

La necesaria participación de profesores en la elaboración e instrumentación de reformas curriculares, de Enrique Peña Nieto a Andrés Manuel López Obrador (2012-2022)

The Necessary Participation of Teachers in the Instrumentation of Curricular Reforms in Mexico, from Enrique Peña Nieto to Andrés Manuel López Obrador (2012-2022)

PAULINA ARACELI ROMO RODRÍGUEZ*
SALVADOR CAMACHO SANDOVAL**

Recepción: 6 de junio de 2023

ISSN (impreso): 1665-8973

Aceptación: 21 de noviembre de 2023

ISSN (digital): en trámite

doi: <https://doi.org/10.25009/urhsc.v2826>

Resumen:

Este artículo analiza el distanciamiento entre los docentes y las autoridades que diseñan reformas educativas. Primeramente, se analizan los cambios impulsados por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y la consecuente reacción de las organizaciones sindicales, así como los resultados de un estudio realizado en escuelas de educación primaria del estado de Aguascalientes, México. Enseguida, se apuntan algunas medidas de la reforma educativa promovida por la administración gubernamental de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y la opinión de autoridades educativas del mismo estado. Se concluye que las reformas educativas son objeto de polémica y de cuestionamientos respecto a su pertinencia y temporalidad porque parecen estar alejadas de la realidad educativa y se espera su remplazo por otras.

* Estudiante de Doctorado en Estudios Socioculturales, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Aguascalientes, México, e-mail: paulina.romo@edu.uaa.mx.

** Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, Aguascalientes, México, e-mail: camacho_sal@yahoo.com.mx.



Palabras clave: Participación del profesor, práctica pedagógica, política educacional, reforma de la educación, sistema educativo.

Abstract:

This article analyses the distancing between teachers and the authorities who design educational reforms. Firstly, we analyze the changes promoted by the government of Enrique Peña Nieto (2012-2018) and the consequent reaction of trade unions, as well as the results of a study conducted in elementary schools in the state of Aguascalientes, Mexico. Next, we note some of the educational reform measures promoted by of Andrés Manuel López Obrador's administration (2018-2024) and the opinion of educational authorities of the same state. In conclusion, the educational reforms are subject of controversy and questioning regarding their relevance and temporality because they seem to be far from the educational reality and their replacement by others is expected.

Key words: Teacher participation, teaching practice, educational policy, educational reform, educational systems.

INTRODUCCIÓN

EL GOBIERNO FEDERAL, encabezado por Andrés Manuel López Obrador, ha elaborado una reforma curricular en educación básica, como parte del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana. Las autoridades pretenden contar con la participación de los profesores, sin embargo, como en otras reformas educativas en México, ellos se sienten al margen de tan importante iniciativa que en mucho involucra su labor docente. Al principio, fueron convocados a participar en foros que se organizaron en las entidades, pero en los hechos los cambios siguen percibiéndose como el resultado de las decisiones de un grupo pequeño de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Con base en algunas investigaciones que analizan la relación entre reformas y docentes, se identifica una sensación de que sus opiniones no son tomadas en cuenta durante la planificación y diseño de las reformas educativas; además, la comprensión de los profesores sobre las propuestas

de cambio es diferente a la que poseen las autoridades de la SEP. Esto ha provocado un distanciamiento entre los objetivos establecidos en las reformas y las condiciones en las que se pretenden cumplir, toda vez que los planes y programas derivados de las reformas son recibidos como una obligación, producto de relaciones verticales, dando lugar a una pobre implementación en las escuelas. En dichas investigaciones, muchos profesores expresan que lo que finalmente sale de la SEP no responde a sus necesidades, ni a la visión de lo que debe ser la tarea educativa en las escuelas donde trabajan y con los estudiantes con quienes se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje.

En este artículo se atiende precisamente este distanciamiento entre quienes diseñan reformas y planes y los docentes. Para ello se analiza brevemente, en primer lugar, la reforma educativa impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) y la consecuente reacción de las organizaciones sindicales. Con el fin de contextualizar el análisis, se describen brevemente los resultados de un estudio de opinión cuyo objeto de estudio fue la preocupación docente, entendida como un conjunto de expresiones que se experimentan ante una situación de cambio (Van den Berg & Ros, 1999; Coronel, 1994; Osorio & Pech, 2007). Los ochenta docentes participantes pertenecen a escuelas de educación básica del estado de Aguascalientes y respondieron a preguntas relativas a su labor educativa y a su percepción de los cambios curriculares realizados.

En un segundo momento, se apuntan algunas medidas de la reforma educativa impulsada por la administración gubernamental de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) y la opinión de autoridades educativas de la misma entidad federativa.¹ Al final, se resalta el distanciamiento y resistencias de los profesores a los cambios, encontrando que las reformas educativas han sido objeto de polémica y de cuestionamientos respecto a su pertinencia y su temporalidad, ya que parecen estar alejadas de la realidad educativa y se espera su remplazo por otras.

¹ El segundo estudio sobre la participación de las y los docentes en la elaboración de la reforma del gobierno de López Obrador, es exploratorio. Con todo, la consulta a las autoridades fue de relevancia para hacer afirmaciones en el sentido del escaso involucramiento de las y los profesores.

DESARROLLO

Reforma educativa y factores que influyen en su implementación

En el ámbito educativo, los cambios surgen bajo el supuesto de que son necesarios y porque así son percibidos por quienes están involucrados en los procesos formativos, para luego tomar decisiones e instrumentar acciones que conduzcan a cumplir el ideal establecido. Este escenario conlleva a hablar de reforma, entendida como intervenciones de política, a nivel macro-sistémico, que son diseñadas desde los gobiernos (Zorrilla, 2002). El proceso involucra la modificación de ciertos elementos, entre ellos, la normatividad que orienta el trabajo docente, la gestión del sistema educativo y las tecnologías que se utilizan para trabajar con los estudiantes (Díaz, 2016).

El alcance de la reforma es amplio, requiere de acciones progresivas y sus resultados son visibles después de cierto tiempo. La reforma puede enfatizar los elementos externos o internos de la escuela, es decir, la relación entre la misma y el contexto social, o bien, los relativos a la intervención docente, como las formas de enseñanza y las relaciones entre la comunidad escolar (Carbonell, 1996). Las propuestas de cambio, en el caso que nos ocupa, inician a nivel gubernamental en la SEP y, posteriormente, se transmiten a las escuelas de todo México para ser adoptadas por los directores y docentes.

A continuación, se sintetizan cuatro escenarios que incluyen algunos factores de influencia en la implementación de una reforma: *a)* la planeación e implementación de la reforma; *b)* las circunstancias de la práctica educativa; *c)* el replanteamiento del trabajo docente y *d)* los problemas sociales (Carbonell, 1996; Fullan & Stiegelbauer, 2007; Ortega, 2017; CEE, 2013; Ruiz, 2012).

El primer escenario es la planeación, que involucra un diagnóstico real, global y profundo que conduzca hacia una visión completa del problema a resolver; asimismo, es útil ofrecer orientaciones sobre la mejor manera de implementar los cambios y establecer cuáles son las condiciones ideales para concretarlos en el aula. En este contexto, se encuentran cuatro elementos que pueden intervenir: la congruencia entre la reforma, las necesidades locales, la forma en que se introduzcan los cambios y los mecanismos de seguimiento. De acuerdo con Terhart (2013), cuando la

reforma no conecta con el ámbito local se originan dos mundos: el primero representa a las autoridades educativas que diseñan políticas, mientras que el segundo lo conforma la comunidad escolar que implementa los cambios en el aula; en este sentido, el efecto de los cambios es limitado porque no responden a las situaciones reales que los profesores enfrentan en su labor educativa. La relación entre los sistemas educativos y los docentes resulta limitada porque funciona a partir de procesos episódicos, sin llegar a construir un trabajo con personas (Fullan & Stiegelbauer, 2007).

En el segundo escenario se consideran tres circunstancias que intervienen en la práctica educativa: 1) el número de alumnos por grupo y la diversidad de necesidades de aprendizaje inciden en la planeación, adaptación y dosificación de los contenidos, en conjunto con los criterios de disciplina, comunicación e interacción grupal; 2) la infraestructura y equipamiento de las escuelas constituyen una herramienta importante en el trabajo áulico; la insuficiencia de ellos obstaculiza la concreción de los cambios ya que la mayoría de las actividades propuestas en planes y programas de estudio sugieren el uso de materiales didácticos y espacios que promuevan la consecución de los aprendizajes esperados; 3) la noción de que el logro académico de los alumnos está relacionado con el desempeño docente ha prevalecido por mucho tiempo; no obstante, el trabajo del profesor es complejo por todo lo que abarca: planificación de clases, aplicación de estrategias de enseñanza, evaluación de aprendizajes y rendición de cuentas a la comunidad escolar, entre otras actividades, incluyendo los cambios de una reforma (Ortega, 2017; Ruiz, 2012).

El tercer escenario es el replanteamiento del trabajo docente, y se refiere a la asimilación de nuevos referentes que ponen en contacto lo local con lo global, lo tecnológico con lo social, y el discurso formal con lo cotidiano (Miralles, Maquilón, Hernández & García, 2012). Dicho replanteamiento puede obstaculizarse cuando no se logra una comprensión adecuada de los cambios, generando expresiones de frustración, incompetencia y desilusión, así como la percepción de una pérdida de tiempo y la falta de apoyo en el proceso (Fullan & Stiegelbauer, 2007). Es común que surjan inquietudes y desconfianza al enfrentarse a una reforma porque, frecuentemente, obliga a modificar la forma de trabajo o incorpora tareas extra a las actividades diarias. Se encuentra que dichas expresiones tienen

tres razones: la inversión de un esfuerzo considerable durante la implementación, la percepción de que no existen mejoras en las condiciones del trabajo docente y la sensación de que las propuestas de la reforma conforman una dinámica pedagógica impuesta (Carbonell, 1996).

Por último, en el cuarto escenario se inserta la influencia que los problemas sociales tienen en las escuelas. Las diferencias entre zonas de inserción pueden causar que el mismo programa educativo sea un éxito en una escuela, pero un fracaso en otra (Fullan, 2001). En un contexto socioeconómico alto es más probable que existan los recursos necesarios para llevar a cabo la labor educativa (desde infraestructura hasta materiales educativos); por otro lado, en un contexto socioeconómico bajo puede haber insuficiencia u obsolescencia de los mismos recursos. En este escenario también se incluye el grado de estudios de los padres, el cual funciona, en gran medida, como un indicador del futuro académico de los alumnos.

Carbonell (1996) se refiere a lo anterior con el término “soledad de una reforma”, y señala que se esperan “maravillas” cuando éstas sustituyen a otras, pero también es verdad que “no es posible el paraíso educativo” si no hay también una transformación social donde sea posible el desarrollo libre e integral de las personas. Según el Centro de Estudios Económicos (CEE) (2013), la sociedad mexicana presenta problemas diversos, por lo tanto, el sistema educativo no puede resolver en su totalidad aquéllos que influyen en el ámbito educativo.

En este marco, resulta importante señalar que los profesores pueden comprender en cierto nivel las razones del cambio que suscita una reforma, pero es inevitable que cuestionen su alcance a través de preguntas como: ¿de qué manera ayudará el cambio a resolver los problemas de enseñanza-aprendizaje?, ¿cuánto tiempo se necesita invertir para conocer y aprender los planteamientos de un nuevo currículo?, ¿cuál es la mejor manera de adaptar el cambio a las particularidades de cada escuela y, por consiguiente, a los estudiantes? (Terhart, 2013).

Las reformas no siempre son sinónimo de mejora para las escuelas, pues en este proceso intervienen experiencias previas que determinan la forma en que se recibe el cambio, llegando a aceptarlo o rechazarlo en diferentes niveles. En la implementación se dan lugar manifestaciones que pueden estar relacionadas con cuatro aspectos: 1) la manera en que se

reciban; 2) las distintas interpretaciones que los diferentes actores tengan de las nuevas propuestas; 3) las implicaciones durante el proceso de su implementación, y 4) los resultados que puedan obtenerse.

Los profesores perciben que su trabajo está inmerso en un ambiente de modificaciones frecuentes y que las iniciativas no están relacionadas con la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en contextos reales, por consiguiente, las nuevas propuestas no trascienden en el aula porque se espera su reemplazo por otras. Por estas razones, es importante que los docentes sean informados y tengan certeza de que su participación en la reforma es crucial para su éxito, ya que sus percepciones tienen especial cabida en la forma en que adapten o reorganicen su propia labor docente (Clement, 2014).

Es a partir de este principio que aquí se pone en evidencia el distanciamiento entre las y los profesores de educación básica y los planteamientos de política educativa que se elaboran desde la cúspide del aparato burocrático del sistema educativo mexicano, no obstante que en su origen se convoque a miles de docentes, directivos, padres de familia, representantes de instituciones y organismos sociales, especialistas en educación y demás personas involucradas en la educación en el país.

Eje curricular del modelo educativo 2016

En este apartado se abordan los principales cambios curriculares que se desprenden de la reforma educativa emprendida en 2012 y las preocupaciones de los docentes frente a su implementación en el aula. Para ello, se describen, en primer lugar, las acciones emprendidas y los cambios curriculares que se desglosaron de la reforma; en segundo lugar, se sintetizan los hallazgos de un estudio realizado durante los años 2017-2019, cuyo objetivo fue describir las preocupaciones de docentes de primaria asociadas a la dimensión curricular del Modelo Educativo (ME).

La reforma educativa y las reacciones de oposición

En 2012 tuvo lugar un conjunto de reformas (educativa, energética, de comunicaciones,...) impulsadas por el Pacto por México, firmado por las tres fuerzas políticas más importantes del país: el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido de la

Revolución Democrática (PRD). La reforma educativa se concretó en nuevas leyes y planes: se modificó, por ejemplo, la *Ley General de Educación*, se dio mayor autonomía al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y, particularmente, se creó la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, la cual provocó divisiones entre los actores educativos, en especial entre los profesores. Las posiciones fueron diametralmente diferentes: la oposición de algunos grupos de maestros fue muy activa, ocasionando, en algunas ocasiones, actos de violencia y represión. Durante todo el sexenio no hubo conciliación. Para las autoridades de la SEP, la reforma era tan innovadora que sólo tenía comparación con la impulsada por José Vasconcelos, casi un siglo antes; por el contrario, para los detractores, la reforma era laboral y autoritaria, por lo que debía desaparecer (Camacho, 2020).

El gobierno tenía la expectativa de que sus leyes secundarias sirvieran como un punto de partida en la mejora de la educación, por lo tanto, influyó en algunos elementos del sistema educativo como el control docente, los contenidos curriculares, el gobierno del sistema y las instituciones escolares. Entre las razones para emprender dicha mejora estaba el planteamiento de que la educación básica requería reformarse porque los aprendizajes de los alumnos eran deficientes y no se atendían a las necesidades de formación que la sociedad exigía (SEP, 2017a).

En 2014, la SEP convocó a docentes, académicos, padres de familia y otros actores educativos a participar en los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo, espacio que tuvo como propósito buscar alternativas para mejorar la calidad de la educación. Posteriormente, se recopilaron los planteamientos de los foros y se concentraron en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, la cual se sometió a consulta pública en julio de ese año. La reforma curricular llegaba algo desfasada, a destiempo y políticamente débil.

Según lo reportado por la SEP (2017a), se obtuvo una gran aprobación de los principios éticos y una opinión positiva respecto a los fines de la educación; también se ratificaron acuerdos del 2014 y se añadieron otros, entre los que se encontraban: la articulación entre la educación básica y la media superior; la reducción de contenidos para enfatizar la calidad del aprendizaje; la incorporación del desarrollo socioemocional, y la incorporación de un eje sobre atención transversal para impulsar la inclusión y la equidad.

Finalmente, el Nuevo Modelo Educativo (NME) se estableció en 2016 y presentó cinco grandes ejes: 1) planteamiento curricular; 2) la escuela al centro del Sistema Educativo; 3) formación y desarrollo profesional docente; 4) inclusión y equidad; y 5) la gobernanza del sistema educativo. El NME fue el eje de la reforma que sustentó los cambios en materia de educación a partir del 2017. En dicho documento se menciona la intención de educar personas con motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar para mejorar su entorno social y natural, así como para continuar con su formación académica y profesional (SEP, 2017b).

Para profundizar en los efectos de esta reforma, recuperamos una investigación realizada durante el periodo 2017-2019 que permitió conocer los cambios en el currículo y las preocupaciones docentes que suscitaron (Romo, 2019). Como primer paso, se consultaron documentos oficiales que permitieron obtener un panorama de los retos que enfrentaban los profesores, analizando particularmente el de los Aprendizajes Clave. Se identificaron tres innovaciones curriculares: la integración de la Educación Socioemocional al currículo, la reorganización de las orientaciones didácticas en tres bloques y la adición de la Autonomía Curricular.

La Educación Socioemocional (ES) fue añadida al currículo y se definió como un proceso de aprendizaje para integrar y promover conceptos, valores, actitudes y habilidades fundamentales en la comprensión y manejo de las emociones. La ES se conformó de cinco dimensiones (autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración) que guiaron la interacción en cada sesión para desarrollar habilidades específicas evaluadas por indicadores de logro, es decir, conductas y actitudes que los alumnos podían mostrar como resultado de haber adquirido una habilidad (SEP, 2017a).

Las orientaciones didácticas se definieron como un conjunto de estrategias generales para la enseñanza de cada asignatura, ofrecieron recomendaciones concretas de buenas prácticas educativas probadas en el aula y orientadas al logro de los aprendizajes esperados (SEP, 2017b). Un cambio notable fue la reducción de bloques, de cinco bimestres a tres trimestres; además, los docentes elegirían el momento y los contenidos que se abordarían a lo largo de cada trimestre para lograr los aprendizajes esperados.

Por último, la Autonomía Curricular (AC) es un elemento que se añadió por primera vez al currículo y otorgó a las escuelas la facultad para

decidir sobre una parte del mismo con el fin de atender las necesidades e intereses de aprendizaje de los alumnos, así como las características de la zona de inserción de cada escuela. Su función era implementar propuestas de contenidos relacionados con las líneas de aprendizaje establecidas en cinco ámbitos: 1) ampliar la formación académica, 2) potenciar el desarrollo personal y social, 3) nuevos contenidos relevantes, 4) conocimientos regionales y 5) proyectos de impacto social. Las propuestas fueron integradas en espacios curriculares denominados “clubes”, que debían organizarse en diferentes periodos lectivos a partir del tipo de jornada (ej., dos horas y media para la jornada regular). Algunos ejemplos de clubes son: oratoria, expresión y argumentación oral, ajedrez, taller de conversación en inglés y Sistema Braille (SEP, 2017a).

Para capacitar a los profesores, la SEP habilitó una plataforma virtual a finales del ciclo escolar 2017-2018 para que los profesores conocieran el plan de estudios y profundizaran en los conocimientos y herramientas necesarios para instrumentar el currículo. Luego se dio paso a la implementación en el ciclo escolar 2018-2019, pero con una débil participación de los profesores, muchos de los cuales seguían movilizados en contra de la reforma educativa, insistiendo en desaparecer la *Ley General del Servicio Profesional Docente* y contando con el apoyo de especialistas en educación, quienes afirmaban, por ejemplo, que la reforma partía de un “modelo caótico” y autoritario, con una evaluación del desempeño docente que agredía y humillaba a las maestras y maestros (Díaz, 2016). Para otros especialistas, la reforma tenía un carácter vertical y forzado que trastocaba las dinámicas de colectivos de maestros y que tenía una lógica que no era educativa, porque la trascendía e involucraba fuertes intereses políticos y económicos.²

Preocupaciones docentes y conflictos en la implementación del Modelo Educativo 2016

El impacto de las reformas constituye un área de investigación relevante que ayuda a comprender los fenómenos que se originan en el quehacer

² E. Rockwell y S. Schmelkes, “México: la reforma educativa en debate”, *El País*, 20 de enero de 2017. https://elpais.com/elpais/2017/01/20/contrapuntos/1484926210_148492.html

docente (Tsang & Kwong, 2016). Por ello, el contenido de este apartado recupera los hallazgos de la investigación antes mencionada, la cual tuvo como objeto de estudio la preocupación docente, entendida como el conjunto de expresiones (sentimientos, pensamientos y percepciones) que los profesores experimentan ante una situación de cambio, donde intervienen experiencias pasadas (Van den Berg & Ros, 1999; Coronel, 1994; Osorio & Pech, 2007).

Se emplearon métodos diversos, conformando dos fases. La fase extensiva consistió en la aplicación de un instrumento estructurado para identificar los elementos de las tres innovaciones curriculares (ES, orientaciones didácticas y AC) que causaron preocupaciones y el nivel en que se manifestaron (preocupación alta, media y baja). Posteriormente, en la fase intensiva, se realizaron entrevistas a un número reducido de docentes con el objetivo de conocer las razones de los sujetos para expresar tales preocupaciones. En suma, la recolección de información en la fase extensiva otorgó información general sobre el problema de estudio, la cual fue refinada y profundizada durante la fase intensiva. En los siguientes párrafos se da cuenta de una breve descripción de los resultados.

En lo relativo a la ES, los profesores demostraron preocupaciones altas por contar con la preparación profesional necesaria para desarrollar los contenidos, desarrollar en los alumnos habilidades específicas en la gestión de sus emociones, lograr una comunicación asertiva y fortalecer la autoestima. Por un lado, los docentes reconocieron que la integración de la ES al currículo constituyó la apertura de espacios seguros para los estudiantes, pero por el otro, los objetivos de la asignatura parecían estar distantes de la realidad que los alumnos enfrentaban, ya que se identificaron factores externos que influyeron negativamente en el correcto manejo de las emociones. Por ejemplo, los docentes que se encontraban laborando en un contexto socioeconómico bajo se mostraron preocupados ante los problemas sociales de la zona (ej., violencia y drogadicción) y por ciertos conflictos originados en el núcleo familiar.

Sobre las orientaciones didácticas, se encontraron preocupaciones significativas en cuatro aspectos: la elaboración de la planeación didáctica, la organización de los contenidos en trimestres, la atención a la diversidad de intereses y necesidades de sus alumnos, y la implementación de estra-

tegiyas de enseñanza acordes con el ME. Los profesores mencionaron que la reducción de bloques los obligó a modificar su forma de trabajo y se vieron en la necesidad de consultar los planes y programas del 2011 para contar con una guía en el proceso y poder realizar sus planeaciones. Esta última actividad se vio aún más obstaculizada porque el curso de inducción se otorgó de manera virtual y, en algunos casos, fue acreditado en un grado académico diferente al que el profesor tenía a su cargo. A partir de los discursos de los profesores, se pudo apreciar que los mecanismos de actualización docente resultaron deficientes porque no se brindaron las herramientas necesarias para la fase de implementación.

En cuanto a la AC, los elementos que más preocuparon a los docentes fueron la selección, organización y planificación de los clubes, así como el planteamiento de actividades y la toma de decisiones sobre una parte del currículo. Este ámbito requería una renovación de la práctica docente que adoptara una visión diferente del trabajo en el aula; además, la toma de decisiones sobre una parte del currículo demandaba una mayor capacidad organizacional en las escuelas. Los profesores participantes señalaron un aumento significativo en su carga de trabajo y la inexperiencia y/o desconocimiento sobre los clubes que tenían a su cargo.

Actividades cotidianas como la planificación de los contenidos, la propuesta de actividades y el diseño de instrumentos de evaluación se convirtieron en un desafío porque una gran parte de los temas de interés para los alumnos involucraban temas que los docentes no dominaban. Los participantes reconocieron desconocer la mejor manera de realizar secuencias didácticas para determinados clubes, y en algunos casos, se advirtió la necesidad de que un docente especialista se encargara de impartir cada club. Ante esta problemática, cada escuela optó por organizar y ofertar los espacios curriculares a partir de las capacidades de sus profesores, teniendo entre algunas de sus propuestas los clubes de cocina, danza, ajedrez y lectura.

Lo descrito en este apartado otorga un panorama del escenario en el que se encontraban los docentes y las dificultades que enfrentaron. Las preocupaciones más significativas se relacionaron con el abordaje de contenidos de la AC sobre los cuales no tenían conocimiento o experiencia, y con el aumento de trabajo, dadas las exigencias del modelo educativo.

Cabe mencionar, brevemente, que en este estudio también se identificaron preocupaciones importantes respecto a otros componentes de la reforma y algunos factores externos. Por un lado, destacaron las actividades administrativas que también debían ser ejecutadas por los profesores durante y después de su jornada laboral, a la par del estudio y preparación para acreditar las evaluaciones del Servicio Profesional Docente. Por otro lado, se hizo especial mención de los problemas sociales de algunas zonas acompañados de la poca participación de los padres de familia, aspectos que dificultaron la consecución de los logros establecidos en el currículo.

La Nueva Escuela Mexicana y la reforma curricular de 2022

En este apartado se presentan algunos rasgos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), seguido de algunos cuestionamientos a la manera en que se está elaborando e instrumentando el conjunto de medidas de la reforma educativa del actual gobierno federal, para lo cual se hace uso de la investigación documental y de las entrevistas a responsables del sistema educativo en Aguascalientes.

Lineamientos de la NEM y la reforma curricular

Con la llegada de Andrés Manuel López Obrador a la presidencia de la república, en 2018, el gobierno federal creó un nuevo proyecto educativo, llamado Nueva Escuela Mexicana, que abarca todos los niveles educativos. Algunos de sus principios son: el fomento de la identidad con México; la responsabilidad ciudadana; el respeto de la dignidad humana; la promoción de la interculturalidad; la promoción de la cultura de la paz, y el respeto por la naturaleza y el cuidado del medio ambiente, entre otros. El gobierno asume y promueve en sus documentos el cumplimiento del objetivo 4 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030, que señala el compromiso por lograr una “educación de calidad”, es decir, una educación inclusiva, equitativa, de excelencia y que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida (SEMS, 2019).

Desde la campaña electoral, el entonces candidato hizo suya la demanda de miles de maestros y líderes del Sindicato Nacional de Trabajadores la Educación (SNTE) y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la

Educación (CNTE) para desaparecer la “mal llamada reforma educativa de Peña Nieto” y, en especial, la *Ley General del Servicio Profesional Docente*, la cual tenía un sistema de evaluación y promoción que no gustó a un gran número de profesoras y profesores de educación básica y media del país:

Una de las promesas de campaña del presidente Andrés Manuel López Obrador fue “cancelar” la Reforma Educativa del 2013 por considerarla injusta, ortodoxa, con fines de privatizar a la educación y porque desvaloriza al docente. El presidente se comprometió con el personal educativo a dar marcha atrás, prometiendo mejorar la calidad de la educación. Una vez modificado el artículo 3° Constitucional, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocó a los docentes a diversos foros de consulta y trabajo para analizar y presentar las propuestas que integrarían a las leyes secundarias. (Ramírez & Acevedo, 2018, p. 93)

Los cambios en la educación básica fueron desde un principio una prioridad en el gobierno. Se tomaron medidas importantes, como las modificaciones curriculares, de manera que, según el discurso de las autoridades gubernamentales, se abandone el “modelo neoliberal de educación”. El mismo presidente de la república, en sus declaraciones matutinas, se refirió a la nueva propuesta educativa. En una conferencia de prensa, sostuvo que, durante los 36 años de gobiernos neoliberales, las autoridades “querían privatizarlo todo”; luego anunció cuatro ejes de la nueva política educativa: mejores condiciones laborales para el magisterio; nuevos programas y contenidos temáticos; incremento de becas para estudiantes, y mejoras a la infraestructura educativa del país (Presidencia de la República, 2022).

México había avanzado en asegurar el derecho a la educación básica prácticamente a toda su población infantil; sin embargo, hacía mucha falta mejorar la formación y práctica docente, la infraestructura y demás medios y procedimientos, puesto que el sistema educativo nacional era un reflejo de las condiciones de desigualdad social. Y esto también se reflejaba en los niveles de aprovechamiento entre los estudiantes, siendo los más bajos los registrados en las escuelas donde estudiaban las y los niños en condiciones de pobreza. Resultados de una investigación señalan que:

[...] la desigualdad social basada en el ingreso (medido por índice de Gini en los estados del país) se asocia a sistemas educativos estratificados socioeconómicamente,

incluso luego de descontar el efecto de las modalidades escolares con desventaja social (*i.e.* Conafe y primarias indígenas). Los datos que se ofrecen indican que en México existen mecanismos de reproducción social que traducen de forma eficiente desigualdades contextuales en desigualdades entre centros escolares, lo que hace inequitativo el acceso a los aprendizajes de algunos segmentos de la población. (Tapia & Valenti, 2016, p. 32)

A nivel internacional, los resultados de los exámenes de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos)³ de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que se aplica a adolescentes, muestran un bajo aprovechamiento escolar en comparación con otros países. Estos resultados, posicionaron en 2013 a México en el último lugar, a pesar de ser el país que más proporción de su gasto destina a educación. Esto indica que la relación entre el gasto en educación y el aprendizaje de los estudiantes es reducida:

México, dentro de los países miembros de la OCDE, es el país que mayor proporción de su gasto destina a educación, 8.1% por encima del promedio de la organización. En cuanto a proporción del PIB su gasto en educación (6.2 %) se encuentra cercano al promedio de la OCDE (6.3 %). Aun así, en términos de gasto por estudiante, se encuentra entre los más bajos de los países miembros. (CIEP, 2013, párr. 2)

En la prueba PISA de 2018, los estudiantes mexicanos obtuvieron un puntaje bajo en lectura, matemáticas y ciencias, pues únicamente, 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área (promedio OCDE: 16%), y 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las tres áreas (promedio OCDE: 13%).

Para la nueva administración de la SEP, que conoce esta realidad de la educación, no son importantes estos resultados, porque las evaluaciones no son válidas, ni deseables, por eso no fue casual desaparecer el INEE en

³ El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), es una encuesta trienal dirigida a alumnos de 15 años que evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para su participación plena en la sociedad. La evaluación PISA se enfoca en las áreas escolares centrales de lectura, matemáticas y ciencias. Las competencias de los alumnos en un dominio innovador (en el 2018, este dominio fue competencia global) y el bienestar de los estudiantes también son evaluados.

2019 y las evaluaciones que éste realizaba y coordinaba, y no fue extraño tampoco que hubiera un intento de que México no participara en los exámenes de PISA, por decisión del presidente de la república. Sobre el INEE, el presidente expresó: “Ya no hay evaluación, va a desaparecer el instituto de evaluación, porque esa fue una imposición, repito, dictada desde el extranjero, aceptada dócilmente por los gobiernos de México; afanosos, afanosos, aceptaron evaluación a los maestros” (cit. en García, 2021).

Lo que el gobierno de López Obrador cuestionaba era una educación basada en “principios neoliberales”, los cuales ponían atención a las mediciones y a un concepto de calidad propio del mundo empresarial. En este sentido, había no sólo que cuestionar la política educativa anterior, sino desaparecerla. Como portavoz de la SEP, Marx Arriaga Navarro, director general de Materiales Educativos de la SEP, señaló que había que acabar con el modelo educativo neoliberal, el cual era “meritocrático, conductista, punitivo, patriarcal, eurocentrista, competencial [*sic*] y colonial”.⁴ A partir de estas y otras declaraciones se presentaron debates en torno a los objetivos y contenidos de la nueva reforma educativa, especialmente en educación básica. Declaraciones en contra y a favor de lo planteado por el presidente de la república y las autoridades de la SEP fueron constantes.

Se dijo que había que echar por la borda todo lo que los “gobiernos neoliberales y corruptos” hicieron en materia educativa, pero la propuesta del gobierno de López Obrador en los hechos no difiere de lo que se venía haciendo, incluso hay retrocesos en cuanto a la exigencia del desempeño de los actores del sistema educativo. El gobierno federal nuevamente cedió atribuciones ante las presiones de líderes sindicales, algunos de los cuales han ocupado cargos como diputados federales y han influido en los cambios de contenido en leyes y reglamentos, además de que se han centralizado aún más decisiones importantes que deben tomar los gobiernos estatales en el contexto de un nuevo federalismo.

Todavía falta por verse el nivel de profundización del nuevo currículo de educación básica; pero lo que sí puede mencionarse es la falta de participación del magisterio, no sólo en la elaboración de nuevos planes

⁴ A. Ramos Ortiz, “Marx en Palacio: nada de enorgullecernos hasta acabar con la educación neoliberal”, *Crónica*, 26 de abril de 2022. <https://goo.su/MPh4>

y programas, sino en toda la reforma educativa, tal como se menciona a continuación.

Distanciamiento de las y los docentes de la reforma educativa

Uno de los críticos más agudos de estas medidas fue Gilberto Guevara Niebla,⁵ ex secretario de Educación Básica de la SEP de 1992 a 1993, quien señaló que en educación había una “crisis histórica, inducida por la masificación acelerada y el empobrecimiento material y académico del sector” (párr. 1), a la que se habían agregado los efectos devastadores de la pandemia. A estos enormes desastres, afirmó el también ex integrante de la junta directiva del desaparecido INEE, se había sumado uno más, que, según él, iba a tener efectos demoledores sobre la educación. Hablaba de la educación, columna vertebral del desarrollo del país. Para él, con la reforma educativa, las nuevas generaciones estaban condenadas a “la incompetencia, a hacer frente a la vida sin las herramientas indispensables para tener éxito en el mercado de trabajo y disfrutar una vida constructiva; en otras palabras: despojarlos de cualquier perspectiva de futuro” (párr. 4).

Para Guevara, las decisiones se hacían a “espaldas de la sociedad”, se atropellaba ostensiblemente la legislación educativa y se burlaban de los maestros. A ellos no se les había consultado estos cambios curriculares, ni tampoco se les tomaba en serio en su aplicación. La iniciativa de la reforma en planes, programas y libros de texto había surgido en un pequeño grupo de ideólogos encabezado por el filólogo Marx Arriaga: “Este núcleo de intelectuales no tomó en cuenta lo que realmente sucede en las aulas” (párr. 6), ni a sus protagonistas, a quienes realmente están en el proceso enseñanza-aprendizaje, que son las y los maestros.

Más allá de que estos juicios sean lapidarios y muy críticos de las medidas que las autoridades tomaron, lo cierto es que hubo cambios sorpresivos por su radicalidad y por el distanciamiento que se tuvo no sólo con las y los docentes sino también con las autoridades educativas estatales. Por ejemplo, el ex director general del Instituto de Educación de Aguas-

⁵ G. Guevara Niebla, “Educación: la demolición”, *Crónica*, 12 de julio de 2022. <https://www.cronica.com.mx/opinion/educacion-demolicion.html>

calientes (2021-2022), Ulises Reyes Esparza, se sorprendió por las decisiones que se tomaron en la SEP, mismas que les han afectado a él y a sus pares en las secretarías de educación de sus estados:

El gobierno federal ha buscado la parte de la centralización de muchas de las políticas o de las decisiones en materia educativa. Se comenzó, por ejemplo, desde el 2014 y se ha continuado cada vez con mayor profundidad. Un caso es la parte de la nómina educativa, la parte del Fone,⁶ el fondo con el cual se pagan las plazas federales de docentes, directores, supervisores de básica y normales en el estado. Hemos padecido el recorte en muchos temas presupuestales de programas, por ejemplo: mantenimiento, equipamiento e infraestructura de los planteles.⁷

Las medidas de la reforma educativa del gobierno federal se vienen difundiéndose paulatinamente, al ritmo que marcan las iniciativas poco planeadas de la SEP, la cual se relaciona con la Secretaría de Bienestar, que tiene una gran injerencia en los estados, especialmente en lo que se refiere a las becas en todos los niveles educativos.

La continuidad y los recortes se dan en educación básica, como también en educación media y superior. En educación media superior, López Obrador designó a Nora Ruvalcaba Gámez como subsecretaria de este nivel en la SEP en noviembre de 2022; la licenciada Ruvalcaba Gámez fue candidata de Morena a la gubernatura del estado de Aguascalientes meses antes, en mayo de 2022. Se tiene un nuevo currículo, pero no se trastoca de fondo la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), que se puso en marcha en 2008. Lo que no es igual es la política de recorte de la administración del gobierno federal, la cual sigue la indicación presidencial de asumir una austeridad republicana. Según el director de Educación Media y Superior del Instituto de Educación de Aguascalientes, el panorama en lo económico no es el mejor para los bachilleratos federales en los estados:

Realmente no observamos una transformación significativa, sino que se siguen las mismas acciones [...] lo que se advierte en esta nueva administración, ya como un

⁶ Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo.

⁷ Ulises Reyes, comunicación personal, 16 de febrero de 2022.

problema muy grave, [...] es la carencia de recursos, y esa carencia de recursos ha significado que en los subsistemas federales no se le ha invertido un solo peso a un plantel a nivel nacional.⁸

Este mismo panorama lo ratificó el ex subdirector de Educación Media del mismo Instituto de Educación, Noé García:⁹ en todo este proceso, las y los profesores sólo reciben órdenes y padecen discursos contradictorios y, sobre todo, dificultades materiales. Raúl Silva Perezchica, un profesor veterano, quien ha ocupado muchos de los cargos del sistema educativo estatal, desde profesor de primaria a director general del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) y ahora diputado estatal, es crítico al señalar que con el nuevo gobierno se pretende hacer un cambio radical, pero que la vida cotidiana de las escuelas sigue sin modificaciones sustantivas. Según él, los maestros vuelven a recibir con indiferencia y desgano los mensajes de mejora que emite y difunde el nuevo gobierno, tal como lo hicieron las anteriores administraciones gubernamentales. Los profesores son escépticos y siguen estando marginados de las decisiones principales que a ellos también les concierne:

En realidad, asistimos a un cambio de los que a veces sexenalmente estábamos ya un poco acostumbrados a ver, al hecho de que cada seis años se quiera reinventar la parte educativa, de que cada gobierno trae, y eso no solamente lo digo yo, sino que si vas con un maestro o con una maestra, ellos te van a decir también lo mismo: “Maestro Raúl, cada seis años quieren inventar o quieren hacer el diseño de la educación”. Entonces, para las maestras y maestros no fue distinto el cambio [...]. La verdad es que el magisterio no tiene una percepción distinta a la que se ha tenido a través de los sexenios.¹⁰

Como parte del cambio que trae consigo la instauración de la NEM, la estrategia de capacitación docente consta de cuatro momentos. El primero y el segundo ocurrieron en agosto de 2022 con la formación de directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos, para que ellos, a su vez, capacitaran a los docentes en el Taller Intensivo de Formación Continua para

⁸ Gustavo Martínez, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021.

⁹ Noé García, comunicación personal, 19 de noviembre de 2021.

¹⁰ Raúl Silva, comunicación personal, 20 de octubre de 2021.

Docentes. El Taller tenía el objetivo de que los docentes conocieran las características y principios que sustentaban el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022, y tuvo lugar en las sesiones del Consejo Técnico Escolar y, de forma particular, en la primera semana de enero de 2023 para el abordaje de los nuevos contenidos. El tercer momento consistía en complementar las actividades del Taller durante el ciclo escolar mediante acciones que fortalecieran la reflexión participativa del plan y programas de estudio. El cuarto momento ocurrió en junio de 2023, cuando se trabajaron los contenidos en un taller de dos semanas con presencia de alumnos. De acuerdo con el calendario de la SEP, los docentes debieron reunirse en un último taller de dos días donde reflexionaron sobre las experiencias obtenidas, finalizando así el ciclo escolar.

CONCLUSIONES

Con base en los estudios realizados, se puede observar que en México se han experimentado cambios significativos en el currículo de la educación básica y en el trabajo de los profesores. Las intervenciones de política diseñadas e impulsadas por el gobierno tienen la intención de resolver inconsistencias; dichas acciones han sido objeto de discusión en la investigación educativa. En este trabajo se analizan, por un lado, las expresiones de los profesores frente a las reformas, y por el otro, las críticas relacionadas con su escasa participación en la planeación e implementación de política educativa, al igual que la falta de atención a los problemas que se viven en las escuelas.

En la investigación descrita, el concepto de preocupación fue abordado como objeto de estudio porque resultó relevante para describir las reacciones de los profesores al trabajar con los cambios curriculares. La *preocupación* refiere a un conjunto de expresiones que pueden emerger en el docente al experimentar un cambio, teniendo como punto de partida sus experiencias pasadas. Es común que las preocupaciones frente a los cambios educativos surjan, sobre todo, en el contexto de un cambio de gobierno. Las autoridades gubernamentales y, por consiguiente, las educativas, toman decisiones y formulan políticas educativas sin considerar los retos que los profesores enfrentan. Clement (2014) señala que la

respuesta de los profesores en este escenario incluye una sensación de exigencia al percibir que el cambio carece de fundamentos sólidos, aunque su implementación es obligatoria.

Se encuentra que las propuestas de cambio de ambas reformas no siempre tienen el alcance esperado en la práctica educativa en las escuelas; por el contrario, detonaron expresiones negativas que afectaron y afectan el trabajo docente y la consecución de los objetivos establecidos en los planes y programas. En la reforma impulsada por Peña Nieto, los profesores participantes en el estudio resaltaron que la capacitación recibida fue ineficiente para dotarlos de las herramientas necesarias para trabajar con el modelo educativo; además, existió un rechazo hacia algunos de sus elementos que, si bien no formaban parte del currículo, tuvieron una gran influencia en el desempeño docente (ej., las evaluaciones de ingreso, permanencia y promoción). Posteriormente, con la llegada de López Obrador a la presidencia, se introdujo una nueva reforma que ha sido cuestionada por profesores e investigadores.¹¹

Como aquí se ha señalado, la exclusión o débil participación de los profesores en la toma de decisiones, como parte del proceso de reforma, afecta la correcta implementación de los cambios curriculares en los términos que las autoridades educativas esperan. Sus efectos no pueden medirse fácilmente en un corto plazo porque el proceso puede estar rodeado de ambigüedades y contradicciones. Además, no toda reforma implica un proceso de mejora en la escuela, pues algunas veces no se percibe un progreso significativo que conlleve a una transformación y, en algunos casos, implica un retroceso (Carbonell, 1996). Aunado a lo anterior, los cambios curriculares no se comprenden de la misma forma entre los diferentes actores educativos, dando lugar a diversas interpretaciones y formas de implementación. Otras consideraciones son las distintas interpretaciones que los diferentes actores tengan de las nuevas propuestas, al igual que las demandas y necesidades reales de la población a la cual está dirigida la reforma. Por esto, vale señalar que

¹¹ Críticas de varios especialistas se han expresado, por ejemplo, en la revista *Nexos* (núm. 549) o en libros, como el coordinado por Gilberto Guevara Niebla, *La regresión educativa*, que contiene 14 ensayos, mismos que, desde luego, pueden ser sujetos a cuestionamientos en defensa de la reforma.

[...] la construcción de las reformas educativas debe incorporar a los docentes desde un inicio [...]. Si la educación es un bien público, su proyecto y las reformas implícitas deben ser debatidos en un ambiente democrático entre las personas, grupos y actores involucrados de forma directa en el proceso educativo. Se debe pedir a los técnicos, políticos y autoridades educativas, que se toman el derecho de decidir por la comunidad escolar, que dejen de jugar a las políticas educativas y, en particular, a las reformas educativas. (Cabrera, 2017, p. 44)

Se aprecia que las reformas educativas pretenden atender las necesidades sustanciales de la comunidad escolar, especialmente las relacionadas con el desarrollo de habilidades, actitudes y valores que permitan a los estudiantes vivir plenamente en sociedad. Desde esta perspectiva, también es necesario que las autoridades, en primer lugar, tomen conciencia de que sin la participación de las y los docentes la instrumentación de las reformas educativas estará lejos de cumplir con los objetivos y las metas señaladas. La historia de la educación en México ha mostrado que dichos maestros representan una fuente de conocimiento insustituible y con grandes aportaciones a la política educativa. Su experiencia cotidiana en el aula y su relación directa con las y los estudiantes ofrecen una riqueza irremplazable para cumplir con los propósitos de ofrecer una educación de excelencia para todas y todos los niños mexicanos.

REFERENCIAS

- CABRERA, G. (2017). “Reformas educativas y desigualdad social en México”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 27 (1), 27-48. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040004/html/>
- CAMACHO, S. (2020). “La reforma educativa de Enrique Peña Nieto: ¿Política pública en blanco y negro?”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 8 (16), 122-139. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v8i16.282>
- CARBONELL, J. (Coord.). (1996). “Las reformas educativas”. En *La escuela: entre la utopía y la realidad*. México: Eumo-Octaedro.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS (CEE). (2013). “Investigación para una reforma educativa: proceso y producto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43 (4), 135-141.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN ECONÓMICA Y PRESUPUESTARIA (CIEP). (2013, 6 de diciembre). *A pesar de la proporción de gastos en educación, México último lugar en PISA*. CIEP.

- CLEMENT, J. (2014). "Managing Mandated Educational Change". *School Leadership & Management*, 34 (1), 39-51. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813460>
- CORONEL, J. M. (1994). "Un modelo para facilitar el cambio en la escuela: El modelo CBAM". *Enseñanza*, 12, 243-260. <https://idus.us.es/handle/11441/16443>
- DÍAZ, Á. (Coord.). (2016). "Reforma educativa". En *La Reforma Integral de la Educación Básica. Perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 17-39). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.
- FULLAN, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M., & STIEGELBAUER, S. (1997). *El cambio educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- GARCÍA, G. (2021, 30 de abril). "México suspende prueba de preparación de PISA". Mexicanos contra la Corrupción y la Impunidad. <https://lc.cx/fLRx8H>
- GUEVARA, G. (Coord.). (2021). *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración*. México: Grijalbo.
- MIRALLES, P., MAQUILÓN, J., HERNÁNDEZ, F., & GARCÍA, A. (2012). "Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 19-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398001.pdf>
- ORTEGA, F. (2017). "Principios e implicaciones del Modelo Educativo". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47 (1), 43-62. <https://doi.org/10.48102/lee.2017.47.1.157>
- OSORIO, R. R., & PECH, S. J. (2007). "Preocupación de los profesores ante la Reforma Integral de la Educación Secundaria en México". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 173-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130513>
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2022, 27 de abril). Conferencia de prensa del presidente Andrés Manuel López Obrador [Versión estenográfica]. <https://goo.su/wPCy>
- RAMÍREZ, J. A., & ACEVEDO, F. de J. (2018). "La Reforma Educativa, el paradigma mexicano 2017-2019". *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29 (76), 83-100. <https://www.redalyc.org/journal/340/34065195006/html>
- ROMO, P. A. (2019). *Las preocupaciones de docentes de primaria sobre el eje curricular del Modelo Educativo 2016* [Tesis de Maestría], Universidad Autónoma de Aguascalientes. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1789>
- RUIZ, G. (2012). "La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 51-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>

- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR (SEMS). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral*. SEP. <https://goo.su/HmNpOSB>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP). (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- TAPIA, L. A., & VALENTI, G. (2016). “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”. *Perfiles Educativos*, 38 (151), 32-54. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54885>
- TERHART, E. (2013). “Teacher Resistance Against School Reform: Reflecting an Inconvenient Truth”. *School Leadership & Management*, 33 (5), 486-500. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- TSANG, K. K., & KWONG, T. L. (2016). “Teachers’ Emotions in the Context of Education Reform: Labor Process and Social Constructionism”. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (6), 841-855. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1182007>
- VAN DEN BERG, R., & ROS, A. (1999). “The Permanent Importance of Subjective Reality of Teachers during Educational Innovation: A Concerns-Based Approach”. *American Educational Research Journal*, 34 (4), 879-906. <https://doi.org/10.3102/00028312036004879>
- ZORRILLA, M. (2002, 13 de junio). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? [Conferencia]. Panel Calidad y Equidad. Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos”, Ayotzinapa, Guerrero. <https://acortar.link/UIAY4z>