejos Técnicos Escolares, en donde se discuten aspectos ligados a los retos y dificultades escolares, los proyectos que se desarrollarán a lo largo del ciclo escolar y los semestres, así como la búsqueda de alternativas y propuestas de atención a los temas ya mencionados.

En este sentido, resulta importante destacar lo que menciona la SEP (2015) acerca del Trabajo Colegiado, pues plantea que:

Es un medio que busca formar un equipo capaz de dialogar, concretar acuerdos y definir metas específicas sobre temas relevantes para el aseguramiento de los propósitos educativos; asignar responsabilidades entre sus miembros y brindar el seguimiento pertinente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes, acompañarlos para que concluyan con éxito su trayecto educativo y de manera general alcanzar las metas que cada plantel se proponga. Su importancia estriba en que impulsa entre sus miembros la capacidad de compartir conocimientos, experiencias y problemas relacionados con metas de interés común en un clima de respeto y tolerancia, es decir fomenta el trabajo colaborativo. Lo cual deriva en una mejor atención a las necesidades educativas de los alumnos, la mejora de los indicadores de aprovechamiento académico y la disminución en los índices de reprobación, inasistencias y abandono escolar, así como en el desarrollo de las competencias pedagógicas y disciplinares de los docentes.

(p.7)

Estos espacios de discusión y análisis resultan fundamentales para edificar propuestas y alternativas a problemáticas que se presentan en el espacio escolar. Este colectivo docente, nutrido por un largo bagaje profesional, por una heterogeneidad profesional, así como experiencias docentes, ha logrado reorientar aspectos importantes de su práctica docente, pues, han propuesto la elaboración de materiales de trabajo como antologías, han diseñado proyectos escolares que busquen la incidencia comunitaria, así como la incorporación de diversas manifestaciones artísticas que logren una formación integral en los estudiantes.

Figura 21. Reunión docente Academia de Humanidades, CBTA 35.



Fuente: Colectivo Docente CBTA 35.

Como se logra apreciar en la fotografía, uno de los principales intereses de las academias consiste en la discusión sobre qué aspectos pueden brindar una mejora considerable, ajustándose a las necesidades curriculares del área. Para ello, el área de Humanidades y de Ciencias Sociales, ha buscado, mediante sus clases, motivar a los estudiantes a que desarrollen una conciencia histórica. A que, a partir del arte, comprendan su pasado y su presente. Porque, particularmente en Tequexquináhuac, los aspectos culturales e históricos, siguen marcando la pauta y

los ritmos de vida de muchos de sus habitantes. Esos aspectos buscan despertar los docentes en cada uno de los espacios en que se desarrollan.

Si bien los resultados no han sido los esperados, en tanto que el propio subsistema enfrenta un conjunto de retos y dificultades en cuanto a deserción escolar, bajo aprovechamiento académico, falta de interés por parte del estudiantado, consumo de alcohol, presencia de violencia intrafamiliar, desigualdad y condiciones de pobreza, lo cierto es que en cada maestra y maestro existe una potencialidad para, más allá de generar aprendizajes significativos, transformar horizontes de posibilidad en los educandos con los que se interactúa.

No es tarea sencilla enfrentar desafíos como la actualización constante frente a nuevas reformas educativas, apropiarse de forma inmediata y pertinente a los cambios curriculares planteados, integrar enfoques socioformativos como parte de la cotidianidad pedagógica, así como trabajar con grupos que poseen niveles académicos dispares. En este sentido, su condición y labor debería ser resignificada, y en el proceso se encuentran.

En el CBTA 35 ET, la figura del docente asume nuevamente un papel protagónico en la concreción de la NEM, que deja de ser un andamiaje abstracto en una regulación para devenir realidad. El docente transita de ser un mero transmisor de conocimientos para transformarse en un mediador cultural de los componentes latentes en la moral implícita de la política educativa, es decir, en intérprete y adaptador de las ofertas a la luz de la comunidad en la que ellos laboran. En sus saberes locales, los docentes de EMS deben integrar a las familias, las tradiciones y las tensiones vitales de la comunidad, por lo tanto, se ubican en el epicentro del cambio que propone la Nueva Escuela.

En este sentido, la importancia del docente radica también en que logra traducir los principios de justicia social, inclusión y una mirada comunitaria que la NEM promueve. Dado su conocimiento situado del territorio, de la identidad agropecuaria

del alumnado y de las dinámicas socioculturales que configuran la ruralidad, el docente puede organizar prácticas que van más allá de un aula de clases y relacionan los contenidos curriculares con el quehacer productivo y con las aspiraciones de las familias y los educandos. Esta capacidad para entrelazar saberes académicos, saberes locales y trayectorias juveniles convierte a las profesoras y profesores en actores clave para la construcción de aprendizajes consustanciados. La NEM se sustenta, en gran medida, en la capacidad que los docentes albergan para convertirse en agentes de transformación social. Ellas y ellos son quienes fomentan que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico, su conciencia comunitaria, su compromiso ético hacia con la comunidad, y quienes los acompañan en ese tránsito hacia la vida adulta.

4.3 Dimensión pedagógica: prácticas docentes y apropiaciones curriculares

Los resultados obtenidos muestran una amplia diversidad de estrategias docentes frente a la implementación de los contenidos que originalmente se planteaban en las UAC. Entre los principales hallazgos obtenidos de la práctica docente con las profesoras con las que se interactuó durante el año y medio de investigación, se destacan los siguientes aspectos.

En primera instancia, ambas profesoras asumieron una postura de cumplimiento formal y cabal respecto a los elementos curriculares correspondientes. Pues ambas manifestaban, a través de su manejo de categorías conceptuales, la comprensión e internalización de las progresiones de aprendizaje y las metas que cada UAC debería alcanzar, mediante el desarrollo de sus actividades de enseñanza. Si bien, ambas maestras difieren en el estilo de conducir la clase, lo cierto es que el propósito y los resultados fueron alcanzados, aunque por medios distintos. En cada clase observada, las profesoras manifestaban un interés genuino y un gusto por cada uno de los contenidos desarrollados.

En segunda instancia, fue posible observar que cada maestra, a partir de su experiencia y de los temas abordados, diseñaba actividades acordes al propósito

correspondiente. Entre las principales formas de conducir la clase se encontró que las formas que más prevalecían eran el desarrollo mediante una clase magistral, el Aprendizaje Basado en Proyectos, así como el Aprendizaje Basado en Problemas. Tanto en el área de Humanidades como en el de Ciencias Sociales, ambas profesoras solicitaban respuestas que requerían la argumentación por parte de los educandos.

Por un lado, en Humanidades se analizaban aspectos sobre la condición humana, la libertad, la moral, la filosofía y la lógica. Mientras que en Ciencias Sociales se abarcaban aspectos como la producción, el sistema jurídico vigente, las clases sociales y fenómenos políticos, económicos, sociales y tecnológicos con los que guarda relación el ciudadano mexicano, más allá de la actividad económica a la que se dedique. Si bien ambas UAC buscaban propósitos específicos, lo cierto es que ambas se complementaban, servían como andamiaje la una a la otra, pues buscaban despertar la conciencia de los adolescentes, a través de ejemplos cotidianos y accesibles a su lenguaje.

Como parte del desarrollo de cada progresión, las maestras hacían uso del pizarrón del que disponían. En ocasiones con apuntes, diagramas e ideas principales previamente desarrollados, así como con ideas que iban surgiendo como parte del desarrollo de la sesión. También, era muy frecuente el uso de la tecnología en el aula, pues mediante material videográfico y auditivo, ambas maestras buscaban acercar el contenido correspondiente a los estudiantes. Era común ver llegar a las maestras con la computadora bajo el brazo y el proyector dentro de su protección correspondiente. Por un lado, en Humanidades, el uso de los dispositivos tecnológicos era poco frecuente, a menos que no tuvieran su material de lectura a la mano. Por otro, en Ciencias Sociales, era más frecuente el uso de los dispositivos como celulares, en tanto que los estudiantes podían consultar información de su antología o de internet para complementar sus respuestas.

Figura 22. Clase magistral de Ciencias Sociales.



Fuente: Registro fotográfico propio.

En una segunda instancia se destaca el papel que desempeñaba la tecnología y las herramientas digitales que el subsistema educativo les proveía, pues era muy recurrido el hecho de realizar las actividades en clase y revisarlas en ese momento o sino mediante la plataforma de Google Classroom. Esta última resultó ser una herramienta de mucha ayuda para las maestras, en tanto que en ocasiones las ausencias de los estudiantes no les permitía tener un contacto cercano con ellos, mediante estas plataformas digitales los estudiantes podían hacer llegar sus actividades, sin que estas se vieran afectadas. De hecho, para ambas profesoras, la herramienta de trabajo les funcionó como mecanismo de legitimación al momento de asentar calificaciones, pues el registro en plataforma era implacable. Esto permitió que se tuviera un control más estricto y constante con relación al avance de las progresiones.

En tercera instancia vale la pena subrayar que como parte de la NEM se planteó generar condiciones para que los estudiantes desarrollen actitudes responsables hacia con la comunidad en la que habitan. En este sentido, se destacan dos actividades que resultan importantes como parte del desarrollo educativo. La primera que se encuentra vinculada con el Proyecto Aula Escuela Comunidad (PAEC), mismo que tiene como principal objetivo el desarrollo de actividades que

estrechen el trabajo desarrollado en el aula, la gestión escolar y la vinculación con el entorno comunitario, haciendo que los contenidos abordados tengan un sentido formativo, social y territorial. Y el segundo que se vincula con la idea de la promoción de ciudadanía y el ejercicio de ciertos derechos y responsabilidades. Esta actividad buscaba generar en los educandos un interés por promover la discusión y el análisis sobre la importancia de la política en la vida de los individuos, y cómo influye en el desarrollo social y económico de un país.

Con relación a la primera actividad, se destaca que los estudiantes, durante cada semestre, realizan un proyecto interdisciplinario, en el que constantemente, articulan los saberes de cada disciplina y los integran de forma sustancial mediante la confección de diversas actividades. Entre los proyectos que desarrollaron, destaca la exposición que hicieron de los resultados sobre *“Productos de Tetzcutzingo: Un logro de la ingeniería prehispánica”*. En este trabajo, que se desarrolló a lo largo del primer semestre de 2024, los estudiantes expusieron sobre algunos de los principales productos que se generaban en la zona, así como la importancia del desarrollo de la ingeniería prehispánica mediante el uso de los acueductos. Entre los aspectos más importantes que se destacan, es que los estudiantes tienen que preparar el material que se exhibirá a la comunidad en general. Para ello, resulta importante la participación de otros actores sociales, como los padres de familia y los propios locatarios, pues la exposición está orientada hacia ellos.

Esta actividad destaca porque acerca a los estudiantes a experiencias en las que requieren poner de manifiesto tanto los aprendizajes desarrollados de forma escolar, como aquellos históricos que se han legado de forma generacional. Además, supone un reto para algunos, en tanto que la experiencia de situarlos frente a una comunidad relativamente amplia resulta significativa para ellos. De esta forma, estas actividades cumplen un doble rol, por un lado, somete a los educandos a nuevas experiencias académicas y de vida y, por otro, legitima, ante la comunidad, las acciones y funciones que ejerce la escuela como espacio, pues busca articular

desarrollo educativo con procesos de vinculación comunitaria, y esos aspectos son los que busca potenciar la NEM a través del PAEC.

Respecto a esta actividad, los estudiantes demostraron aspectos que también se buscan promover con esta nueva propuesta educativa. Por un lado, se fomenta el desarrollo de la conciencia histórica, al reconocer que son parte de una comunidad al oriente del Estado de México, con una historia profundamente rica. Por otra, a través del desarrollo de diversas actividades, los educandos comprendieron que existen distintos tipos de saberes y que ambos pueden coexistir, complementándose en cierta forma. Este aspecto busca deconstruir una visión epistemológica imperante en el país, en el que se reconocía al conocimiento científico como la única forma válida para comprender al mundo, y se transita hacia una forma en la que se reconoce que existen conocimientos ancestrales que forman parte de la identidad y cultura mexicana, y que no deben ser desdeñados.

Figura 23. Presentación de resultados PAEC.



Fuente: CBTA 35 ET.

Con relación a la segunda actividad, que se denominó “*Simulacro electoral*”, se buscó, como uno de los principales objetivos, que los estudiantes tuvieran acceso de primera mano a discusiones políticas, en las que se ponía de manifiesto ideas como la de ciudadanía, democracia, partidos políticos y participación. La idea consistió en desarrollar diversos partidos políticos, mismos que propondrían a sus candidatos para realizar una jornada electoral.

Entre los resultados más significativos, la maestra encargada de coordinar las actividades, destacaba tres aspectos importantes. En principio, que los objetivos propuestos se habían alcanzado, con ciertas limitaciones, pues los estudiantes viciaron el proceso a través de la forma en cómo entienden la política y los malos manejos que se hace de ella y a las cuales han tenido acceso mediante testimonios propios y de familiares, lo cual condicionó de forma significativa los resultados alcanzados. En segundo lugar, que cada integrante del grupo tenía asignado un rol, y que no todos desempeñaron a cabalidad, pues no se realizaron impugnaciones y los encargados de vigilar que no hubiera incidencias, a pesar de haber visualizado irregularidades, estos las pasaron por alto, haciendo que los resultados no fueran los correctos en términos legales. Y, por último, resaltaba el aspecto en que ejercicios como estos son necesarios en el aula y quizá, de forma más frecuente, pues exhiben una forma de entender el mundo y sobre la cuál valdría la pena problematizar.

Con relación a la jornada electoral, esta resultó estar impregnada por un conjunto de irregularidades y malversaciones de recursos, pues uno de los candidatos, junto con su equipo de trabajo, estuvieron haciendo compra de votos frente a las casillas electorales. Al momento de cuestionar su actuar, en la sesión siguiente a la jornada, los estudiantes manifestaban haber sido testigos de cómo esas prácticas se dan en la localidad que habitan y normalizaron una conducta que, de facto, no debería existir en el país. La retroalimentación brindada por la maestra, así como las opiniones de los estudiantes, que se fueron vertiendo sobre la actividad, resultaron significativas, logrando que los estudiantes se replantearan axiomas que daban por sentados y que analizaran, que lejos de beneficiar a su partido, en realidad estaban reproduciendo un fenómeno tan antaño como negativo en nuestro país.

El ejercicio resultó, por demás, y a pesar de los resultados, como una gran lección de democracia, de legalidad y de promoción del pensamiento crítico, pues uno de los aspectos que la NEM se plantea recae en la formación de una ciudadanía apegada a valores democráticos sólidos, con una orientación a la búsqueda de una

justicia social, así como el fomento a temas y esferas como la política y la participación responsable en el mundo que habitan. En este sentido, y dadas las clases que posteriormente se hicieron, se puede deducir que por parte de la docente existió una comprensión cabal sobre lo que la progresión de aprendizaje buscaba y, mediante una actividad al alcance de los estudiantes, logró promover aspectos como el pensamiento crítico y la importancia de estar informados. Resulta evidente que el perfil y la trayectoria académica y profesional de la titular de la UAC influyó de forma significativa para confeccionar la actividad y encontrar, aún en condiciones de adversidad, los elementos suficientes que sirvieron de base para un análisis más profunda sobre la condición humana y la cultura cívica mexicana.

Figura 24. Jornada Electoral del CBTA 35 ET.



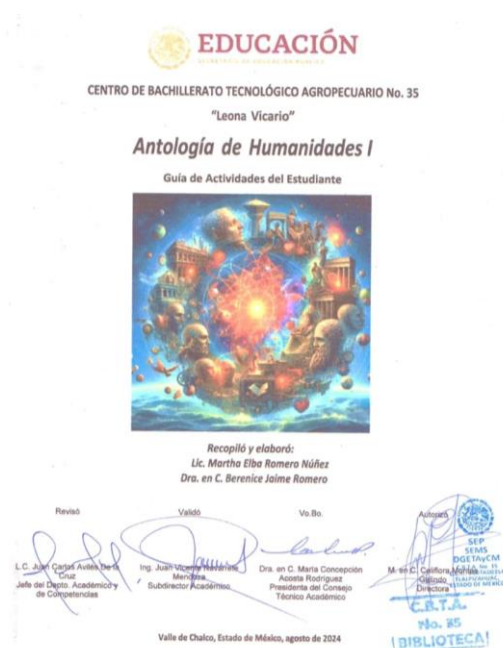
Fuente: Registro fotográfico propio.

En suma, es posible establecer que ambas maestras, la encargada del área de Humanidades y la encargada del área de Ciencias Sociales, poseen un gran porcentaje de conocimiento de las bases filosóficas y pedagógicas que sustentan la propuesta educativa de la NEM, pues la forma en cómo aterrizan aspectos relacionados con el diseño curricular en su praxis pedagógica es de reconocer y resaltar. Un ejemplo de ello es la forma en que desarrollan tanto sus planeaciones didácticas, como la antología preparada expresamente para el abordaje por parte de los estudiantes. Es decir, en principio se debió tener un conocimiento de los propósitos, objetivos y metas a alcanzar, para, a partir de ello, recopilar la

información necesaria, así como diseñar las actividades que articulen ambos aspectos.

En ambas antologías elaboradas por las maestras correspondientes, así como el colectivo docente, se encuentran establecidos los siguientes elementos. El plan de trabajo de cada UAC, hoy asignatura. Las categorías que se trabajarían en la UAC. Las progresiones que se desarrollarían a lo largo de las sesiones. Las subcategorías, mismas que se iban desprendiendo de cada categoría y progresión. Las metas de aprendizaje de cada UAC. Y, por último, los aprendizajes de trayectoria. De igual forma, se expresa el plan de evaluación, considerando las evidencias de evaluación de cada UAC, los instrumentos de evaluación que se emplearán, así como la ponderación de cada uno. Además, cada una integra cuestionarios diagnósticos, para identificar aspectos generales de cada área, con la intención de poder identificar aspectos a reforzar o trabajar.

Figura 25. Antología elaborada para el área de Humanidades.



Fuente: CBTA 35 “Leona Vicario”.

Mediante sus trayectorias de vida, las maestras han aprendido a oscilar, entre dos mundos. El de la ciencia y el de la costumbre, articulando datos y relatos. Cada una, a su manera y desde sus convicciones, han buscado la forma para que los estudiantes desarrollen sus aprendizajes, sus habilidades y el gusto por la educación. Son muestra de una resistencia, en este caso no a las reformas, ni a los contenidos, sino al paso del tiempo, al cambio generacional y a los retos que imperan en las aulas. Esos que, por más que se buscan combatir, no logran extinguirse.

4.4. Dimensión simbólica. Discursos, sentidos y resistencias.

Entender el proceso educativo a partir de los distintos ejes que lo constituyen resulta una tarea fundamental. En este sentido, y de acuerdo con Rockwell (2009, p. 160), “lo legal incide en las escuelas solo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas”. En este sentido, en el quehacer cotidiano en el ámbito educativo, algunas normas suelen quedar excluidas en su sentido más estricto, mientras que otras son interpretadas y utilizadas según convenga y ajustándose a las necesidades y las circunstancias. En el plano pedagógico y axiológico sucede una situación similar.

De acuerdo a la información recabada a través de las sesiones en cada una de las aulas, fue posible identificar cómo las maestras ya mencionadas, entendían el espacio escolar no solo como un lugar donde se aplican, de forma mecánica, un conjunto de políticas educativas, sino, por el contrario, como un escenario donde los sujetos educativos, principalmente educadores y educandos, producen prácticas, sentidos, orientaciones y formas de organización que se ajustan a sus propias condiciones institucionales. Al respecto, es fundamental profundizar que, desde la etnografía institucional, es posible observar cómo los actores reinterpretan, negocian y suscriben parte de los lineamientos oficiales, en este caso por la SEP y en consecuencia la DGETAyCM.

En el caso particular del CBTA 35 ET, este ejercicio de aproximación posibilita comprender, mediante el lenguaje utilizado en las entrevistas, así como en cada una de las clases impartidas, cómo la NEM no se introduce en un territorio neutro y atemporal, sino que se encuentra inserto en un contexto particular, con un conjunto de rasgos pedagógicos anquilosados a las rutinas sedimentadas y con dinámicas internas que moldean y determinan la aplicación de las reformas. Sin duda, para ambas, la prescripción normativa y la práctica cotidiana en el aula se encuentran mediadas por un conjunto de creencias docentes, culturas escolares y condiciones materiales que posibilitan o restringen condiciones de funcionamiento escolar.

Bajo esta perspectiva, resulta fundamental la interpretación de la implementación de la NEM en el área de Humanidades y Ciencias Sociales en el CBTA 35 ET. Pues, a través de un ejercicio de reflexión y autodeterminación, las maestras recuperan parte de los principios socioformativos a partir de la comunalidad y la exposición de sus propias trayectorias de vida. Al poner de manifiesto sus ideas, sus convicciones y sus dudas, revelan que el proceso de reforma cobra sentido no desde su discurso formal y sus orientaciones teóricas y normativas, sino desde las microprácticas que se configuran cotidianamente en el aula. En este sentido, la adecuación de ciertos aspectos, como el cambio de UAC a asignaturas nuevamente, no se asume como fallas del sistema, sino como parte sustantiva del proceso educativo.

La visión imperante por parte de los educandos sobre sus maestras resalta en que más allá de ser vistas como maestras, son, ante todo, promotoras culturales. Y la denominación encaja de forma correcta, pues no son solo receptoras pasivas de disposiciones externas al plantel, sino personas que, mediante sus estrategias, modifican materiales, reordenan tiempos y generan formas situadas de enseñanza que otorgan vida a los contenidos de la NEM. Pues desde una canción, un poema, una anécdota, un manifiesto, las maestras imprimen parte de su ser en su clase y en sus estudiantes. Al mismo tiempo, los estudiantes interpretan, no solo los contenidos, sino los sentidos de la escuela, de la educación, del gobierno. A partir de combinar expectativas familiares, intereses personales, identidades rurales y

aspiraciones formativas, esta apropiación cultural revela que las políticas educativas solo adquieren valor y vida cuando atraviesa las prácticas cotidianas de los sujetos que las habitan.

En el CBTA 35 ET, observar y analizar el trabajo cotidiano en el aula, sea en Humanidades o Ciencias Sociales, permite identificar cómo se concretan, las orientaciones de la NEM. A través del actuar docente y de las narrativas compartidas, se revelan aquellos elementos fugaces que existen y determinan muchos procesos microscópicos, que en ocasiones se pasan por alto, a saber, las improvisaciones, las negociaciones con los estudiantes, las interpretaciones creativas, las contradicciones entre el discurso y la realidad, el análisis de las estadísticas y la comparación de ideas de autores clásicos. En suma, a partir de este enfoque es posible dismantelar una visión simplificada de que la realidad y la implementación de reformas se da desde el plano normativo solamente, y apertura la posibilidad de comprender cómo y por qué los actores edifican, desde su experiencia, los márgenes de lo posible, de lo necesario.

El lugar de estudio, así como los personajes que se entrecruzan en él poseen ritmos productivos y culturales propios, valores y prácticas socioculturales que influyen de forma directa en que se entiende la NEM. La escuela emerge, ante todo, como una institución atravesada por normativas, pero también por demandas locales, recursos escasos y horizontes de posibilidad. Esto se perfila como lo más importante, tanto de la propuesta como de los actores que la vivencian. A partir de este amalgamamiento es posible entender por qué algunas propuestas de la reforma encuentran sentido y réplica, mientras que en otras generan resistencia, indiferencia o rechazo. Mediante la comprensión de los aspectos micropolíticos es posible decantar las posibilidades y las dificultades imperantes en un espacio escolar y en todo un sistema educativo. A partir de este análisis es posible entender porque, mientras en Humanidades y Ciencias Sociales se integran proyectos y enfoques socioformativos, los módulos de producción mantienen otras lógicas.

Al momento de escribir estas líneas, un conjunto de modificaciones, adecuaciones e incorporaciones se gestan en el espacio escolar. Ello reconfigura, si bien no en un plano normativo, aunque desemboqué en ocasiones en él, sí una realidad cotidiana en el que directivos, docentes, educandos y comunidad se entrelazan con la idea de un proyecto educativo y de nación en el cual existen discrepancias, así como diversas similitudes.

4.4 La matriz de datos etnográfica institucional

La matriz de datos que a continuación se presenta es una integración de tres elementos presentes en la investigación. Por un parte se integra a partir de la documentación oficial disponible. En segunda instancia articula las observaciones realizadas. Y, por último, se rescatan aspectos relevantes de las entrevistas realizadas. En este sentido, se combinan aspectos teóricos e interpretaciones sobre el fenómeno de la NEM y su implementación en el CBTA 35 ET. Cada una de las categorías analíticas corresponde a una dimensión, específicamente la institucional, la pedagógica y la simbólica.

Cuadro 10. Matriz de datos etnográfica institucional

Categoría	Indicadores	Evidencias empíricas (fragmentos de campo)	Interpretación sociológica
Estructura institucional	Jerarquías, comunicación, gestión escolar.	“Optamos por entrarle a la parte didáctica, lo quisiéramos o no, a partir de la creación de cuadernillos que pudieran servir a los chicos” (Entrevista 1). “Entonces creo que eso ayudó a que formáramos cuerpos colegiados, y ya empezábamos a revisar lo que teníamos en esos libros para ver qué nos podía servir y de esa forma adecuarlos” (Entrevista 2).	Atención a los problemas de raíz (Schmelkes, 2010, p.31).
Prácticas pedagógicas	Estrategias didácticas, recursos utilizados, evaluación.	“La estructuración, observación, la reflexión, pero no me quedo meramente en la observación, sino los llevo más allá, al análisis” (Entrevista 1).	Apropiación de la NEM. La innovación depende del capital cultural del docente

		“Se regresó a los términos que se utilizaban antes, pasamos de trabajar por progresiones a asignaturas nuevamente” (Entrevista 2).	(Bourdieu & Passeron, p.111)
Discursos docentes	Representaciones sobre la NEM, funcionalidad de los ajustes realizados.	“El rescate de las áreas humanísticas era fundamental, no sé por qué en el pasado lo quitaron” (Entrevista 1). “La estafeta mercadotécnica de este nuevo modelo fue la integración de las metodologías activas [...] lo cual implica situar al estudiante al centro”. (Entrevista 2).	Similitudes y discrepancias entre el discurso institucional y profesional. La idea de la resistencia y la reproducción (Apple, 1997, p. 80).
Condiciones materiales	Infraestructura, equipamiento, conectividad.	“Cómo no tiene una infraestructura como tal existe una desconfianza por parte de los estudiantes y de sus papás” (Entrevista 1). “Tenemos 331 planteles a nivel nacional y de esos planteles un 80% fueron construidos a finales de los setentas, entonces la infraestructura no corresponde a las necesidades actuales, se debe invertir mucho en tecnología, sobre todo, para las carreras agronómicas y ahora que se integra ciberseguridad” (Entrevista 2).	Contradicción entre la retórica humanista y la precariedad estructural (Rockwell, 2018, p. 355).
Relación escuela-comunidad	Participación social, proyectos locales.	“Chapingo es una referencia cultural, [...] este acercamiento con una escuela de esta envergadura, pues nosotros somos como que el partido para llegar” (Entrevista 1). “Considero que para todos los CBTAS esto es fundamental. Algo que ayuda mucho es la presencia de las Brigadas de Educación para el Desarrollo Rural [...] los maestros trabajan directamente con los productores y ejidatarios, permitiendo que los estudiantes trabajen en invernadero y puedan hacer prácticas con animales” (Entrevista 2).	La noción de educación liberadora (Freire, 2005, p.91)
Horizonte institucional	Ampliación del espacio escolar, reubicación o eliminación.	“El futuro del CBTA 35 ET es un enigma, porque dicen que se amplía y que siempre no”. (Entrevista 1). “De parte del gobierno federal ya se dio un recurso para que el plantel	Devenir histórico de la Educación Media Superior (Zorrilla, en

		pueda iniciar en la donación de terrenos, todavía se deben librar cuestiones administrativas, pero esa liberación de recurso ya garantiza que se construya el plantel en Tequexquináhuac” (Entrevista 2).	Aguirre & Ramírez, 2022, p.272).
--	--	---	----------------------------------

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 5. Conclusiones

Como parte de las conclusiones generales, se puede argumentar que la implementación de la NEM en el CBTA 35 ET, especialmente en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, se desarrollaron de manera uniforme y lineal, en tanto que compartían una estructura curricular en la que se empleaban categorías a desarrollar, así como progresiones y metas de aprendizaje, sin embargo, esto no implica que su implementación no haya sido un proceso situado e interpretado, pues, entre los aspectos que destacan en los resultados obtenidos en cada UAC se encuentran los siguientes.

Las prácticas históricas ligadas a planteles como este, parten de sus características generales, mismas que se resaltan a continuación. En principio, existe una cultura escolar eminentemente agropecuaria, misma que reproduce esquemas burocráticos y de jerarquización bajo los cuales opera la institución escolar. Existen condiciones materiales con relación a infraestructura en el espacio escolar, que van desde las condiciones adversas de las aulas, falta de un acervo literario amplio, hasta la inexistencia de laboratorios experimentales o granjas para el trabajo con animales, lo que orilla a la institución a buscar convenios con productores y ejidatarios locales para cubrir dichas carencias. El perfil docente y el capital cultural con el que cuenta se ve manifestado mediante su práctica educativa, pues se refleja mediante las diversas estrategias empleadas para la producción de aprendizajes por parte de los educandos, transitando de prácticas pedagógicas a metodologías activas en el que el estudiante es el centro del proceso educativo.

Con relación al supuesto generado, los hallazgos confirman que existe una aceptación parcial y heterogénea del cambio educativo, si bien entre las maestras de Humanidades y Ciencias Sociales existe una aceptación, interpretación y apropiación considerable, lo cierto es que en áreas diferentes a estas, algunos docentes presentan problemáticas para identificar ideas centrales respecto al nuevo proyecto educativo. En este sentido, es posible afirmar que la implementación de la

Nueva Escuela Mexicana no solo implica un cambio curricular, sino una reconfiguración de las relaciones pedagógicas y del sentido social de la escuela. De igual forma, el supuesto se confirma en cuanto a las dificultades y retos en la implementación de la NEM, pues como se planteó, se requiere mayor capacitación al personal directivo y docente con relación al nuevo proyecto educativo, y, sobre todo, como agregó una de las maestras entrevistadas, que se generen los espacios para que accedan a la plantilla docente profesionistas que cumplan con el perfil para cada área. Además, las planeaciones no solo se ajustan a lo requerido de manera normativa, sino que existió un desarrollo colectivo de una antología para el trabajo académico de los estudiantes, lo que implica un esfuerzo significativo para transformar las condiciones de realidad del espacio en el que se encuentran insertas. Por último, en el supuesto se planteaba el trabajo bajo un esquema de competencias, y es que eso no solamente se reflejó durante algunas partes del trabajo de campo, sino que existió la necesidad de regresar a esquemas interpretativos anteriores, como el cambio de Unidades de Aprendizaje Curricular, propuesta novedosa de la NEM, a la denominación ampliamente conocida de Asignatura o Materia, lo que demuestra que en términos aspiracionales, los contenidos que se pretendían ver eran sumamente ambiciosos.

Tomando como base lo anterior, la reforma exigió reconfigurar prácticas, roles y sentidos educativos, y no solo limitarse a hacer adecuaciones documentales o burocráticas. En este sentido, los docentes interpretaron la NEM desde dos aspectos sustanciales, por un lado, sus trayectorias profesionales y sus saberes previos, y por otro, las necesidades de los educandos, pues se situaban en el lugar del otro. A partir de referentes culturales accesibles a ellos y su localidad, las profesoras aproximaban a los estudiantes a un mundo en cierto modo novedoso, pues como lo planteaba otra profesora, muchos de ellos no tienen con quién platicar temas de la escuela allá en casa.

Sobre este aspecto es importante señalar que las prácticas pedagógicas observadas reflejan un conjunto de tensiones, continuidades y emergencias, pues,

estas se ubican en un punto intermedio, entre la innovación que propone la NEM, mediante trabajos por proyectos, enfoque comunitario y trabajos interdisciplinarios, así como prácticas históricamente consolidadas como las clases magistrales, el uso de materiales existentes hace tiempo y secuencias temáticas ya dominadas. En este panorama, no se termina por abandonar lo anterior, sin embargo, comienzan a emerger nuevas formas de relación pedagógica y societal.

Por otro lado, las tensiones existentes entre MEPEO y NEM, sobre todo en áreas técnicas fue resuelto mediante el regreso a ciertos contenidos y conceptos trabajados en modelos educativos anteriores, generando un modelo híbrido, que es entendido como parte de los ajustes necesarios para el desarrollo de espacios con orientaciones tecnológicas agropecuarias. A este respecto, huelga mencionar que estas resistencias y cambios no deben entenderse como un pleno rechazo, sino como formas de agencia institucionales y docentes, en el que, mediante cuestionamientos válidos, se interpele la viabilidad de la reforma. Además, puede ser abordado como formas novedosas de reinterpretación creativa.

Entre los principales retos encontrados se destaca la falta de formación y capacitación docente, la complejidad para trabajar las planeaciones didácticas bajo el esquema de las progresiones, así como el reto de establecer nuevas prácticas docentes. Con relación a la falta de capacitación se establece que, si bien existen jornadas mensuales en las que se abordan aspectos educativos y correspondientes a la dinámica escolar, estos suelen abordar temáticas diversas, con lo cual se abordan aspectos generales, pues existe poca contextualización entre los contenidos agropecuarios y las propuestas socioformativas de la NEM, haciendo que los contenidos abordados no siempre puedan operarse de forma adecuada en el aula.

Las dificultades con respecto a la planeación bajo progresiones, algunos docentes consideran que, para su óptimo desarrollo, el proceso requiere de un lenguaje nuevo y en cierto sentido especializado, tomando como base esto, expresan que estas

nuevas propuestas demandan más tiempo del que disponen, pues se vuelven un auténtico reto a superar, además de que las cuestiones horarias y la carga laboral no permite el intercambio de ideas y nociones sobre los contenidos propiamente dichos.

Y, por último, la práctica docente sigue estando marcada por un enfoque que busca el desarrollo de competencias, especialmente en áreas técnicas. En ese sentido, aunque existe una determinada voluntad para reorientar la práctica docente, prevalecen dificultades en la evaluación formativa, confusiones entre competencia, contenido y progresiones, pues aparentemente aluden a los mismo, además de una escasa coordinación interdisciplinaria. Estas observaciones realizadas evidencian que el impulso de la NEM requiere de un acompañamiento continuo por parte de especialistas y no solo una capacitación inicial.

Con relación a las modificaciones entre MEPEO y NEM se destaca que, bajo el esquema de esta última, se realiza un mayor énfasis por el desarrollo y trabajo comunitario, buscando desterrar aspectos individualistas. Reconocen que los recursos socioemocionales son importantes e inherentes a toda persona, lo que destaca el impulso por contenidos asociados a estos aspectos. De igual forma, existe una búsqueda de proyectos integradores, desarrollados a partir de la interdisciplinariedad y tomando como base las problemáticas reales de las comunidades donde se ubica cada escuela. Además, el rol docente se ha ido reconfigurando, pasando de ser la figura central a una especie de guía, acompañante o auxiliar del aprendizaje. Este último aspecto demanda información y capacitación, lo que por momentos ha sido cuestionado por los colectivos docentes, pues consideran es más difícil que sólo aplicar un temario.

Mediante el abordaje etnográfico institucional fue posible observar y tener contacto con prácticas reales y no solo mediante un análisis documental. Además, fue posible revelar diversas formas de agencia, creatividad y resistencia por parte del profesorado con relación al nuevo proyecto educativo. De igual forma, ayudó a

comprender la dimensión simbólica existente en la implementación de un currículo, pues no todos poseen las mismas perspectivas ni los mismos conocimientos, lo que los distingue y enriquece, pues está latente la posibilidad de enriquecimiento mutuo en los espacios correspondientes. Sin el abordaje de técnicas y herramientas cualitativas estas tensiones y espacios de negociación no hubieran sido visibles.

A manera de cierre se destaca que la presente investigación aporta conocimiento sobre la implementación de una reforma educativa en contextos escolares de ruralidad, en donde históricamente las escuelas técnico-agropecuarias no han recibido la atención que merecen, dejando este tipo de temáticas de forma poco documentada. Por otro lado, visibiliza las particularidades del CBTA como campo de disputa pedagógica e ideológica, pues su importancia se encuentra sumamente relacionada con aspectos productivos y, por ende, económicos. Ante este escenario, se perfila a la NEM como una herramienta que propone una construcción del tejido social, económico, político y cultural desde abajo, en las prácticas de docentes y estudiantes y de los demás actores sociales que se encuentran ligados a ellos. El desarrollo de mayor investigación en campos como los ya mencionados posibilitarán, en la medida de lo posible, el desarrollo de áreas para mejorar la política pública educativa y social, brindando la atención, y la voz a espacios que históricamente han estado relegados.

Lista de referencias

- Apple, M. W. (1997). *Educación y Poder*. Paidós.
- Arnaut, A. & Giorguli, S. (Coords.). (2010). *Educación*. El Colegio de México.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. J. (2003). *Performatividad y subjetividad*. Routledge.
- Bárcenas, A., Márquez Laredo, M., & Román Palacios, F. de M. (2024). Formación de maestros bajo el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana con énfasis en la inclusión educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5), 4346 – 4359.
- Bardiza, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13 - 52.
- Bartolucci, J. E. (2023). Una mirada etnográfica a la gestación del Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica. *Saberes. Revista de historia de las ciencias y las humanidades*, 6(14), 57-79.
- Bernstein, B. (1990). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (Coords.). (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. El Colegio de México y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Boas, F. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Editorial Solar.
- 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>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Siglo XXI Editores.
- Brigido, A. M. (2016). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Brujas.
- Cáceres, M. L., López, K. D., Lizama, G. E., & Olvera, T. M. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Universidad y Sociedad*, 15 (1), 208 – 221.
- Campos, M. A. (Coord.). (2005). *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- CBTA 35. (08 de julio de 2025). Inicio. <https://cbta35.edu.mx/index.html>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. *Art. 3*, (03 de mayo de 2024). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Crozier, M. (1964). *El fenómeno burocrático*. Amorrortu.

- Czarny, G. (2012). Etnografías escolares y diferencia sociocultural. *Perfiles Educativos*, 34(138), 48 – 57.
- De Ibarrola, M. (2002). En González, G. & Torres, C.A. (2002). *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. Centro de Estudios Educativos.
- De Ibarrola, M. (2020). Los Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario y la producción agrícola escolar en la formación para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25 (84), 91- 119.
- De la Cruz, G. & Gallardo, A. L. (Coords.). (2024). *La educación en el sexenio 2018-2024. Miradas desde la investigación educativa*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol I*. Gedisa.
- DGETAyCM Jalisco. (05 de octubre de 2025). <https://dgetaycmjalisco.gob.mx/>
- DGETAyCM. (05 de octubre de 2025). *Planteles*. <https://dgetaycm.sep.gob.mx/Planteles>
- DGETAyCM. (2024). *Informe general de planteles agropecuarios*. SEP.
- DGTAYCM. (2024). *Informe de planteles agropecuarios 2024*. SEP.
- Díaz, Á. (2019). *Currículum y evaluación: Una mirada crítica a la educación mexicana*. Siglo XXI Editores.
- Díaz, A. (2025). Desafíos en la gestión del Plan de Estudios 2022. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30 (104), 141 – 163. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v30n104/1405-6666-rmie-30-104-141.pdf>

- Díaz, A. (2025). Desafíos en la gestión del Plan de Estudios 2022. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30 (104), 141–163.
- Díaz, A. (Coord.). (2016). *La Reforma Integral de la Educación Básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- DOF. (2019). *Decreto por el que se reforma el Artículo 3º Constitucional*. Gobierno de México.
- Flamand, L., Arriaga, F., & Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro internacional*, 60(2), 717-753. <https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737>
- Flick, U. (2019). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galicia, I.X. (2005). Las preguntas del profesor y su relación con el cambio conceptual del alumno. En Campos, M.A. (Coord.) (2005). *Construcción de conocimiento en el proceso educativo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gentili, P. (2014). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. CLACSO.
- Giménez, G. (1996). Territorio y cultura. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 2(4), 9-30,
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx>
- INEGI. (25 de septiembre de 2025). Cuéntame. https://cuentame.inegi.org.mx/descubre/poblacion/rural_urbana/
- Jaime, B. (2022). *Tesis de posgrado: Estrategias didácticas 4MAT y su contribución en el aprendizaje del inglés en el CBTA No. 35*. Universidad Autónoma Chapingo.
- Larroyo, F. (1947). *Historia Comparada de la Educación en México*. Porrúa.
- Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, P. (2003). *Un siglo de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.
- López, S. (2023). *Educación rural y economía solidaria en América Latina*. CLACSO.
- Luhmann, N. (1996). *La educación como sistema*. Universidad Iberoamericana.
- Madrigal, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 2 (7), 43 – 53.
- Malinoski, B. (1972). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Planeta – De Agostini.
- Martínez, G. V., & Eslava, I. (2022). *Tesis profesional: Análisis comparativo de las reformas educativas de 2013 y 2019 en México: ¿Avance o retroceso en la Educación Básica?* Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico – práctico*. Trillas.

- Maturana, G. A. & Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo. Una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- Mejoredu. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana propone una formación docente que impulse la justicia social*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/la-nueva-escuela-mexicana-propone-una-formacion-docente-que-impulse-la-justicia-social-mejoredu>
- Mora, R., & Pérez, M. (2021). *Pedagogías del territorio: experiencias rurales de educación y sustentabilidad en México y Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ordaz, J. (2009). *México: impacto de la educación en la pobreza rural*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Parsons, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones. *Revista de educación*, 242, 64-86.
- Plan Municipal de Desarrollo Urbano de Texcoco (PMDU). (2024). H. Ayuntamiento de Texcoco. https://sedui.edomex.gob.mx/sites/sedui.edomex.gob.mx/files/files/planes_municipales/Textcoco%20ok/PMDU%20TEXCOCO_epilogo.pdf
- Rendón, J. A. (2022). La escuela rural en México: entre la resistencia y la innovación. *Revista Latinoamericana de Educación Rural*, 7(2), 55–78.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2018). Elsie Rockwell. *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. *Antología esencial*. CLACSO.

- Romero, Y., Eyzaguirre, M. M., Torres, S. R., & De la Cruz, N.E. (2024). El método etnográfico en la educación: una revisión teórica. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 4027 – 4039. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2545>
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y Centro de la OCDE en México para América Latina.
- Schmelkes, S. (2010). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México Intercultural. *Sinética*, 40, 2-12. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu Editores.
- Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural (SADER). (2023). *Programas de apoyo a la producción rural sustentable*. Gobierno de México.
- Secretaría del Campo del Estado de México. (2022). *Atlas Agropecuario y Pesquero del Estado de México 2022*. Gobierno del Estado de México.
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2019). *La nueva escuela mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2022). *Marco curricular común de la educación media superior 2022–2025*. Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (2023). *Marco Curricular Común en Educación Media Superior*. DOF.
- SEP. (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*.
<https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- SEP. (2024b). *Programa de estudios de la Carrera Técnica Agropecuario*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2025). *Modelo Educativo 2025*. Gobierno de México.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/1023480/2025_1_BN_MO DELO_EDUCATIVO_2025_MCCMS.pdf
- SEP. (2025b). Estadísticos del formato 911: educación media superior. Secretaría de Educación Pública.
https://datos.gob.mx/dataset/registro_alumnado_personal_docente_educacion_basica_media_superior_formato_911/resource/b3b82081-b4fe-4d3c-8c24-813c2c6f550f
- Sepúlveda, R. (2023). *Tesis profesional: Análisis de diseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (EMS) con base en el planteamiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Servicio de Información Agroalimentaria y Pesquera. (2024). *Infografía Alimentaria 2024*. Gobierno del Estado de México.
https://secampo.edomex.gob.mx/sites/secampo.edomex.gob.mx/files/files/Produccion_Campo/Prod_A_F_P_Ac2024.pdf
- Solís, P. (2014). Desigualdad social y efectos secundarios en las transiciones educativas. En Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (Coords.). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México* (71-106). El Colegio de México.

- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2023). *Progresiones de aprendizaje para el campo de Ciencias Sociales y Humanidades*. SEP.
- Tecnológico Nacional de México. (8 de mayo de 2025). *Historia*. <https://zonamaya.tecnm.mx/historia/>
- Thank de Estrada, D. (Coord.). (2010). *Historia mínima de la educación en México*. El Colegio de México.
- Torres, C. A. (2022). *Educación y sostenibilidad: desafíos del siglo XXI*. CLACSO.
- UNESCO. (2006). *Las brechas de aprendizaje: Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). (2025). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica*. SEP – USICAMM.
- Valencia, M. (2023). Consideraciones éticas en la investigación etnográfica institucional. *Revista de Investigación Educativa*, 23(60), 1-15. <https://doi.org/10.5294/pebi.2023.27.1.8>
- Varela, M. & Vives, T. (2016). Autenticidad y calidad en la investigación educativa cualitativa: multivocalidad. *Investigación en Educación Médica*, 5(19), 191-198.
- Victorino, L. & Benítez M. de C. (2023). Los procesos de reforma y contrarreforma educativa: a cien años del Artículo 3° constitucional mexicano. En Victorino, L. Victorino (Coord.), *Un siglo de educación pública en México. Estado, política educativa, hegemonía y resistencia* (p. 127 - 144). Editorial Comunicación Científica.

- Victorino, L. & Ramos, F. (2019). Sustentabilidad alimentaria y la nueva escuela. El caso del sistema de educación media superior y superior tecnológica agropecuaria de Oaxaca. En Victorino & Castillejos (Coords.), *Investigación socioambiental, educativa y humanística ante los retos del desarrollo rural nacional* (p. 104 -116). Ediciones Académicas Colofón.
- Victorino, L. (Coord.). (2023). *Un siglo de educación pública en México. Estado, política educativa, hegemonía y resistencia*. Comunicación Científica.
- Wikiwand (s.f.). (23 de abril de 2024). Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario.https://www.wikiwand.com/es/Centro_de_Bachillerato_Tecnol%C3%B3gico_Agropecuario
- Yañez, S. S. (2011). Develando la propuesta de Dorothy Smith, etnografía institucional y sociología del conocimiento. *Diálogos. Revista Científica de Psicología, Ciencias Sociales, Humanidades y ciencias de la Salud*, 2(1), 111 – 126.
- Zorrilla, J. F. (1989). *Tesis profesional: Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zorrilla, J. F. (2022). Antecedentes, surgimiento y consolidación de la educación media superior pública en México. Una mirada. En Aguirre, A. y Ramírez, A. (Coords), *La Educación Media Superior ante la Nueva Escuela Mexicana*. (p.237 – 279). Colegio de Bachilleres del Estado de Veracruz.

Anexos

1. Formato de consentimiento informado.



Universidad Autónoma Chapingo



Formato de Consentimiento Informado para Entrevista

Título de la investigación: La Nueva Escuela Mexicana. Un estudio etnográfico institucional.

Investigador: Saúl Reyes Hernández – Maestrante en Ciencias en Sociología Rural.

Institución: Universidad Autónoma Chapingo – Departamento de Sociología Rural

Propósito de la investigación.

Usted ha sido invitado a participar en una entrevista como parte de una investigación académica en curso que tiene como principal objetivo analizar la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) N°35 "Leona Vicario", en su extensión de Texcoco. El propósito de la entrevista es conocer e identificar cuáles son los alcances y las limitaciones de esta nueva propuesta educativa en el Nivel Medio Superior. Esta entrevista pretende conocer los aspectos más relevantes del quehacer académico y escolar que implica su práctica docente y/o administrativa, por lo que su participación enriquece de manera significativa mi investigación en curso.

Procedimiento.

La entrevista tendrá una duración aproximada de 60 minutos y consistirá en preguntas abiertas relacionadas con su experiencia, opiniones y vivencias respecto a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Con su autorización, la entrevista podrá ser grabada en audio únicamente para fines de registro y análisis académico.

Riesgos y beneficios.

Riesgos: No existen riesgos directos asociados con su participación. Puede retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

Beneficios: Su participación permitirá generar conocimiento académico sobre la aplicación de la Nueva Escuela Mexicana y visibilizar las experiencias de los actores educativos, mediante un análisis cualitativo.

Confidencialidad

Al contar con financiamiento por parte del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), para la realización de la investigación e impulsarse desde el Programa de la Maestría en Ciencias en Sociología Rural por parte de la Universidad Autónoma Chapingo, resulta fundamental establecer que la información que se pretende recabar es con fines exclusivamente académicos y que esta será absolutamente confidencial. Su nombre y datos personales no aparecerán en el informe final ni en ninguna publicación derivada de esta investigación. Los resultados se presentarán de forma general, cuidando la privacidad de las y los participantes.

Voluntariedad

Su participación en esta entrevista es completamente voluntaria. Usted tiene derecho a no responder preguntas que le resulten incómodas. De igual forma usted podrá retirarse en cualquier momento sin penalización alguna.

Consentimiento

He leído y comprendido la información anterior. Se me ha explicado el propósito de la investigación y el uso académico de la información que proporcione.

Autorizo de manera voluntaria participar en la entrevista y, en su caso, la grabación de audio de la misma.

Nombre del participante: _____

Firma del participante: _____

Fecha: ____ / ____ / ____

Nombre del investigador: _____

Firma del investigador: _____

Recolección de datos biográficos.

Nombre completo: _____

Edad: _____

Sexo: _____

Municipio en el que habita: _____

Antigüedad en el cargo: _____

Último grado de estudios: _____

Nombre de licenciatura / ingeniería / maestría / doctorado: _____

2. Formato de cuestionario para entrevistas a personal administrativo y docente

Entrevista semiestructurada (Docente)

1. Desde su perspectiva y tomando como referencia su experiencia y trayectoria profesional, ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta la Educación Media Superior, especialmente en el subsistema de Bachillerato Tecnológico Agropecuario?
2. ¿Cuál es su opinión sobre la Nueva Escuela Mexicana? ¿Existen diferencias sustanciales de otras propuestas previas? De ser así, ¿Qué cambios destacaría como importantes?
3. Desde el ámbito donde labora, ¿Ha encontrado dificultades para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana? De ser así, ¿Cuáles serían las principales?
4. De los ocho principios en que se fundamenta la NEM (Fomento a la identidad de México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto a la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente), ¿En cuál diría que se encuentra mayor vínculo con las actividades y los fines para los que se dirige el CBTA?
5. ¿Cómo definiría su metodología de enseñanza? ¿Guarda algún vínculo con la propuesta de la NEM?
6. ¿Ha logrado identificar algunos de los principales retos que enfrentan los alumnos durante su estancia en el Nivel Medio Superior?, y en su caso particular, ¿Considera que esta propuesta ayudará a combatir las problemáticas que enfrentan los estudiantes?
7. Desde su perspectiva como docente, ¿Qué sentido tiene la evaluación en el sistema educativo? ¿Existe una lógica a la que responde la preparación escolar, vinculada con la formación para el trabajo?
8. ¿Cuáles diría usted que son las principales fortalezas o bondades del subsistema de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en general, y particularmente, del ámbito donde se desarrolla profesionalmente?

9. ¿Cuáles son las principales dificultades y/o retos que enfrenta el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 35 en su extensión de Texcoco? ¿Qué futuro le depara a la institución como espacio escolar?
10. ¿Existe una verdadera vinculación con la comunidad? Desde el enfoque de los CBTA's, ¿Es vital la relación escuela-comunidad?

Entrevista semiestructurada (Administrativo)

1. Desde su perspectiva y tomando como referencia su experiencia y trayectoria profesional, ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta la Educación Media Superior, especialmente en el subsistema de Bachillerato Tecnológico Agropecuario?
2. ¿Cuál es su opinión sobre la Nueva Escuela Mexicana? ¿Existen diferencias sustanciales de otras propuestas previas? De ser así, ¿Qué cambios destacaría como importantes?
3. Desde el ámbito donde labora, ¿Ha encontrado dificultades para la implementación de la Nueva Escuela Mexicana? De ser así, ¿Cuáles serían las principales?
4. De los ocho principios en que se fundamenta la NEM (Fomento a la identidad de México, responsabilidad ciudadana, honestidad, participación en la transformación de la sociedad, respeto a la dignidad humana, promoción de la interculturalidad, promoción de la cultura de la paz, respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente), ¿En cuál diría que se encuentra mayor vínculo con las actividades y los fines para los que se dirige el CBTA?
5. ¿Qué aspectos administrativos se han modificado con la llegada de una nueva propuesta educativa? ¿La carga ha disminuido, se ha mantenido igual o se ha incrementado?
6. ¿Ha logrado identificar algunos de los principales retos que enfrentan los alumnos durante su estancia en el Nivel Medio Superior?, y en su caso particular, ¿Considera que esta propuesta ayudará a combatir las problemáticas que enfrentan los estudiantes?
7. Desde su perspectiva como personal administrativo, ¿Qué sentido tiene la evaluación en el sistema educativo? ¿Existe una lógica a la que responde la preparación escolar, vinculada con la formación para el trabajo?
8. ¿Cuáles diría usted que son las principales fortalezas o bondades del subsistema de Bachillerato Tecnológico Agropecuario en general, y particularmente, del ámbito donde se desarrolla profesionalmente?
9. ¿Cuáles son las principales dificultades y/o retos que enfrenta el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 35 en su extensión de Texcoco? ¿Qué futuro le depara a la institución como espacio escolar?
10. ¿Existe una verdadera vinculación con la comunidad? Desde el enfoque de los CBTA's, ¿Es vital la relación escuela-comunidad?