

Artículo Original

Asimetrías epistémicas y prácticas de simulación institucional: relaciones de poder en un Consejo Técnico Escolar en la Nueva Escuela Mexicana

Epistemic Asymmetries and Institutional Simulation Practices: Power Relations in a School Technical Council in the Nueva Escuela Mexicana

Jorge Arturo Vásquez Mora

Correspondencia:
jorgearturov3@gmail.com
Doctorante en el
Centro de Investigación Educativa
CIE-UATX
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8131-314X>

DOI: <https://doi.org/10.63042/ey9smb42>

Fecha de recepción:
30-Marzo-2026
Fecha de aceptación:
05-October-2026

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las asimetrías epistémicas y las prácticas de simulación institucional que emergen en un Consejo Técnico Escolar (CTE), en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El estudio corresponde a un caso etnográfico desarrollado en una escuela primaria pública de Tlaxcala. Se observaron cuatro sesiones ordinarias entre febrero y mayo de 2025. El corpus se integró con notas de campo, cerca de cuatro horas de grabaciones parciales organizadas en trece bloques de transcripción y doce notas analíticas elaboradas durante el proceso interpretativo. Los resultados muestran asimetrías conversacionales vinculadas con la conducción de la directora y con secuencias próximas al patrón Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE), aunque también se registraron momentos de discusión abierta. La participación de la supervisora permitió examinar una vulnerabilidad epistémica asociada con la jerarquía institucional. Su relato sobre la producción de evidencias en niveles superiores se analiza como testimonio de una práctica situada fuera de la observación directa. También se identificó una formulación profesional compartida entre la dirección y la supervisión, considerada un indicio de continuidad discursiva entre ambos niveles. Los microgestos y los cuestionamientos laterales muestran formas de disenso protegido, mientras que algunas apropiaciones selectivas expresan márgenes de agencia dentro de una autonomía curricular regulada. La simulación se examina de acuerdo con el estatuto de cada evidencia. Las prácticas observadas se interpretan como manifestaciones culturales de acción colectiva cotidiana, diferenciadas de un movimiento social organizado.

Palabras clave: reforma de la educación, supervisión escolar, cultura institucional, práctica pedagógica, investigación educativa.

Derechos de autor 2026 Los autores conservan el copyright de sus artículos publicados en Regiones y Desarrollo Sustentable, los cuales se distribuyen bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Esto permite su uso, distribución y adaptación siempre que se otorgue el crédito correspondiente al autor original y se indique que el artículo fue publicado por primera vez en Regiones y Desarrollo Sustentable. Nuestra política cumple con los estándares del Directorio de Revistas de Acceso Abierto (DOAJ), promoviendo el acceso abierto y derechos de uso claros.

Abstract

This article examines epistemic asymmetries and institutional simulation practices emerging within a School Technical Council (CTE) in the context of the Nueva Escuela Mexicana (NEM). The study is based on an ethnographic case conducted in a public primary school in Tlaxcala. Four ordinary CTE sessions were observed between February and May 2025. The corpus included field notes, approximately four hours of partial audio recordings organized into thirteen transcript blocks, and twelve analytical notes produced during the interpretive process. The findings show conversational asymmetries associated with the principal's conduct of the sessions and with sequences resembling the Initiation-Response-Evaluation (IRE) pattern, while moments of open discussion were also recorded. The supervisor's participation made it possible to examine epistemic vulnerability linked to institutional hierarchy. Her account of evidence production at higher levels is treated as testimony concerning a practice outside direct observation. A shared professional formulation was also identified between school leadership and supervision, interpreted as an indication of discursive continuity between both levels. Microgestures and lateral questioning reveal forms of protected dissent, while selective appropriations express margins of agency within regulated curricular autonomy. Simulation is examined according to the evidentiary status of each case. The observed practices are interpreted as cultural manifestations of everyday collective action and are kept analytically distinct from an organized social movement.

Keywords: educational reform, school supervision, institutional culture, pedagogical practice, educational research.

Introducción

La implementación de reformas educativas en América Latina ofrece un campo de análisis fértil sobre la relación entre las prescripciones institucionales y las condiciones cotidianas del trabajo docente. En México, el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, fue publicado en agosto de 2022 mediante el Acuerdo número 14/08/22 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Su aplicación para todos los grados inició en el ciclo escolar 2023-2024 (SEP, 2023). El plan incorpora el codiseño curricular y la lectura de la realidad comunitaria. También contempla contenidos vinculados con el contexto y una apertura metodológica. El Consejo Técnico Escolar (CTE) conforma uno de los espacios institucionales donde los colectivos docentes procesan estas orientaciones y las traducen en decisiones de trabajo.

La literatura sobre políticas educativas ha mostrado que los dispositivos de implementación adquieren sentidos específicos en función de cada contexto. Las prescripciones se interpretan de acuerdo con condiciones institucionales concretas (Ball et al., 2012; Ezpeleta, 2004). Las relaciones entre quienes prescriben y quienes desarrollan la práctica escolar configuran posiciones desiguales respecto del saber legítimo. Dichas posiciones también inciden en la posibilidad de definir el sentido de una discusión y en el reconocimiento institucional de ciertas evidencias (Bernstein, 1990; Bourdieu y Passeron, 1996).

El presente artículo examina estas dinámicas a partir de un estudio etnográfico realizado en una escuela primaria pública de Tlaxcala. La mirada recae en las asimetrías epistémicas presentes entre la supervisión y la dirección escolar. Además, se consideran las relaciones con el colectivo docente y con estudiantes normalistas en práctica. El análisis atiende las respuestas que surgen frente a exigencias institucionales vinculadas con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El alcance se limita al caso estudiado. Su aporte reside en mostrar con detalle cómo determinadas relaciones de autoridad se producen en la interacción cotidiana.

La pertinencia del caso para la discusión sobre movimientos sociales y manifestaciones culturales se plantea desde la vida institucional cotidiana. Las respuestas del magisterio ante una reforma pueden adquirir un sentido compartido dentro del colectivo: algunas expresan adaptación; otras muestran negociación o disenso. El CTE permite observar repertorios culturales mediante los que el colectivo interpreta las prescripciones y conserva márgenes

de agencia. Esta lectura vincula el caso con la acción colectiva y mantiene una separación conceptual respecto de las formas públicas de movilización.

Marco teórico

Poder y autoridad epistémica

El marco articula perspectivas que atienden dimensiones distintas del problema. Cada una aporta una entrada específica para interpretar las asimetrías epistémicas y las respuestas institucionales observadas en el CTE.

Para Foucault (1983; 1997), el poder se comprende como una red de relaciones que circula mediante dispositivos y prácticas. En el espacio escolar, la supervisión puede leerse como un dispositivo de observación que también produce criterios de normalización. La exigencia de evidencia (portafolios, planeaciones, fotografías de actividades) convierte la práctica en un objeto visible y evaluable, la somete a criterios de legitimidad definidos desde fuera del aula. La noción foucaultiana de “régimen de verdad” posibilita analizar qué enunciados sobre el trabajo pedagógico adquieren legitimidad dentro del marco institucional.

Desde la sociología de Bourdieu (2001; 2008), el poder simbólico ayuda a comprender por qué algunas posiciones institucionales cuentan con mayor capacidad para definir qué prácticas adquieren legitimidad dentro de un campo. Las posiciones institucionales distribuyen de manera desigual la capacidad de definir qué saber adquiere reconocimiento dentro del espacio escolar, de manera que en cada transición, el saber del nivel superior se presenta como técnicamente fundado, cuando en realidad opera como capital simbólico cuya distribución desigual estructura el campo educativo. El *habitus* orienta la lectura de disposiciones incorporadas que se expresan en los modos de hablar o callar dentro de un campo institucional (Bourdieu, 2008). Estas herramientas permiten analizar la autoridad como una relación social situada.

Interacción institucional y producción de evidencias

Desde la etnometodología de Garfinkel (2006), el orden social se produce localmente mediante prácticas situadas que las personas despliegan para hacer inteligibles sus acciones. El concepto de *accounts* remite a las explicaciones mediante las cuales una conducta se vuelve reconocible para otros, y resulta útil para analizar frases que anticipan interpretaciones aceptables. Cuando la directora advierte que el codiseño no significa “inventar contenidos”, establece un marco de rendición de cuentas sobre aquello que puede considerarse una adaptación legítima. Estos mecanismos de rendición de cuentas constituyen la textura misma de la interacción institucional y se integran al trabajo pedagógico.

La perspectiva de Ball (2003) sobre la performatividad examina cómo, en sistemas orientados por indicadores, los actores producen representaciones estratégicas de la práctica que el autor denomina fabricaciones. La categoría permite analizar la posible distancia entre el trabajo realizado y la evidencia que lo representa. Para esta investigación, cada referencia a la simulación se vincula con el estatuto del dato: unos pasajes proceden del relato de los participantes; otros, por su parte, registran una crítica formulada dentro del CTE. En ciertos casos, la simulación constituye una inferencia construida mediante la categoría de fabricación.

Recontextualización, disenso y acción colectiva cotidiana

El análisis de Bernstein (1990) sobre el discurso pedagógico aporta una vía para comprender los procesos de recontextualización, a través de los cuales las orientaciones producidas en un nivel institucional adquieren nuevas formas al trasladarse a otros espacios. Dentro del alcance del caso, las orientaciones institucionales pueden examinarse como procesos de recontextualización cuando ingresan al espacio escolar. Cada posición adapta el lenguaje de la política a problemas concretos de la escuela.

La perspectiva de Scott (2004) sobre los discursos ocultos y las formas cotidianas de resistencia aporta un referente para examinar la dimensión infrapolítica de las respuestas institucionales. La noción de discurso oculto remite a expresiones críticas que adquieren sentido fuera de la exposición directa ante la autoridad. Dicha categoría funciona como referente para comprender la dimensión infrapolítica de ciertas respuestas del colectivo.

Cuando los cuestionamientos aparecen dentro del propio CTE y en presencia de figuras de autoridad, se utiliza la expresión “disenso protegido”. Con ella, se alude a formas de participación que preservan un margen de crítica mediante intervenciones de bajo riesgo.

La expresión acción colectiva institucional se utiliza aquí para nombrar prácticas compartidas, mediante las cuales actores situados dentro de una institución responden a relaciones de autoridad. Algunas respuestas asumen formas de adaptación; otras se expresan mediante negociación o disenso. Estas prácticas pueden adquirir un sentido colectivo aun cuando carezcan de organización formal. Tarrow (2011) permite pensar los repertorios como modos disponibles de acción. Scott (2004) sitúa ciertas respuestas en el registro cotidiano de la infrapolítica. Street (1992) aporta un referente histórico para comprender al magisterio mexicano como actor colectivo en distintas coyunturas. Desde esta perspectiva, el CTE constituye un espacio donde se producen manifestaciones culturales vinculadas con la negociación institucional. El artículo mantiene estas interacciones diferenciadas de un movimiento social.

Métodos

Diseño, escenario y participantes

La investigación adoptó un diseño etnográfico de corte interpretativo (Creswell, 2007), apoyado en la tradición de la descripción densa, de Geertz (2003). El material analizado corresponde a cuatro sesiones ordinarias del CTE realizadas entre febrero y mayo de 2025, durante el ciclo escolar 2024-2025, en una escuela primaria pública del centro del estado de Tlaxcala. Las sesiones se desarrollaron el último viernes de cada mes, entre las ocho de la mañana y las doce del día. El trabajo de campo comprendió cerca de 16 horas de observación. La supervisora escolar estuvo presente únicamente durante la tercera sesión.

El colectivo habitual estuvo integrado por trece docentes de plantilla y la directora: tres integrantes eran hombres; las demás participantes eran mujeres; además, asistieron cuatro estudiantes normalistas en práctica profesional. La institución formadora y el semestre que cursaban quedaron fuera del registro de campo. El artículo evita inferencias sobre esas características. Durante las sesiones no se observaron otras figuras de asesoría o apoyo. La

composición del colectivo se declara como parte de la descripción del caso. En la redacción se emplea de manera preferente la expresión “colectivo docente”.

Corpus y procedimiento analítico

El corpus se conformó por catorce hojas de notas de campo elaboradas durante las cuatro sesiones observadas. Estas hojas corresponden a unidades de registro producidas durante el trabajo de campo y depuradas posteriormente para su análisis. También se utilizaron registros parciales de audio, cuya duración acumulada fue cercana a cuatro horas. Estos segmentos se organizaron en trece bloques temáticos identificados mediante la clave TA, y las notas de campo se identifican con la clave NC. Ambos registros permitieron recuperar aspectos diferentes de las sesiones. Las notas de campo conservaron observaciones sobre disposiciones corporales, microgestos y dinámicas espaciales que el audio no registra.

Del proceso interpretativo surgieron doce notas analíticas. Los registros NC y TA fueron producidos por el mismo investigador, por lo que su contraste se utilizó como apoyo a la consistencia interpretativa y no como triangulación entre observadores. La revisión cruzada entre registros permitió identificar convergencias y matices entre lo observado y lo registrado en audio, en concordancia con criterios de credibilidad propios de la investigación cualitativa (Lincoln y Guba, 1985).

La codificación fue realizada directamente por el investigador, sin software especializado. La unidad principal de análisis fue el episodio de interacción. Dentro de cada episodio se revisaron los turnos de habla y las secuencias conversacionales. La codificación atendió las asimetrías epistémicas y los registros discursivos. También consideró los patrones interaccionales, los mecanismos de legitimación y las formas de disenso. Las tradiciones teóricas descritas funcionaron como lentes interpretativos abiertos. Un episodio podía dialogar con más de una perspectiva.

Los fragmentos citados se seleccionaron de manera intencional por su densidad analítica. Se privilegiaron episodios capaces de hacer visibles relaciones de autoridad o formas de legitimación. También se eligieron pasajes donde aparecía disenso. Las citas cumplen una función interpretativa y carecen de pretensión estadística. El registro de audio fue parcial, razón por la cual se evitó realizar conteos de frecuencia. En el texto se

considera recurrente un patrón cuando aparece en más de una sesión o en distintos bloques. Los acontecimientos registrados una sola vez se presentan como episodios singulares. El análisis incluye casos que matizan la interpretación, entre ellos se encuentran intervenciones docentes más extensas y momentos de discusión colaborativa, además de la incorporación de cuestionamientos a estudiantes normalistas y usos autónomos de recursos digitales. Estos episodios muestran márgenes de agencia dentro de la asimetría institucional.

Alcance del análisis

Este estudio forma parte de una investigación doctoral más amplia sobre conciencia histórica y praxis pedagógica en el contexto de la NEM. El artículo recupera el proceso vinculado con las relaciones de poder y con las formas de evidencia institucional. También examina expresiones de disenso producidas durante las sesiones del CTE; las prácticas de aula quedaron fuera de la observación; las reuniones del Consejo Técnico Estatal tampoco fueron observadas directamente; y las referencias a esos espacios se presentan como relatos de participantes o como inferencias analíticas.

Reflexividad y posición del investigador

El trabajo de campo fue realizado por un investigador externo al plantel, en condición de doctorante-persona investigadora adscrita a un programa de investigación educativa de una universidad pública del centro de México. Antes de iniciar las observaciones, no existía relación laboral ni académica con la escuela, ni había un vínculo personal con integrantes del colectivo. El acceso se gestionó mediante una carta de presentación emitida por la directora de tesis, para lo cual la directora del plantel autorizó el ingreso a las sesiones. Esta posición externa permitió observar interacciones desde fuera de la estructura laboral de la escuela. Al mismo tiempo, quien investigó carecía del conocimiento acumulado sobre trayectorias y acuerdos previos del colectivo docente.

La presencia de la persona investigadora formó parte de la situación observada. Durante algunas actividades fue invitada a participar. En otros momentos se le pidió compartir una reflexión o expresar su postura sobre el uso de herramientas tecnológicas. Las

notas de campo se entienden por ello como producciones situadas. En el proceso analítico se procuró separar las descripciones elaboradas durante las sesiones de las interpretaciones posteriores. Los pasajes valorativos fueron contrastados con las transcripciones disponibles. Las interpretaciones también fueron discutidas durante el acompañamiento de la directora de tesis y el codirector. Este procedimiento permitió revisar inferencias y mantener visible la diferencia entre el registro de campo y la lectura teórica construida por quien investiga (Guber, 2011).

Consideraciones éticas

Antes del inicio del trabajo de campo, la dirección del plantel autorizó verbalmente la presencia de la persona investigadora en las sesiones del CTE. Al incorporarse al colectivo, la directora la presentó y esta explicó su condición de doctorante y el carácter académico del estudio. También comunicó el propósito general de la observación. Los registros parciales de audio fueron informados al colectivo y recibieron autorización verbal de la directora y del personal docente presente. No se recabaron formatos escritos de consentimiento ni existió autorización escrita para identificar públicamente a la escuela o a la localidad. No se recabó consentimiento específico para divulgar la identidad del escenario ni de sus integrantes en publicaciones derivadas. Por esa razón, el artículo adopta la anonimización del plantel y de las personas como criterio de resguardo.

La explicación del estudio se realizó ante el conjunto de asistentes, incluido el cuerpo estudiantil normalista en práctica. Se omiten sus nombres y la institución formadora. El semestre tampoco aparece porque no fue registrado. Sus intervenciones se describen únicamente cuando resultan necesarias para el argumento. El mismo criterio de anonimización se aplica a la directora, la supervisora y el colectivo docente.

Para la publicación se sustituyó el nombre de la escuela y el de la localidad por descripciones generales. También se eliminaron referencias que permitieran identificar de manera directa al plantel o a las personas. Los registros se presentan mediante las claves NC y TA. El proyecto doctoral fue revisado y aprobado académicamente en los coloquios de avances del programa. Esta revisión corresponde al seguimiento académico del doctorado y no constituye un dictamen de comité institucional de ética.

Resultados

Los resultados se presentan a partir de los episodios y secuencias que concentraron mayor densidad analítica en el corpus. Se distinguen formas de conducción discursiva, patrones de interacción, intervenciones de supervisión, coincidencias entre posiciones institucionales, expresiones de disenso y tensiones vinculadas con el codiseño curricular. Los casos que matizan estas tendencias se incorporan dentro de los apartados correspondientes.

Los registros discursivos de la directora: entre el andamiaje y el mando suave

En distintos segmentos del corpus aparecen formas diferenciadas de intervención de la directora. Algunas se orientan a explicar conceptos o presentar metodologías. Otras se construyen mediante preguntas que conducen hacia una respuesta esperada. También se registran intervenciones en las que la directora se incluye dentro de los problemas señalados al colectivo. Estas formas de participación aparecen en distintos momentos de las sesiones y no siguen una secuencia fija.

Un episodio muestra a la directora planteando al colectivo: *“Imagínense, voy a implementar la metodología de rincones de aprendizaje y yo soy el único emisor de información, y los niños son los receptores. ¿Estoy cumpliendo con esa característica?”*. La propia directora responde que no y cierra la secuencia (TA, Bloque 3). La formulación de la pregunta delimita el campo de respuesta y mantiene en la posición directiva la posibilidad de establecer el cierre del intercambio.

En otros momentos, la directora incorporó su propia práctica a la crítica. Expresiones como *“son vicios que hemos permitido nosotros mismos como maestros”* y *“hemos estado desarticulados, porque yo primero hago una cosa y luego se me unen los otros”* muestran este registro (TA, Bloques 8 y 9). El uso del “nosotros” la sitúa dentro del problema planteado, al tiempo que conserva la conducción de la reflexión.

También aparece una formulación vinculada con las expectativas profesionales. En el Bloque 9, la directora expresa *“Me debo preparar, sí; debo innovar, sí; debo tener disposición también; debo arriesgarme también; debo investigar, sí”*. La reiteración del

“debo” construye una expectativa sobre el ejercicio profesional que reaparece en otros momentos de la sesión.

Secuencias próximas al patrón IRE y casos discrepantes

En distintos segmentos del corpus se registraron secuencias compatibles con el patrón Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE), descrito por Mehan (1979). En este patrón, una figura de autoridad inicia el intercambio mediante una pregunta o un planteamiento, los participantes formulan una respuesta y posteriormente se produce una intervención que evalúa o precisa su contenido. Durante las sesiones observadas, la directora recuperó con frecuencia el turno para orientar el sentido de las respuestas. La recurrencia de estas secuencias muestra una concentración de la capacidad de cierre dentro de la interacción.

Un ejemplo aparece después de la exposición de un equipo docente sobre centros de interés. La directora retomó lo presentado y señaló: *“El centro de interés, maestra, es la metodología que yo creo que a diario ustedes pueden tomar en cuenta para diversificar”* (TA, Bloque 6). La intervención recupera el contenido expuesto por el equipo y lo transforma en una orientación para el trabajo cotidiano.

Estas secuencias convivieron con momentos de participación más abierta. Las notas de campo registraron intervenciones docentes de mayor extensión y preguntas que introdujeron posibilidades distintas a las planteadas inicialmente. Durante el trabajo por equipos también surgieron cuestionamientos acerca de la centralidad del trabajo por proyectos.

En una de las actividades, dos equipos recurrieron a una herramienta de inteligencia artificial para desarrollar la tarea. La persona investigadora fue consultada acerca de su postura sobre este recurso. El episodio muestra que la conducción directiva no agotó las iniciativas desplegadas por los participantes durante las sesiones.

Supervisión, vulnerabilidad epistémica y simulación

La presencia de la supervisora durante una de las sesiones produjo cambios observables en la dinámica del CTE. Las notas de campo registran mayor formalidad en las intervenciones y modificaciones en las posturas corporales de algunos asistentes. La supervisora intervino

también para corregir la participación de un estudiante normalista relacionado con la diferencia entre aprendizaje simbólico y aprendizaje significativo (NC, Parte 8).

Durante esa misma sesión, la supervisora relató una experiencia vinculada con el Consejo Técnico Estatal. En su intervención señaló: *“Llegaba un supervisor a presenciar una actividad de un grupo, se tomaba la evidencia y la quería usar como si estuviera asesorando”* (TA, Bloque 13). El fragmento corresponde a un testimonio sobre una práctica atribuida por la participante a otros supervisores. El Consejo Técnico Estatal no formó parte de la observación directa, por lo que el registro no establece la frecuencia de esa práctica ni su presencia en otros espacios de supervisión.

En otro momento, la supervisora preguntó al colectivo: *“¿Y si el maestro tiene más conocimiento que yo, cómo quedo?”* (TA, Bloque 13). La pregunta introduce una tensión entre la posición jerárquica y el conocimiento que sustenta la intervención profesional. El episodio resulta relevante porque la propia supervisora formula esa incertidumbre frente al colectivo. La simulación aparece en el corpus mediante evidencias de distinto origen: el relato de la supervisora corresponde a una referencia testimonial; y la expresión *“¿por qué inventar algo que en realidad no se hace?”* fue registrada durante una sesión del CTE y pertenece al escenario observado. La diferencia entre ambos registros se conserva en el análisis posterior.

Continuidad discursiva entre dirección y supervisión

El corpus registra una formulación semejante en intervenciones de la directora y de la supervisora. La expresión *“La Secretaría contrata profesionales de educación... se supone que tú ya sabes”* aparece en los Bloques 1 y 13. La coincidencia muestra una expectativa profesional compartida entre ambas posiciones. Aquí, el enunciado vincula la condición profesional con la presunción de un saber previamente adquirido. El corpus documenta esta correspondencia entre dirección y supervisión. Su alcance queda restringido a esas dos posiciones, ya que no se observaron otros niveles de la estructura institucional.

La presencia de la misma formulación en momentos distintos del trabajo de campo constituye un indicio de continuidad discursiva dentro del escenario estudiado. El dato

se conserva como coincidencia empírica y su interpretación respecto de la circulación institucional se desarrolla posteriormente.

Disenso protegido

Las expresiones de desacuerdo registradas durante las sesiones adoptaron formas de baja exposición. Una maestra movió la cabeza en sentido negativo mientras sonreía ante una pregunta de la directora. En otros momentos aparecieron preguntas como “¿por qué no puede ser por grupo?” y “¿cómo dosificar en tres meses?”, y también se registró la expresión “¿por qué inventar algo que en realidad no se hace?”, pronunciada en voz baja y sin atribución de autoría (NC, Hoja 4).

Estos episodios muestran formas de cuestionamiento que se mantienen dentro del intercambio institucional. El desacuerdo se expresa mediante gestos, preguntas o intervenciones breves sin transformarse en confrontación directa. En este artículo se utiliza la expresión “disenso protegido” para distinguir estos episodios de otras formas de crítica desarrolladas fuera del espacio público de interacción.

Uno de los cuestionamientos más directos fue formulado por un estudiante normalista en práctica. Quien participa preguntó por qué no se exploraban otras alternativas al trabajo por proyectos (NC, Parte 4). Su relación con la escuela era temporal y distinta de la correspondiente a la plantilla docente.

El episodio introduce la posibilidad de considerar la posición institucional como un elemento relacionado con las formas de participación. El corpus no ofrece elementos suficientes para establecer una relación causal entre estabilidad laboral y disposición al disenso. Por ello, el dato se conserva como un indicio que requiere contraste en otros escenarios.

La paradoja de la autonomía regulada

Durante las sesiones aparecieron formulaciones que muestran una tensión en torno al codiseño curricular. En el Bloque 10, la directora advierte que el personal docente no debe “inventar contenidos” y posteriormente señala que la pretensión es que “ustedes mismos construyan sus proyectos”.

Las dos expresiones delimitan un margen de decisión que se ejerce dentro de referencias institucionales previamente establecidas: por una parte, se solicita al colectivo construir propuestas vinculadas con su contexto; y, por otra, se establece un límite respecto de aquello que puede incorporarse como contenido.

La tensión también aparece en las actividades destinadas a elaborar o ajustar productos de codiseño. Las decisiones docentes se desarrollan dentro de formatos que ordenan la información requerida y establecen campos específicos para su presentación. El corpus muestra así una autonomía asociada con posibilidades de decisión que permanecen sujetas a criterios institucionales de reconocimiento.

Discusión

Autoridad epistémica y organización de la interacción

En los resultados se observa que la autoridad directiva se ejerce también mediante la organización de los intercambios discursivos. La posibilidad de formular preguntas, recuperar las respuestas del colectivo y establecer el cierre de una secuencia distribuye de manera desigual la capacidad de definir qué conocimientos adquieren reconocimiento dentro del CTE. La asimetría observada se produce así en la propia dinámica de participación.

La noción de enmarcamiento de Bernstein (1990) ofrece una lectura de estas secuencias como situaciones en las que la dirección conserva un margen amplio para regular el curso de la comunicación. Las intervenciones docentes introducen experiencias y propuestas, aunque su incorporación al intercambio depende con frecuencia de la reformulación realizada desde la posición directiva. Tal dinámica guarda relación con el poder de nominación descrito por Bourdieu (2001; 2008), entendido como la capacidad institucional de establecer qué formulaciones adquieren legitimidad dentro de un campo. En este caso, dicha capacidad se expresa en la posibilidad de convertir una aportación del colectivo en una orientación reconocible para el trabajo escolar.

La participación de la directora dentro del “nosotros” docente introduce una forma distinta de ejercer autoridad. Su inclusión en algunas críticas reduce momentáneamente la distancia respecto del colectivo, aunque conserva la facultad de orientar el sentido de la

reflexión. Desde Goffman (1997), esta forma de presentación puede entenderse como parte del manejo de la posición directiva dentro de la interacción.

Los episodios de discusión abierta matizan esta lectura. La conducción del intercambio no anuló la iniciativa docente y tampoco produjo una estructura uniforme durante todas las sesiones. La presencia de intervenciones extensas y cuestionamientos metodológicos muestra que la autoridad epistémica operó dentro de un espacio donde también existieron márgenes de participación. El patrón observado se entiende, por ello, como una tendencia situada y no como una característica invariable del CTE.

Supervisión, vulnerabilidad epistémica y producción de evidencias

La intervención de la supervisora hace visible una fricción entre autoridad formal y conocimiento. Su posición le confiere capacidad para intervenir sobre el trabajo escolar, mientras que la pregunta “¿Y si el maestro tiene más conocimiento que yo, cómo quedo?” introduce incertidumbre respecto del saber necesario para sostener esa autoridad. Desde Bourdieu (2008), el episodio puede leerse como una tensión entre la posición ocupada dentro del campo y los recursos de conocimiento que los propios actores reconocen como relevantes para legitimarla.

La producción de evidencias abre otra dimensión del problema. El relato de la supervisora sobre prácticas desarrolladas por otras personas supervisoras pertenece a un nivel institucional que quedó fuera de la observación directa. Su valor analítico reside en mostrar cómo una participante describe la posible distancia entre el acompañamiento efectuado y la evidencia utilizada para representarlo. La categoría de fabricación propuesta por Ball (2003) ayuda a examinar esa distancia sin convertir el testimonio en constatación de una práctica generalizada.

Conviene mantener diferenciados los estatutos de la evidencia. El relato de la supervisora corresponde a un testimonio. La expresión registrada dentro del CTE acerca de “inventar algo que en realidad no se hace” constituye un reconocimiento localizado. La fabricación funciona como categoría interpretativa. Esta separación favorece el análisis de las prácticas de representación institucional sin extender los datos más allá del escenario estudiado.

La crítica expresada por la supervisora también muestra que una posición de autoridad puede contener cuestionamientos hacia prácticas desarrolladas dentro de la propia estructura de supervisión. Debido a que el comentario se produjo ante el colectivo, se interpreta como testimonio crítico. La noción de discurso oculto de Scott (2004) se reserva para un plano conceptual diferente, asociado con expresiones que se producen fuera de la exposición directa ante la autoridad.

Continuidad discursiva entre posiciones institucionales

La coincidencia verbal entre dirección y supervisión sugiere la presencia de una formulación institucional compartida. La expresión “se supone que ya sabes” aparece en ambas posiciones y remite a una expectativa profesional vinculada con el dominio previo del trabajo pedagógico. La coincidencia está documentada en dos actores institucionales, sin que el corpus reconstruya su circulación en otros espacios del sistema.

Desde Foucault (1997), la formulación puede analizarse como parte de las condiciones discursivas que delimitan aquello que resulta legítimo esperar de un profesional de la educación. La frase presupone que determinados conocimientos forman parte de la condición profesional y reduce el espacio para expresar desconocimiento sin comprometer la imagen de competencia.

Esta expectativa también puede leerse a la luz de Bourdieu y Passeron (1996). Cuando determinados requerimientos aparecen como atributos inherentes a la profesión, las dificultades para responder a ellos tienden a desplazarse hacia el individuo. El problema deja entonces de aparecer únicamente como una relación entre la política educativa y sus condiciones de implementación, y puede convertirse en una valoración sobre la preparación del docente.

La presencia de una formulación semejante en la directora y la supervisora constituye un indicio de continuidad discursiva entre ambas posiciones. El alcance del dato permanece limitado a esa coincidencia y no permite afirmar una reproducción equivalente en toda la estructura educativa.

Disenso protegido y autonomía regulada

Los microgestos y las preguntas laterales muestran modalidades de desacuerdo que permanecen dentro de los límites de la interacción institucional. La perspectiva de Scott (2004) resulta útil para comprender su dimensión infrapolítica, aunque las expresiones registradas ocurrieron durante las propias sesiones del CTE. Por esta razón, se denominan formas de disenso protegido y se reserva la noción de discurso oculto para el marco conceptual de la resistencia cotidiana.

El disenso protegido muestra que la participación no se reduce a aceptación o confrontación abierta. Los actores pueden expresar distancia frente a una orientación mediante intervenciones cuyo costo institucional resulta menor. La crítica anónima registrada en las notas de campo constituye un ejemplo claro, pues cuestiona una práctica sin convertir el desacuerdo en confrontación personal.

La autonomía curricular presenta una situación semejante. El codiseño abre un margen para contextualizar las decisiones pedagógicas, mientras que ese margen permanece inscrito en orientaciones institucionales que establecen condiciones de reconocimiento. Desde Foucault (1983), esta relación puede comprenderse como una forma de gobierno en la que la capacidad de decisión se ejerce dentro de límites previamente configurados.

La performatividad descrita por Ball (2003) amplía esta lectura hacia las formas mediante las cuales la práctica se vuelve visible institucionalmente. Los formatos y las evidencias pueden orientar la manera en que una propuesta pedagógica se representa para responder a expectativas externas. En este sentido, la autonomía observada en el CTE adquiere un carácter regulado. Existe margen para decidir, aunque las decisiones permanecen vinculadas con criterios institucionales que delimitan aquello que será reconocido como cumplimiento.

Estas formas de negociación también articulan el vínculo con la acción colectiva cotidiana. Los desacuerdos y las apropiaciones selectivas expresan maneras compartidas de procesar una reforma dentro de la vida institucional. Su relevancia para el dossier radica en mostrar una dimensión cultural de la acción colectiva que se produce dentro del trabajo cotidiano del magisterio, diferenciada de las formas organizadas de movilización social.

Conclusiones

El estudio muestra que las relaciones de poder observadas en el CTE se producen mediante formas ordinarias de interacción. Los registros discursivos de la directora y las secuencias próximas al patrón IRE concentraron con frecuencia la capacidad de orientar el sentido de la discusión. También se registraron momentos de participación abierta que muestran márgenes de iniciativa dentro del trabajo colegiado. La asimetría se entiende como una tendencia situada cuyo alcance corresponde a las sesiones analizadas.

La participación de la supervisora hizo visible una vulnerabilidad epistémica asociada con la jerarquía institucional. Su pregunta sobre la posibilidad de que un docente posea mayor dominio de un tema expuso esa tensión ante el propio colectivo. El relato sobre otros supervisores aportó evidencia testimonial acerca de prácticas de representación institucional que quedaron fuera de la observación directa.

El análisis de la simulación exigió diferenciar el estatuto de las evidencias. El testimonio de la supervisora pertenece a un nivel. La crítica anónima registrada dentro del CTE aporta un dato producido en el escenario observado. La fabricación propuesta por Ball (2003) funciona como categoría de interpretación. Mantener estas diferencias evita extender una evidencia localizada al conjunto del sistema educativo.

La coincidencia de una formulación profesional entre dirección y supervisión aporta un indicio de continuidad discursiva entre ambas posiciones. El caso documenta una expectativa compartida acerca del saber profesional. Su circulación, más allá de los actores observados, queda fuera del alcance del corpus. Este hallazgo abre una línea de investigación sobre la manera en que ciertas formulaciones institucionales adquieren estabilidad en distintos espacios de la organización educativa.

El disenso forma parte de la vida cotidiana del CTE mediante expresiones de baja exposición. Las preguntas laterales y algunos microgestos preservan márgenes de agencia dentro de una autonomía curricular regulada. Estas formas de participación pueden comprenderse desde la infrapolítica de Scott (2004) sin equipararlas con discursos ocultos producidos fuera de la interacción pública.

La relevancia de estos hallazgos para el estudio de la acción colectiva reside en la posibilidad de observar cómo un colectivo profesional procesa una reforma dentro de su práctica cotidiana. Las respuestas registradas muestran formas de adaptación y desacuerdo

que adquieren sentido dentro de una cultura institucional compartida. Su análisis conecta el trabajo cotidiano del magisterio con una dimensión cultural de la acción colectiva, manteniendo su diferencia respecto de un movimiento social organizado.

Los resultados corresponden a un estudio de caso único desarrollado durante cuatro sesiones ordinarias de un CTE. El Consejo Técnico Estatal quedó fuera de la observación directa y las prácticas de aula tampoco formaron parte del corpus. Estas delimitaciones impiden generalizar las dinámicas documentadas y orientan hacia estudios comparativos capaces de examinar su presencia en otros contextos escolares.

Futuras investigaciones podrían incorporar CTE pertenecientes a distintas zonas y seguir el recorrido de las evidencias entre espacios de supervisión. También resultaría pertinente observar cómo las decisiones formuladas durante las reuniones colegiadas se relacionan posteriormente con el trabajo pedagógico. Una ampliación de este tipo ayudaría a distinguir qué dinámicas responden a las características del caso y cuáles aparecen en contextos institucionales diferentes.

En el plano del trabajo colegiado, el caso sugiere revisar las condiciones que favorecen una participación con mayor capacidad argumentativa. La distribución de los turnos y las formas mediante las cuales se cierra una discusión inciden en el reconocimiento de los saberes presentes en el colectivo. La vulnerabilidad epistémica puede asumirse como una condición del acompañamiento profesional que abre posibilidades para relaciones de asesoría menos dependientes de la presunción de superioridad del conocimiento.

Declaraciones éticas

Conflicto de intereses: El autor declara que no existe conflicto de intereses relacionado con la realización de la investigación, el análisis de los resultados o la preparación del manuscrito.

Financiamiento: La investigación se desarrolló en el marco de un proyecto doctoral apoyado mediante una beca de posgrado. La institución financiadora no intervino en el diseño del estudio, el trabajo de campo, el análisis de la información ni la elaboración del manuscrito.

Consideraciones éticas: El trabajo de campo contó con autorización verbal de la dirección del plantel. El propósito académico del estudio fue comunicado a los participantes y los registros parciales de audio se realizaron con autorización verbal de las personas presentes. Para la publicación se anonimizaron el plantel, la localidad y quienes participaron. El proyecto recibió seguimiento académico en los coloquios del programa doctoral, aunque no fue sometido a un comité institucional de ética.

Contribución de autoría: El autor realizó la conceptualización del estudio, el trabajo de campo y el análisis de la información. También elaboró el manuscrito y efectuó su revisión final.

Uso de inteligencia artificial: Durante la revisión del manuscrito se utilizó inteligencia artificial como herramienta de apoyo para la revisión lingüística, la reorganización de algunos apartados y la comprobación de consistencia argumentativa. La herramienta no participó en la producción del corpus ni realizó el análisis de los datos. Las decisiones teóricas, metodológicas e interpretativas, así como la responsabilidad sobre el contenido final, corresponden al autor.

Referencias

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos* (3.^a ed.). Akal.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^a ed.). Sage.

- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas: reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Anthropos.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674420106>
- Scott, J. C. (2004). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. Era.
- Secretaría de Educación Pública. (2022, 19 de agosto). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/> / Secretaría de Educación Pública. (2023, 15 de agosto). Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22... Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). *Acuerdo número 06/08/23 por el que se modifica el diverso número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.
- Street, S. (1992). *Maestros en movimiento: transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. CIESAS.
- Tarrow, S. (2011). *Power in movement: Social movements and contentious politics* (3.^a ed.). Cambridge University Press.