

Capítulo III

Tensiones discursivas y resignificación magisterial en las telesecundarias rurales a través de las reformas educativas

*Emilio Hiram Toledo Palacios*¹³

Resumen

El presente capítulo analiza las tensiones discursivas que han configurado la identidad profesional del magisterio rural, particularmente del profesorado de telesecundaria, a partir de las recientes reformas educativas en México. Desde el enfoque del análisis político del discurso, se sostiene que las políticas educativas no son neutrales, pues producen determinadas formas de entender el trabajo docente y establecen modelos sobre lo que debe ser un “buen maestro”, lo que sin duda pretende homogeneizar al gremio. Por otra parte, la reforma educativa del 2013 consolidó una visión tecnocrática y neoliberal centrada en la evaluación estandarizada, la productividad, la meritocracia y la rendición de cuentas. Este modelo construyó la figura del “docente evaluado” responsabilizando al profesorado de los problemas educativos y generando vigilancia, incertidumbre laboral, desgaste emocional y estigmatización social. Sin embargo, las experiencias docentes muestran diversas posiciones frente a esa coyuntura, pues algunas maestras consideraron la evaluación como una oportunidad de reconocimiento profesional, mientras otras la vivieron como una forma de violencia simbólica y desvalorización de su trayectoria. En ese sentido, la Nueva Escuela Mexicana propuso un discurso humanista, inclusivo, comunitario e intercultural, acompañado de la promesa de revalorizar al magisterio. No obstante, el texto señala que esta revalorización permanece principalmente en el plano discursivo, sin verdaderamente interpelar al gremio, debido a la continuidad de

¹³ Licenciado en Historia y en Derecho por la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con más de trece años de experiencia docente en escuelas técnicas del sureste veracruzano y doce años como profesor de telesecundaria en la ribera minatitlica. Actualmente cursa la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), donde desarrolla una línea de investigación sobre análisis del discurso, políticas educativas e identidad docente.

problemas estructurales como la precariedad laboral, la insuficiencia de recursos, la falta de infraestructura y la ambigüedad en la implementación del modelo. En las telesecundarias rurales, las políticas oficiales son reinterpretadas desde las condiciones concretas de cada comunidad. Las maestras y los maestros no actúan como simples ejecutores del currículo, sino como mediadores culturales, gestores, líderes comunitarios y productores de saberes situados. Mediante proyectos relacionados con la cultura local, los huertos escolares, el trabajo comunitario y los conocimientos tradicionales, resignifican los contenidos educativos y construyen formas de resistencia simbólica frente a los discursos oficiales. El capítulo concluye que la verdadera revalorización docente no puede limitarse a cambios discursivos, sino que requiere condiciones laborales dignas, reconocimiento institucional, formación continua pertinente, autonomía profesional e inclusión del magisterio en la elaboración de las políticas educativas. Por ende, las prácticas del docente rural constituyen una forma de resistencia y contrahegemonía que reivindica su identidad profesional favoreciendo una pedagogía situada, orientada hacia la justicia social.

Palabras clave: Identidad docente, Subjetividad docente, Revalorización magisterial, Desvalorización docente, Resistencia simbólica

1. Introducción: Configuración histórica y discursiva del magisterio rural

Desde finales del siglo XX, el sistema educativo mexicano ha sido objeto de profundas transformaciones impulsadas por reformas de corte tecnocrático, las cuales han permeado no solo la estructura administrativa del sistema, sino también en su dimensión simbólica. Este escenario ha configurado subjetividades docentes que oscilan entre la invisibilización institucional y la revalorización simbólica, especialmente en contextos rurales. En este capítulo, se analiza este proceso de resignificación magisterial en las telesecundarias rurales mexicanas a través de los últimos modelos educativos, haciendo uso del enfoque epistemológico del análisis político del discurso para explicar las tensiones discursivas que interpelan al profesorado en su quehacer cotidiano.

Partiendo de estas premisas, debemos entender que las reformas educativas impulsadas en los últimos treinta años no solo han pretendido optimizar la eficiencia del sistema, sino que han buscado determinar la identidad magisterial acorde a lógicas de poder hegemónicas. De manera particular, el subsistema de telesecundaria representa un espacio privilegiado para el análisis, pues sus docentes enfrentan condiciones precarias y, a pesar de ello, construyen ordinariamente prácticas pedagógicas y discursivas que resisten las narrativas oficiales, estableciendo una resignificación discursiva a partir de las necesidades de su propia praxis.

El análisis de las reformas educativas recientes está estrechamente vinculado con la construcción de la identidad profesional de los nuevos docentes, pues desde los procesos de formación inicial se busca influir en la manera en que el futuro profesorado se percibe a sí mismo. A partir de mi experiencia, considero que la realidad del magisterio se encuentra profundamente condicionada por los marcos paradigmáticos que orientan los planes y los programas derivados de cada modelo educativo en turno. Sin embargo, mi formación en la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) me ha permitido desarrollar una reflexión metacognitiva sobre cómo, a través del discurso, se configura la realidad del quehacer en las escuelas, produciendo ciertas uniformidades que en la práctica son cuestionadas y resignificadas en contextos específicos.

A lo largo del presente capítulo, se analizará cómo las docentes de una telesecundaria rural del sur de Veracruz reciben, interpretan y resignifican los discursos de desvalorización y revalorización magisterial articulados por la reforma educativa de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), prestando especial atención a la relación entre identidad profesional, práctica pedagógica y reconocimiento comunitario. Para ello es necesario plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo reciben, negocian y resignifican las docentes de una telesecundaria rural los modelos identitarios promovidos por la reforma educativa de 2013 y la NEM?, y ¿qué papel desempeña el reconocimiento comunitario en la construcción de su identidad profesional?

Una mirada histórica permite observar cómo los discursos educativos se han moldeado acorde con los intereses gubernamentales, desde la centralización posrevolucionaria hasta la descentralización neoliberal. De

la misma forma, las escuelas telesecundarias, concebidas inicialmente como una solución emergente para la educación rural, han ido cambiando su identidad paulatinamente, desde su equiparación con mecanismos compensatorios de formación básica hasta su reconocimiento como espacios legítimos de innovación educativa. Esta temporalidad ha estado marcada por una constante tensión entre discursos que desvalorizan su existencia y prácticas comunitarias que reivindican su pertinencia.

Las teorías de Ernesto Laclau sostienen que todo orden social está constituido discursivamente, esto implica que los significados sean dinámicos en virtud de los procesos socio-históricos, de manera que: “los discursos estructuran el campo de la sociedad, en la cual no puede haber un cierre definitivo” (Valdés, 2017, p. 58). En ese sentido, el ámbito educativo es un campo permanentemente disputado, erigiendo a la telesecundaria rural en una arena donde colisionan proyectos ideológicos. Por un lado, la racionalidad instrumental del neoliberalismo; por otro, los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes insertos en sus comunidades. Esta lucha parte de una premisa: “el mejoramiento de la educación depende –en gran medida– de la desarticulación de una identidad tradicional y la proposición de una nueva identidad docente” (Herrera et al., 2021, p. 9)

Las reformas educativas no son una simple estrategia de mejoramiento institucional, sino un dispositivo discursivo que articuló una nueva subjetividad docente basada en la autoexigencia, la competencia individual y la vigilancia permanente. Es innegable que los discursos dominantes que permean en la educación carecen de neutralidad e ideológicamente están cargados por el “deber hacer” esperado que impregna a la figura magisterial, acomodados a los intereses de los proyectos gubernamentales de turno. Por estas circunstancias, decidí implementar como mi enfoque epistemológico el análisis político del discurso, centrándonos en la influencia en el gremio magisterial de las narrativas educativas a lo largo de los últimos años.

De la misma forma, el presente capítulo permitirá reflexionar sobre las motivaciones que permiten la otredad del colectivo docente a la normativamente determinado, pues “la etnografía (sobre todo, la crítica) destaca la necesidad de la empatía, al asumir que solo colocándose en el lugar del otro pueden entenderse sus razones y sentimientos” (Hernández,

2011, p. 21). Esta aproximación, permite leer los discursos particulares del magisterio rural no como datos empíricos subordinados, sino como articulaciones simbólicas que desafían la lógica gubernamental.

Por ende, se puede partir de la interpretación de que las reformas educativas interpelan al profesorado mediante figuras identitarias como el docente evaluado, competente, reflexivo, autónomo o comunitario; sin embargo, estas interpelaciones no producen respuestas homogéneas. En las telesecundarias rurales, los discursos oficiales son reinterpretados desde las trayectorias personales, las condiciones materiales y las relaciones con la comunidad. En estos contextos emerge una forma específica de reconocimiento, denominada en este capítulo “revalorización de alteridad”, que no procede primordialmente del discurso gubernamental, sino de la praxis cotidiana y de los vínculos construidos con estudiantes, familias y actores comunitarios.

2. La reforma educativa de 2013 y la producción del “docente evaluado”

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), impulsada durante el gobierno de Felipe Calderón y formalizada en 2008, representó un punto de inflexión en la subordinación del magisterio a lógicas de control. Se trata de la consolidación de las políticas educativas neoliberales iniciadas por el predecesor de Calderón, Vicente Fox, y que también encuentra respaldo en su sucesor, Enrique Peña Nieto. Al respecto, se afirma lo siguiente: “Su continuidad se encuentra en la reforma educativa de 2013, que formalizó el ingreso y la permanencia en el servicio docente mediante evaluaciones estandarizadas, bajo el discurso de la calidad educativa como sinónimo de productividad y rendición de cuentas” (Fuente et al., 2016, p. 11).

Para distintos autores, como Franco (2019), este modelo sustentado por organismos como la OCDE, el Banco Mundial y el BID, respondió a una racionalidad neoliberal centrada en la meritocracia, la despolitización del magisterio y el debilitamiento sindical (p. 2). Creando nuevas orientaciones docentes, donde se le configura como recurso humano sujeto a vigilancia, evaluación y autogestión permanente, una forma de violencia simbólica según la conceptualización de Bourdieu: “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones

de fuerza en que se funda su propia fuerza" (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 6).

Con estos antecedentes, nos es de extrañar que la reforma impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto se haya articulado bajo el discurso de "calidad educativa", término que permitió agrupar demandas técnicas, económicas y sociales bajo la misma lógica gerencialista que los sexenios anteriores. Esta operación hegemónica buscó construir un nuevo posicionamiento identitario, la cual debía ser individualizada, autorregulada, evaluada y, sobre todo, despolitizada. No debemos olvidar el trasfondo coyuntural: "la reforma educativa es, claramente, un ataque frontal de Los Pinos contra la poderosa lideresa" (Sin Embargo, 2012). Esta supuesta despolitización tenía un trasfondo claro, buscaba minar la influencia sindicalista en el magisterio personificado en la figura de su lideresa Elba Esther Gordillo.

Foucault (1979) advertía que los dispositivos modernos de poder no operan mediante la represión directa, sino mediante la producción de sujetos que se autocontrolan (p. 101). Al eliminar el liderazgo sindical de Gordillo, el gobierno de EPN no solo anulaba a un adversario político, sino también controlaba el principal organismo de homogeneización de identidad magisterial durante años, creando nuevos mecanismos de autocontrol. De la misma forma, la "gubernamentalidad neoliberal" presentó a los docentes como los principales responsables del rezago educativo, con los medios de comunicación construyendo la imagen del maestro "flojo, opositor al cambio y resistente a la evaluación" (Franco, 2019, p. 38).

Para Guevara (2019), "la reforma educativa impulsada por el régimen de Peña Nieto dirigió el debate público hacia los maestros, convirtiéndolos en máximos responsables de los problemas educativos en el país" (p. 2). Esta construcción discursiva, lejos de ser inocente, formó parte de un dispositivo ideológico destinado a disciplinar al magisterio. Por consiguiente, se culpaba al maestro del atraso en materia educativa en el país y al mismo tiempo se implementaba un discurso homogeneizador que fungía como dispositivo de autocontrol gremial. Estos mecanismos interpelaban al profesorado a través de los conceptos de calidad, excelencia y vocación, mientras buscaban determinar las prácticas docentes a través de la orientación identitaria del "deber ser".

Pierre Bourdieu es otro de los referentes teóricos que permite comprender estos procesos, que a simple vista parecen complejos, pues involucra la incorporación de pericias prácticas e identitarias en los docentes. Bourdieu acuña el término *habitus*:

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles (estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes) que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones (p. 178).

Esta concepción se relaciona directamente con la cotidianidad magisterial e intenta reconfigurar las condiciones simbólicas de lo que podemos llamar el “buen docente”. Sin embargo, el profesorado rural reactualiza esas disposiciones desde una racionalidad situada, comunitaria y muchas veces contrahegemónica; en cuanto que aprovecha su posición que, si bien fija límites, al mismo tiempo abre posibilidades (Capdevielle, 2011, p. 38). En esa lógica, el concepto de transposición didáctica de Chevallard (1997) también cobra sentido, pues el saber oficial que se pretende imponer mediante reformas se transforma al ser reinterpretado por el docente en función de su contexto, sus recursos y su eticidad profesional (p. 45).

A lo largo del ciclo escolar 2025-2026, se tuvo entrevistaron a siete compañeras de la escuela telesecundaria “Vicente Guerrero” en la comunidad de “El Remolino”, en la zona rural de la ciudad de Minatitlán, en el sureste del estado de Veracruz. Las colegas se erigen como colaboradoras de mi proyecto, resguardando su anonimato y su integridad con base en los principios éticos de este trabajo. Cabe destacar que todas son maestras con una media de edad entre los 42 hasta los 61 años, que han vivido más de un modelo educativo en su trayectoria profesional y que cuentan con perfiles profesionales adecuados a la carrera magisterial, que van desde la licenciatura en pedagogía en cuatro de ellas hasta un posgrado en gestión educativa en dos profesoras.

La investigación se desarrolló desde un enfoque crítico-interpretativo, mediante un estudio de caso situado, orientado a comprender cómo las docentes construyen, interpretan y resignifican los discursos relacionados con su práctica profesional y con las políticas educativas. Para caracterizar

adecuadamente a las participantes, se consideraron su antigüedad en el servicio educativo, formación profesional y funciones desempeñadas a lo largo de su trayectoria. Su selección respondió a criterios intencionales vinculados con su experiencia en la modalidad de telesecundaria, su conocimiento del contexto escolar estudiado y su disposición para participar en la investigación.

La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas y grupos focales, realizándose durante el ciclo escolar 2025-2026, con una duración aproximada de 20 minutos por sesión y organizándose a partir de ejes relacionados con la trayectoria profesional: la evaluación docente, el reconocimiento social e institucional, la autonomía profesional, las relaciones con la comunidad, las condiciones laborales y las experiencias frente a las reformas educativas. El material recopilado fue sometido a un análisis temático-discursivo y en una primera etapa se efectuó una lectura integral de las transcripciones, identificándose expresiones vinculadas con la evaluación, el reconocimiento, la autonomía, la comunidad, la precariedad laboral y la reforma educativa.

Posteriormente, las aseveraciones vertidas fueron comparadas y agrupadas en categorías interpretativas, atendiendo tanto a las regularidades como a las diferencias presentes en los testimonios. Finalmente, las categorías se examinaron mediante conceptos procedentes del análisis político del discurso; entre ellos interpelación,¹⁴ articulación, hegemonía, significante flotante y resignificación. Este procedimiento permitió reconocer las formas en que las participantes asumieron, negociaron, cuestionaron o transformaron los significados promovidos por los discursos oficiales sobre el magisterio y su revalorización.

En cuanto a las consideraciones éticas sobre este ejercicio académico vale la pena aclarar que las docentes recibieron información sobre los propósitos, los procedimientos y los alcances de la investigación, y participaron de manera voluntaria mediante consentimiento informado.

¹³ La interpelación docente es la operación discursiva mediante la cual una política educativa llama al profesorado, le atribuye ciertas características, le propone una posición identitaria y busca que reconozca como legítimos determinados modos de comprender y ejercer su profesión. Nace de la noción de que toda operación ideológica llama, reconoce y sitúa al individuo en una posición determinada: "Toda ideología interpela a los individuos concretos como sujetos concretos" (Althusser, 1971, p. 173).

Asimismo, se garantizó el resguardo de su identidad y la confidencialidad de la información proporcionada, además, para presentar los testimonios se utilizaron seudónimos o códigos de identificación, con el fin de evitar la exposición de datos que permitieran reconocer a las participantes.

Finalmente, debe señalarse que el estudio se concentra en las experiencias de siete profesoras pertenecientes a un solo plantel educativo. Por esta razón, sus resultados no pretenden generalizarse al conjunto del sistema de telesecundarias ni representar la totalidad de las identidades y experiencias del magisterio. Su alcance es analítico e interpretativo, busca primordialmente comprender en profundidad un caso situado. No obstante, se considera que se trata de una muestra fidedigna y de un hipotético parteaguas que puede aportar elementos que orienten futuras investigaciones en contextos educativos semejantes.

La información recopilada permitió identificar dos reacciones puntuales hacia las reformas educativas, especialmente la del 2013 a la que la mayoría de las colaboradoras consideran la más trascendental. Por un lado, la noción de ser un docente de calidad al ser evaluado y hallado capaz para desempeñar su función, tal como lo señala la siguiente experiencia: “En lo personal creo que fue una excelente reforma. Fui evaluada y obtuve el segundo lugar en dicha evaluación. Me sentí valorada porque terminando ese interinato me dieron otro, ese modelo me dio la oportunidad de ejercer mi vocación” (Profesora 2, entrevista semiestructurada, 2026).

Por otro lado, también hubo una reacción adversa. Pues para otros docentes, con más de una década de servicio, aseveraron que no se reconocían sus esfuerzos y su trayectoria profesional al ser sometidos a una incertidumbre laboral que minaba su tranquilidad y estabilidad emocional: “Fue la peor época que he tenido como docente, recuerdo el desgaste físico y psicológico por la incertidumbre laboral que ocasionó esta reforma. Fue una falta de respeto grandísimo a quienes habíamos trabajado por años dentro del sistema educativo” (Profesora 5, entrevista semiestructurada, 2026).

2. Nueva Escuela Mexicana: resignificación discursiva y continuidades estructurales

Con el fin de diferenciarse de las plataformas políticas que le antecedieron, la cuarta transformación al llegar al poder realizó un cambio significativo en las directrices formativas de la educación básica, dilapidando lo impuesto a través de los paradigmas neoliberales y proponiendo un nuevo modelo al que llamó: NEM. Este modelo se fundamenta en un discurso humanista, inclusivo y con enfoque intercultural. Sin embargo, su construcción no escapa a contradicciones y desplazamientos ideológicos, pues mantiene estructuras administrativas heredadas y enfrenta algunas resistencias desde el campo magisterial.

El cambio de régimen en 2018 y la instauración del proyecto de la cuarta transformación fueron vistos como una ruptura discursiva con los modelos anteriores, pues se anclaba en los saberes situados y valoraba los aprendizajes acordes a las realidades locales. Por ello, la NEM fue presentada como una propuesta “humanista, incluyente y centrada en el contexto, cuyo eje principal sería la revalorización del magisterio como actor transformador de la realidad social” (SEP, 2019, p. 46). Sumado a ello, la “revalorización docente” es una de las premisas fundamentales en la NEM, reconociéndose el derecho a la actualización y superación profesional de las maestras y maestros, otorgándose además el carácter de situada (González y Sánchez, 2021, p. 14).

No obstante, aunque se trata de una norma vigente, parece que el término de revalorización magisterial opera como un significante flotante que busca hegemonizar nuevas subjetividades, sin desmontar completamente el andamiaje tecnocrático anterior. Esto implica que el inconsciente colectivo que homogeneiza a la base magisterial y que se estructura a través de un lenguaje que da sentido a una narrativa específica, parte de significantes que inscriben “líneas de fuerzas iniciales” (Lacan, 1973, p. 28) en el sujeto antes de su inscripción social plena en el gremio que se pretende uniformar.

Desde la perspectiva del análisis político del discurso, podríamos decir que la NEM opera con una estrategia de resignificación flotante, en la que los antiguos significantes son recodificados, pero no necesariamente desplazados. Así, el término “calidad” permanece en el discurso, aunque

se le dota de un nuevo contenido ideológico, rebautizándolo como “excelencia académica”, que implica nuevos retos para el alumnado, el docente y la comunidad. El principal de estos desafíos es lograr que los sujetos que se formen bajo el nuevo modelo entiendan la importancia de obtener un desarrollo integral no solo para su trayecto vital, sino para lograr mejorías en su entorno, tales como la inclusión y la equidad (Vázquez y Gómez, 2025, p. 64)

De la misma forma, las percepciones magisteriales sobre el impacto de la NEM son diversas, pero algo que parece coincidente es que no ha logrado una verdadera revalorización social sobre el ejercicio docente:

Percibo que sigue desvalorizada la labor docente, siendo honesta no logro entender todavía los alcances de este modelo y sus objetivos. Es un modelo confuso y cuyas políticas de implementación son poco claras. Ya no somos docentes como antaño, somos simplemente observadores y gestores de los procesos educativos (Profesora 5, entrevista semiestructurada, 2026).

En el nuevo modelo se introdujeron significantes como “aprendizaje situado”, “formación integral” y “educación para la vida”, que pretendían resignificar el acto educativo como un proceso contextualizado, ético y emancipador. La NEM, en tanto proyecto declarativamente humanista, enfrenta el reto mayúsculo de descolonizar su propio discurso y práctica. Filosóficamente implica romper con matrices epistémicas que reproducen relaciones de dominación simbólica, y abrirse a pedagogías situadas, saberes comunitarios y una resignificación radical del sentido de educar. Solano (2015) cree que descolonizar la educación conlleva: “romper su sujeción ideológica a los marcos epistémicos, culturales, axiológicos y ontológicos sobre los que se erige la actual matriz de dominación neocolonial” (p. 118).

3. Telesecundarias rurales: pedagogía situada¹⁵ y resistencia simbólica

Aunado a lo antes mencionado, el caso concreto del subsistema de telesecundarias tiene dinámicas, sinergias e historias específicas. En esta modalidad educativa el alumnado también tiene necesidades formativas concretas, lo que obliga a los docentes a utilizar enfoques distintos al tradicional. Comprender su situación actual, sobre todo el

de las instituciones rurales, involucra revisar históricamente los modelos educativos que ha promovido el Estado desde su consolidación posrevolucionaria. Esto conlleva que hermenéuticamente no nos limitemos a describir las reformas, sino desentrañar los sentidos que las han animado y las formas de subjetivación¹⁵ que han producido en el propio magisterio.

El antecedente más remoto nos traslada al periodo cardenista, momento coyuntural para la historia de México, donde además de la corporativización política-sindical, se forjaron las bases de una educación socialista y cercana a las necesidades de las masas trabajadoras del país. Por ende, se configuró un modelo educativo nacional organizado bajo una lógica de construcción de ciudadanía e integración colectiva. Al respecto, De la Peña (1995) señala: "la educación rural tuvo entonces una función civilizatoria, vinculada con la homogenización cultural y el control territorial" (p. 45). Al mismo tiempo, la función magisterial se respaldó gracias a una narrativa redentora del profesorado como agente moral de progreso, lo que contrasta fuertemente con el lugar marginal que ocupa hoy el docente rural en los discursos hegemónicos.

En 1968 se crea el sistema de telesecundarias, respondiendo inicialmente a una lógica compensatoria, pues numerosas partes del país se encontraban en franco desabasto de atención educativa en el nivel básico. En materia económica, en estos años se vive el último resplandor del llamado "milagro mexicano" y, al mismo tiempo, políticamente se vive una etapa convulsa, marcada por numerosos desencuentros entre el gobierno de Díaz Ordaz y la población civil, que va a tener su momento más álgido en la "masacre de Tlatelolco". En este contexto, Guevara (1990), define a la telesecundaria como: "modelo emergente de racionalización educativa

¹⁵ La pedagogía situada es una orientación epistemológica, ética y pedagógica que concibe el conocimiento como producto de la actividad, la cultura, el territorio y las relaciones sociales. En consecuencia, organiza la enseñanza mediante experiencias auténticas, problemas relevantes, participación comunitaria, diálogo de saberes y mediaciones docentes ajustadas a las condiciones concretas del alumnado. No se limita a contextualizar contenidos previamente definidos, sino que permite reinterpretar el currículo, producir conocimientos vinculados con la vida colectiva y desarrollar capacidades para comprender y transformar el entorno.

¹⁶ La subjetivación docente es el proceso histórico, discursivo y relacional mediante el cual las maestras y los maestros son constituidos y se constituyen como determinados sujetos profesionales, a partir de normas, saberes, evaluaciones, prácticas institucionales, experiencias biográficas y relaciones con otros actores educativos. Este concepto tiene sus raíces teóricas en Foucault, quien advierte que la palabra sujeto tiene dos sentidos:

"Sujeto a otro por control y dependencia; y ligado a su propia identidad por una conciencia o autoconocimiento" (Foucault, 1982, p. 781).

para contextos donde no era viable construir escuelas completas, lo que evidencia su naturaleza instrumental y su carácter periférico dentro del sistema educativo nacional” (p. 81).

Por las razones antes enunciadas, no es de extrañar que las telesecundarias sean un subsistema históricamente olvidado por las políticas educativas, pero a pesar de ello han logrado construir una identidad profesional singular. En estos contextos, los docentes fueron durante años algo más que monitores que impartían clases, pues también gestionaban recursos, mediaban en conflictos comunitarios y desempeñaban funciones de líderes sociales. Gallegos (2024) documenta que en las postrimerías del sistema: “los maestros pasaron de ser docentes-monitores a educadores que mediaban contenidos con guías impresas, adoptando métodos de enseñanza más reflexivos” (p. 139). Esta transformación, lejos de obedecer a una directriz institucional, fue impulsada desde la praxis docente.

Las instituciones de este sistema fueron gradualmente apropiadas por las comunidades rurales, generándose una sinergia entre las escuelas y los miembros de las localidades que las sentían parte esencial de la misma. Como se ha mencionado anteriormente, estas condiciones del entorno propiciaron que las maestras y los maestros comenzaran a desempeñar múltiples roles, que los arraigaba a los pueblos en donde prestaban sus servicios; erigiéndose no solo como instructores, sino como promotores culturales, mediadores comunitarios y referentes morales. Esta apropiación comunitaria resignificó el lugar simbólico de la escuela y por extensión, del mismo profesorado.

Desde una perspectiva hermenéutica, las prácticas de los docentes rurales no deben interpretarse como simples adaptaciones pragmáticas ante la escasez. Gadamer (1999) plantea que la comprensión se da siempre en el horizonte de la tradición y del contexto vivido, por lo que la conciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio. Definiéndolo de la siguiente forma: “En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión hori-zontica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación” (p. 377)

Así, la pedagogía de las telesecundarias es una práctica interpretativa que reelabora continuamente los sentidos impuestos por las reformas.

Esto se acentúa por los contextos de alta marginación y limitación de recursos donde se encuentran, pues se convirtieron en blanco fácil de los discursos sobre “ineficiencia educativa”. El discurso omite el entorno donde operan, con una infraestructura mínima y en las que sus docentes deben asumir múltiples funciones para garantizar el derecho a la educación.

La resignificación magisterial, específicamente en las telesecundarias rurales, no es un acto pasivo de adaptación, sino una verdadera alteridad discursiva y una resistencia activa a los grandes discursos instaurados por la oficialidad. En la esencia del profesorado como “educadores rurales” hay una producción activa de sentidos alternativos, anclados en las realidades locales y en prácticas pedagógicas contrahegemónicas; que al mismo tiempo se articulan como narrativas desafiantes de las intenciones hegemónicas de los discursos nacionales, que buscan privarlos de las particularidades de su práctica y amarrarlos a lo que debería ser una buena maestra o maestro.

Así, el discurso pedagógico se erige en un lugar de confrontación entre distintos órdenes de sentido y el sujeto docente no es un mero receptor de políticas, sino un agente que interpreta, negocia y transforma. Como asevera Buenfil (1990): “Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc.” (p. 21). Se puede entender, desde el análisis político del discurso, que las alteridades narrativas del docente rural se reconfiguran a partir de nuevos sentidos políticos y sociales, mismos que de manera bilateral impactan a su labor cotidianamente.

Desde esta misma ética de la alteridad, que Lévinas (2002) explica como: “el otro no es un objeto de conocimiento, sino un llamado que me hace responsable sin reciprocidad” (p. 199), se analiza que una de las carencias fundamentales de las políticas educativas contemporáneas es que no se construyen desde el reconocimiento de la multifactorialidad. De esta forma, el docente que es un sujeto singular, histórico y territorializado, al mismo tiempo vive su realidad en contacto permanente por ese otro que reconstruye su ejercicio; el alumnado. Por el contrario, lo que ha predominado ha sido una ética de la uniformidad en la que el magisterio

es tratado como una masa homogénea que debe responder a estándares ajenos a su realidad, influyendo en el atraso pedagógico que ha aquejado al país en las últimas décadas.

La práctica docente en telesecundarias debe interpretarse como un ejercicio de resistencia simbólica, en cuanto a que no se uniforma con las disposiciones oficiales y en su lugar las reconvierte a las exigencias de su medio, resignificándolas para su alumnado en “saberes situados”. Al respecto, Luna sostiene: “Los docentes no son meros ejecutores de la política educativa, esto es, que no la aplican ni pueden aplicarla tal y como se expresa” (p. 3). Por consiguiente, el magisterio enarbola la acción reconfigurativa como parte esencial de su orientación profesional, no desde la obediencia normativa, sino desde la creatividad pedagógica.

Es necesario acotar, que si bien existen condiciones que repercuten en el quehacer propio del profesorado, también es fundamental comprender que existe la posibilidad de que la identidad docente¹⁷ no sea unigénita, sino que haya una multiplicidad identitaria dependiendo de esos mismos factores que están presentes en su realidad próxima: “no hay algo así como una única identidad docente, no hay un sentido único, nuclear o esencial al que refieren las múltiples funciones y rasgos que caracterizan hoy al docente” (Herrera et al., 2021, p. 10). La identidad magisterial puede estar vinculada a la experiencia personal, aunque podemos enarbolar factores de coincidencia entre docentes, sobre todo cuando esos factores en común son análogos.

Durante la reforma educativa de 2013 el profesorado del sistema de telesecundaria fue simplemente ignorado, la información sobre los procesos de evaluación sobre ellos fue escasa, y para bien o para mal, la evaluación nunca llegó a todo el pleno magisterial. No obstante, también sufrieron la estigmatización mediática, pues los medios de comunicación jugaron un rol determinante como reproductores de los marcos hegemónicos del discurso gubernamental, siendo clave su participación

¹⁷ La identidad docente es el proceso histórico, relacional y discursivo mediante el cual las maestras y los maestros interpretan quiénes son profesionalmente, negocian múltiples posiciones identitarias y atribuyen sentido a su práctica a partir de sus trayectorias biográficas, saberes pedagógicos, condiciones laborales, interrelaciones institucionales y relaciones de reconocimiento con estudiantes, colegas y comunidades. Judyth Sachs (2001) sostiene que, dependiendo del contexto y de cómo los docentes negocian sus significados: “los discursos construirán identidades particulares para los docentes en sus vidas profesionales” (p. 150).

en la consolidación de un imaginario colectivo adverso al magisterio. En ese tenor, afirma Zepeda (2014): “los medios comerciales participaron activamente en la demonización del magisterio, presentándolos como una fuerza opositora al desarrollo educativo, omitiendo las complejidades del contexto educativo” (p. 2).

Desde una perspectiva crítico-discursiva, las diferencias sustantivas entre la reforma educativa de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), entendidas no sólo como modelos pedagógicos sucesivos, sino como proyectos político-educativos portadores de racionalidades distintas sobre el papel del Estado, la función social de la escuela y la identidad profesional del magisterio. Este análisis no se limita a describir cambios normativos, sino que busca desentrañar los desplazamientos semánticos y las operaciones hegemónicas que han reconfigurado el sentido del “ser docente” en los últimos años.

Para el Análisis Político del Discurso, ambas reformas pueden leerse como dispositivos de subjetivación que interpelan al profesorado bajo marcos ideológicos diferenciados. En esta lógica, la comparación expuesta no pretende establecer un juicio simplista entre un modelo “punitivo” y otro “reivindicador”, sino evidenciar las continuidades, rupturas y resignificaciones que atraviesan ambos proyectos. Particularmente en el caso de las telesecundarias rurales, estas transformaciones discursivas adquieren una densidad específica, pues se entrecruzan con condiciones históricas de precariedad, invisibilización institucional y fuerte arraigo comunitario.

En consonancia con lo antes mencionado, se vislumbra que los marcos jurídicos, los dispositivos de evaluación y las narrativas oficiales producen efectos diferenciados en la rearticulación hegemónica, generando tensiones entre lo normativo y lo vivido por parte del profesorado. De este modo, la sistematización comparativa se inserta coherentemente en la problemática central de la investigación: comprender cómo los docentes rurales reciben, reinterpretan o resisten los discursos de desvalorización y revalorización que emanan de las reformas educativas recientes, y cómo tales discursos inciden en la configuración identitaria del magisterio en contextos históricamente marginados. La Tabla 1 sirve para identificar con mayor facilidad las diferencias entre las dos reformas.

Tabla 1. Reforma del 2013 y reforma del 2019

Dimensión de análisis	Reforma Educativa 2013 (EPN)	Nueva Escuela Mexicana (NEM)
Fundamento constitucional	Reforma al Art. 3° y 73° (DOF, 2013). Introduce el concepto de calidad educativa como eje rector.	Reforma al Art. 3°, 31° y 73° (DOF, 2019). Incorpora enfoque de derechos humanos, igualdad sustantiva y dignidad humana.
Racionalidad política predominante	Lógica tecnocrática y gerencialista; fortalecimiento de la rectoría del Estado mediante evaluación estandarizada.	Discurso humanista y comunitario; énfasis en transformación social y corresponsabilidad.
Concepción de "calidad"	Asociada a resultados medibles, eficiencia, idoneidad y rendición de cuentas.	Reconfigurada hacia formación integral, aprendizaje situado y desarrollo comunitario.
Evaluación docente	Obligatoria para ingreso, promoción y permanencia. Carácter punitivo y estandarizado (INEE como órgano autónomo).	Eliminación del carácter punitivo; sustitución por procesos de acompañamiento y formación continua (USICAMM).
Imagen pública del docente	Construcción mediática de docente resistente, politizado y responsable del rezago educativo.	Discurso de "revalorización magisterial" y reconocimiento como agente de cambio social.
Subjetividad docente promovida	Docente evaluado, autorregulado, competitivo, sujeto a vigilancia institucional.	Docente autónomo, profesional reflexivo, mediador comunitario.
Relación con el sindicato	Recuperación de la rectoría estatal frente al SNTE; confrontación política (caso Gordillo).	Reconciliación discursiva con el magisterio; integración simbólica del gremio.

Enfoque curricular	Modelo por competencias alineado a estándares internacionales (OCDE).	Marco curricular 2022: campos formativos, ejes articuladores, enfoque crítico e intercultural.
Impacto en telesecundarias rurales	Invisibilización contextual; aplicación homogénea de evaluación sin considerar precariedades estructurales.	Reconocimiento discursivo del aprendizaje situado; persistencia de limitaciones estructurales.
Tipo de discurso hegemónico	Discurso de control, eficiencia y profesionalización meritocrática.	Discurso de justicia social, inclusión y dignificación docente (aunque con tensiones entre discurso y práctica).
Críticas centrales	Desvalorización simbólica, estigmatización mediática, debilitamiento identitario del magisterio.	Revalorización mayormente simbólica; insuficiencia de cambios materiales profundos.

Fuente: Fuente: Elaboración propia con base en documentos oficiales.

Por otra parte, las políticas públicas en educación pueden comprenderse como prácticas discursivas que producen efectos de verdad y configuran regímenes de significación, ya que los conjuntos de políticas “ejercen poder mediante una producción de ‘verdad’ y ‘conocimiento’, como discursos” (Ball, 1993, p. 14). Esto explica la lógica detrás de la representación negativa promovida por los medios, los cuales estigmatizaron a todo el magisterio, presentándolo como un obstáculo al desarrollo del país, siendo innegable que “la prensa favoreció la cobertura de decisiones y acciones de mayor controversia” (Del Castillo y Flores, 2019, p. 501). Esta estrategia produjo una deslegitimación social y una fragmentación interna del gremio docente.

Las representaciones maniqueas donde el docente era estigmatizado como incapaz por su resistencia a evaluarse, redujo el conflicto educativo a una supuesta irracionalidad del gremio magisterial. Según McCombs (2014), “los medios tienen la capacidad de decidir sobre qué temas debe

concentrarse la atención pública, lo cual tiene repercusiones directas en las decisiones políticas y gubernamentales” (p. 23). En virtud de lo anterior, la narrativa mediática invisibilizó las condiciones estructurales de las escuelas rurales, enfatizando la necesidad de “evaluar” a los docentes como medida de control. La estrategia discursiva se articuló a través de conceptos como “idoneidad”, “rendición de cuentas” y “profesionalización”, los cuales funcionaron como significantes flotantes¹⁸ dentro del nuevo orden educativo.

La lógica evaluativa contribuyó a instalar un régimen de verdad según el cual la causa del rezago educativo residía en la falta de compromiso de los docentes, desvalorizando sus esfuerzos y minimizando los logros históricos del gremio, puesto que el maestro “se transformó en el único responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Gallegos de Dios, 2024, p. 139). En el caso específico del profesorado de telesecundaria, esta estigmatización afectó profundamente su autoestima profesional, así como su autoridad simbólica frente a la sociedad y estos elementos a su vez han contribuido a minar aún más la “imagen colectiva favorable” con la que contaban en tiempos anteriores.

En el caso de las telesecundarias rurales, esta narrativa adquirió una dimensión aún más injusta, dado que se invisibilizaron los múltiples roles que desempeñan los docentes en sus comunidades y el arraigo de éstos con los pueblos de dichas localidades. Pese a la precariedad material, muchas profesoras y profesores construyen redes de apoyo, gestionan recursos y mantienen viva la función educativa en contextos de alta vulnerabilidad. Las prácticas pedagógicas de los docentes de telesecundaria rural no pueden entenderse únicamente como aplicaciones técnicas de un currículo oficial, sino como formas de resistencia simbólica frente a los discursos hegemónicos que desvalorizan su labor.

En estos espacios, el docente se convierte en un sujeto político, capaz de interpelar críticamente los modelos educativos impuestos. Además,

¹⁸ Los significantes flotantes son términos cuyo significado no se encuentra fijado de manera definitiva y que, debido a su relevancia política o social, son disputados por distintos proyectos discursivos. Cada proyecto intenta articularlos con determinados valores, demandas, actores y prácticas para estabilizar temporalmente su sentido. Al respecto Laclau y Mouffe (1987) afirman: “El estatus de los «elementos» es el de significantes flotantes, que no logran ser articulados a una cadena discursiva” (p. 192). Esto no implica una ausencia de significado, sino una proliferación de sentidos posibles y una lucha hegemónica por establecer cuál de ellos será reconocido como legítimo.

es un agente con capacidad crítica y transformadora, pues “aunque las políticas educativas son generales, deben ser adaptadas por los maestros a la complejidad del trabajo en el aula” (García, 2024, p. 1356). La tensión recurrente por esta determinación magisterial genera una serie de prácticas de resistencia discursiva, mediante las cuales el profesorado rearticula los sentidos impuestos desde arriba, formando una identidad sui generis: “el maestro rural de telesecundarias”.

Estas resistencias no son únicamente gremiales, sino profundamente pedagógicas y epistemológicas, especialmente en comunidades rurales, como las del sur de Veracruz. Al respecto, resulta esclarecedor que las zonas geográficas con mayores problemáticas sociales sean epicentro de las movilizaciones magisteriales relacionadas con la inconformidad por las evaluaciones estandarizadas o la asignación de bases (Rivera *et al.*, 2021, p. 583). En estos ambientes, el profesorado reacciona frente a la imposición de reformas ajenas a su contexto, optando por crear proyectos didácticos ligados a la cultura local, al territorio y a las necesidades reales de sus estudiantes.

Dentro de este campo de tensiones diversas, éstas impactan directamente en la subjetividad del profesorado que se reconfigura a través de una identidad profesional particular. La experiencia docente resignificada es atravesada por sentimientos contradictorios de orgullo comunitario y abandono institucional, llevando a que los maestros rurales construyan sentidos de dignidad desde su praxis y, al mismo tiempo, sientan que sus esfuerzos no son valorados ni comprendidos por las autoridades educativas. Esto llevó a que históricamente los profesores de áreas rurales sean políticamente combativos y renuentes a las imposiciones modélicas, sobre todo en el sur del país.

Desde la visión magisterial, las exigencias del sistema educativo son una contradicción constante, ya que, por un lado, se exalta la necesidad de que el profesorado posea una verdadera formación integral y, por otro, existe un rezago notable en la distribución de material educativo. Esto ha llevado a que los docentes dirijan su planeación de clases a las actividades propias de su entorno, de ahí la implementación de talleres de costura, cultivo de huertos escolares y el fomento a la siembra del maíz en parcelas comunitarias. Estas acciones, comunes en las escuelas telesecundarias, generan que las maestras y maestros resignifiquen los

contenidos curriculares, articulándolos con saberes ancestrales, prácticas comunales y formas de aprendizaje vivencial.

La vinculación entre docente y comunidad genera una pedagogía situada que contradice la visión tecnocrática del aprendizaje, resignificando la formación más allá de la acumulación de competencias y posicionando al docente como mediador cultural. De ahí surge la revalorización magisterial, siendo un proceso construido desde la praxis pedagógica y las formas de organización del propio profesorado, y no desde una política educativa vertical emanada del gobierno de turno. En ese sentido, durante este proceso se configura “una resistencia instalada en la definición de la identidad del maestro como trabajador de la cultura y poseedor de un saber” (Méndez, 2016, p. 25).

Estos actos de microrresistencia abren grietas en la hegemonía discursiva, estableciéndose como acciones pedagógicas que disputan el sentido del trabajo docente y que articulan una revalorización desde abajo, fundada en la ética del cuidado, la justicia territorial y la soberanía educativa. La orientación del profesorado se reafirma en cuanto al rechazo a la imposición narrativa de modelos centrados en la evaluación estandarizada, la rendición de cuentas y la eficiencia individual. La naturaleza comunitaria y glocal de su labor le resignifica, frente a intentos de configuración de un régimen discursivo donde el maestro es interpelado como un “recurso humano” y no como un sujeto social, político y cultural.

4. Subjetividad docente e interpelación identitaria

El incesante cambio en los discursos educativos ha generado en los docentes una subjetividad fragmentada, pues se les exige una adhesión moral a los principios de calidad y profesionalización y también se les niega el reconocimiento material, laboral y simbólico que haría posible esa aspiración. Este método gubernamental obedece a lo que Althusser (1971) advertía sobre las escuelas: “La escuela es el Aparato Ideológico de Estado dominante en la formación social moderna” (p. 29). Esta función reproduce condiciones de dominación mediante la interpelación discursiva de los sujetos, siendo las maestras y maestros requeridos como agentes de calidad, como técnicos de la enseñanza y como supervisores del orden establecido; no como actores pedagógicos integrales.

La contradicción entre lo que demanda el medio y lo que se exige normativamente en las escuelas telesecundarias configura lo que se podría llamar una “interpelación imposible”, abriendo aún más la brecha entre gobierno, comunidad y escuela. Al respecto, Flamand *et al* (2020) sintetizan esta problemática a través de la reforma del 2013: “la desconfianza entre docentes y autoridades aumentó hasta que el conflicto escaló, predominando el desprecio, la descalificación, la minimización y la violencia policial” (p. 725). Por su parte, la NEM no ha logrado modificar los marcos estructurales que sostienen la precarización docente, pues subsiste la ausencia de mejores condiciones laborales, una carrera magisterial coherente y una infraestructura adecuada, revelando el carácter retórico de su revalorización.

Este desencuentro genera efectos profundos en la motivación del profesorado, pues muchas maestras y maestros reportan sentimientos de escepticismo, fatiga institucional y desapego. La constante mutación de los modelos, la ambigüedad de los discursos y la falta de claridad en las políticas de formación generan una sensación de incertidumbre que afecta la práctica educativa. Más allá de la credibilidad de una política educativa, se afecta la salud emocional, profesional y epistemológica del magisterio. Gordillo (2016) afirma: “la revalorización docente propuesta por políticas recientes como la NEM no ha logrado mejoras sustantivas en su situación laboral ni un reconocimiento real de su diversidad y complejidad” (p. 71).

El tránsito de un régimen tecnocrático representado por la reforma de 2013 a una narrativa humanista encarnada en la NEM no ha implicado una ruptura estructural con la lógica de precarización docente. Al contrario, los significantes se han recodificado, pero el dispositivo de control, evaluación y sujeción se mantiene activo. En ese contexto, las telesecundarias rurales emergen como espacios de resistencia pedagógica, donde el profesorado construye una revalorización desde abajo, articulando prácticas comunitarias, saberes situados y estrategias discursivas que desafían la narrativa oficial.

5. Conclusiones

El enfoque epistemológico del análisis político del discurso, en diálogo con la teoría de la violencia simbólica y la transposición didáctica,

ofrece herramientas valiosas para visibilizar las luchas docentes por encontrar nuevos sentidos a su labor (Chevallard, 1997, p. 45). Las reformas educativas, acaecidas en México en los últimos años, deben ser comprendidas como disputas por el sentido de la educación y por la constitución de subjetividades docentes (Méndez, 2016, pp. 25-26). En el caso de la telesecundaria rural esas tensiones discursivas se encarnan en la práctica y en la identidad del magisterio, obligando a una lectura política que supere el determinismo normativo.

Por lo tanto, las políticas educativas deben dejar de concebir al profesorado como objeto de reforma e instrumento de implementación modélica y autómatas del sistema educativo. Hacer esto las llevará a reconocerlo como sujeto epistémico, capaz de producir conocimiento, de resignificar el currículo y de ejercer una pedagogía transformadora (Méndez, 2016, p. 25). Estas mismas experiencias deben ser comprendidas como expresiones de una contrahegemonía educativa que aporta sentidos alternativos a la función docente, implicando una verdadera resignificación del ejercicio magisterial, llevándonos a una real pedagogía situada.

El análisis desarrollado permite concluir que las reformas educativas no se limitan a modificar planes de estudio, procedimientos administrativos o mecanismos de evaluación. También producen discursos sobre lo que significa ser docente y proponen posiciones identitarias desde las cuales el profesorado debe reconocerse. La reforma educativa de 2013 privilegió la figura del docente evaluado, individualmente responsable de sus resultados y sujeto a mecanismos de medición, vigilancia e incertidumbre laboral (Rivera et al., 2021, p. 583). La NEM, por su parte, introdujo significantes como humanismo, autonomía profesional, comunidad y revalorización.

No obstante, el tránsito entre ambos modelos no produjo una ruptura absoluta, pues algunas estructuras administrativas, condiciones de precariedad y formas centralizadas de decisión han permanecido. Las experiencias analizadas muestran que no existe una identidad magisterial única ni una recepción homogénea de las políticas educativas (Herrera et al., 2021, p. 10), pues las docentes interpretan una misma reforma desde trayectorias laborales, edades, experiencias formativas y condiciones personales distintas. La identidad profesional no es, por tanto, un resultado directo de la norma, sino una construcción contingente en la que

intervienen la biografía, las relaciones laborales, el contexto institucional y las experiencias acumuladas.

Esta heterogeneidad no impide reconocer regularidades vinculadas con el territorio, pues en las telesecundarias rurales la proximidad entre escuela y comunidad produce condiciones particulares para la construcción de la identidad docente. Las profesoras no se desempeñan únicamente como transmisoras de contenidos, sino que gestionan recursos, traducen el currículo, acompañan trayectorias escolares, median en conflictos, organizan actividades colectivas y articulan conocimientos escolares con prácticas culturales locales (Gallegos de Dios, 2024, pp. 150–151). La comunidad conoce estas acciones porque las observa y experimenta cotidianamente y, en consecuencia, el valor profesional del magisterio se construye también en la relación inmediata con estudiantes, familias y actores comunitarios.

A este proceso propongo denominarlo revalorización de alteridad, pues se trata de una forma de reconocimiento relacional, situado y construido desde la presencia del otro. No surge primordialmente de una política pública vertical, de un cambio terminológico o de la promesa gubernamental de dignificar al magisterio. Nace de la praxis cotidiana mediante la cual el docente responde a las necesidades del alumnado, interpreta las condiciones del territorio y asume responsabilidades pedagógicas y comunitarias. Su fuente de legitimidad no es exclusivamente la autoridad educativa, sino la experiencia compartida con quienes participan en la vida de la escuela.

La revalorización de alteridad se diferencia de la revalorización oficial en varios sentidos, pues mientras la segunda se formula desde documentos normativos y propone una identidad general para el conjunto del magisterio (González y Sánchez, 2021, p. 12), la primera se construye desde vínculos concretos y reconoce la singularidad de cada contexto. El discurso oficial puede modificarse con cada cambio de gobierno, pero el reconocimiento comunitario se sedimenta en la memoria de estudiantes, familias y localidades. Siendo así que las políticas de turno valoran al docente mediante indicadores, perfiles o resultados, mientras que la comunidad lo reconoce por su presencia, responsabilidad, capacidad de mediación, compromiso y contribución a la continuidad educativa.

Esta forma de reconocimiento contribuye a la dignidad profesional porque devuelve sentido social al trabajo docente. En circunstancias de abandono institucional o insuficiencia material, la confianza de la comunidad puede sostener la autoestima, la pertenencia y la autoridad simbólica del profesorado (Herrera et al., 2021, pp. 16–17). La maestra o el maestro se reconocen como parte de una historia colectiva y no solamente como trabajador sometido a disposiciones administrativas, pues su identidad gremial le eleva a ser mediador cultural, acompañante de trayectorias y referente comunitario; resignificándolo y revalorizándolo.

Sin embargo, la revalorización de alteridad no debe idealizarse ni utilizarse para justificar la ausencia del Estado (Herrera et al., 2021, p. 17). El reconocimiento comunitario no sustituye el salario digno, la infraestructura, los materiales, la seguridad laboral, la formación pertinente ni la participación docente en la elaboración de las políticas. Tampoco debe romantizarse el sacrificio personal, mediante el cual muchas profesoras y profesores compensan las carencias institucionales, pues una política auténtica de revalorización tendría que reconocer estas prácticas sin convertirlas en obligaciones informales ni descansar en la disposición del magisterio para resolver, con recursos propios, las omisiones gubernamentales.

La revalorización no puede decretarse exclusivamente desde arriba; requiere mecanismos permanentes de participación docente, políticas diferenciadas para contextos rurales, autonomía pedagógica acompañada de recursos, formación continua vinculada con problemas territoriales y reconocimiento institucional de las tareas comunitarias que el profesorado realiza. Las políticas tendrían que partir de la pluralidad de identidades profesionales y abandonar la pretensión de producir un modelo homogéneo de “buen docente”, cuestión que no ha cambiado ni en la exposición mediática de la reforma del 2013 o el reconocimiento tácito de su labor en la reforma del 2019.

En síntesis, la revalorización magisterial no es un estado alcanzado únicamente porque haya sido incorporada al vocabulario de una política educativa específica, se trata de un proceso disputado entre la interpelación oficial, las condiciones materiales, la experiencia profesional y el reconocimiento social. En las telesecundarias rurales, su expresión más profunda puede encontrarse en la relación cotidiana con los otros,

pues es allí donde la comunidad reconoce al docente no por ajustarse a un perfil abstracto, sino por la manera en que acompaña, enseña, media, interpreta y contribuye a la vida colectiva. La revalorización de alteridad no se decreta, se construye en la praxis, se confirma en el vínculo comunitario y se sedimenta como dignidad e identidad profesional, mismas que acompañan a mis compañeras y compañeros.

Referencias

- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses: Notes towards an investigation (B. Brewster, Trans.). En *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127–186). Monthly Review Press. (Trabajo original publicado en 1970). <https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia.
- Buenfil, R. (1990). *Análisis de discurso y educación* (Documento DIE 26). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/buenfil_burgos_- analisis_de_discurso_y_educacion.pdf
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31–45.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Del Castillo, G. & Flores, G. (2019). La cobertura de la reforma educativa en México: Un asunto de medios y políticas. *Gestión y política pública*, 28(2), 501–539. Epub 30 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.29265/gypv28i2.628>

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.

Flamand, L., Arriaga, R., & 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>

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.

Franco, H. (2019). Discursos sobre la evaluación del desempeño docente en el contexto de la reforma educativa de 2013 en México. *Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 8(15), 37-49. <https://doi.org/10.29057/icshu.v8i15.4954>

Fuentes, S. (2020). Identidades profesionales docentes: Orientación identitaria y reforma educativa. *Aletheia*, 12(1), 41–68. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/484>

Fuentes, S., Cruz, O., y Segovia, G. (2016). *Actores, identidades y políticas educativas: Una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).

Gallegos de Dios, O. (2024). Reformas educativas en telesecundarias en México y la evolución histórica de los libros de texto, Red Edusat y DGTVE con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 137–152. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.565>

García, J. (2024). Narrativas docentes: tensiones entre discurso y práctica. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 1349–1358. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3087>

González, B. & Sánchez, I. (2021). La utopía de la revalorización docente. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00021. Epub 03 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2846>

Guevara, G. (2019). *La reforma educativa de Peña Nieto: un análisis político*. La Jornada.

Hernández, E. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561–10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069

Hernández, G., Mijangos, J., & Malpica, S. (2012). Etnografía: Su utilidad para estudiar la práctica docente en educación superior. *Pampedia*, (8), 15–25. <https://biblat.unam.mx/es/revista/pampedia-xalapa-ver/articulo/etnografia-su-utilidad-para-estudiar-la-practica-docente-en-educa>

Herrera, A., Rifo, M., Alarcón, N., & Suárez, W. (2021). Identidad docente y reconocimiento: ¿Un problema de recursos personales y profesionales? *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), artículo 34. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2863>

Lacan, J. (1987). *El seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, 1964* (J. L. Delmont-Mauri & J. Sucre, Trads.; J.-A. Miller, texto establecido). Paidós.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (D. E. Guillot, Trad.; 6.ª ed.). Sígueme. (Trabajo original publicado en 1961)

Luna, A. (2017). *Ethos profesional y prácticas docentes en torno a la convivencia en la escuela primaria en el marco del Modelo Educativo 2016* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0471.pdf>

McCombs, M. (2014). *Estableciendo la agenda: el impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento*. Paidós.

Méndez, P. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15–30. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a01>

Redacción/Sin Embargo. (2012, 12 de diciembre). *Los peligrosos (y cada vez más numerosos) enemigos de Elba Esther "La Maestra" Gordillo*. <https://www.sinembargo.mx/457778/los-enemigos-de-la-senora-podran-contra-23-anos-de-supremacia-en-el-snte/>

Rivera, L., González Villareal, R., & Guerra Mendoza, M. (2021). Expulsados de la seguridad: Precariedad docente en México. *Trabajo y Sociedad*, 22(37), 569–587. <https://www.redalyc.org/journal/3873/387368391030/html/>

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/026809301116819>

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

Toledo, E. (2026). *Entrevistas de docentes de telesecundaria rural sobre reforma educativa y revalorización magisterial* [Manuscrito no publicado]. Archivo personal.

Valdés, J. (2020). *Subjetividad docente y políticas educativas*. *Revista Crítica de Educación Rural*, 17(2), 170–183.

Valdés, J. (2017). Hegemonía: aproximación a la constitución de sujetos políticos en Laclau. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, (9), 51–82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6283117.pdf>

Vázquez, O. & Gómez, X. (2025). La gestión de la política educativa de la NEM para la transición de calidad educativa a la excelencia académica. En R. D. Cervantes Castro, X. Gómez Cordero, E. Reséndiz Balderas y T. A. Moreno León (Coords.), *Intervención, gestión e innovación educativa: Desafíos teóricos y metodológicos* (pp. 63–78). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.345.03>