

Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana

Significados docentes sobre a proposta curricular da Nova Escola Mexicana Teachers' Meanings Regarding the Curricular Proposal of the New Mexican School

Ilse Stephanie De los Santos Urias ¹  <https://orcid.org/0009-0005-8378-4625>

María Guadalupe Tinajero Villavicencio ¹  <https://orcid.org/0000-0002-3120-9099>

¹ Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México

Resumen. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los significados de docentes de educación básica de distintos municipios y contextos escolares de Baja California, México, en torno a la reforma curricular que se introdujo en 2022 en todo el país. El conocimiento sobre el nuevo plan de estudios, y con ello la familiarización de perspectivas socioeducativas y formas de trabajo distintas a los anteriores se promovió a través de talleres intensivos de actualización de forma autoadministrada y en cascada. La investigación, de índole cualitativa y alcance descriptivo, recurrió a la entrevista como instrumento de recolección de datos. Entre los hallazgos de un análisis cualitativo de los testimonios de los participantes, encontramos que perciben una mayor centralidad de principios afines a la noción de justicia curricular. Por otro lado, la construcción de un currículum deliberativo como apuesta para lo común ha significado una valoración de los alcances de su autonomía profesional y un cambio en su rol tradicional al involucrarse también en el diseño. No obstante, constatamos que a pesar de que el profesorado asume el cambio como inherente a su quehacer profesional, reconoce que su experiencia de formación y actualización ha tenido repercusiones en el entendimiento y operatividad de las demandas de la propuesta.

Palabras clave: reforma educativa; desarrollo curricular; profesión docente; relación escuela-comunidad.

Resumo. O objetivo deste estudo foi analisar os significados dos professores de educação básica de diferentes municípios e contextos escolares em Baja California, México, com relação à reforma curricular introduzida em 2022 em todo o país. O conhecimento do novo currículo e, portanto, a familiarização com diferentes perspectivas socioeducacionais e formas de trabalho distintas às anteriores, foi promovido por meio de workshops intensivos de atualização autoadministrados e em cascata. A pesquisa foi de natureza qualitativa e de escopo descritivo, usando entrevistas como instrumento de coleta de dados. Entre os resultados de uma análise qualitativa dos depoimentos dos participantes, descobrimos que eles percebem uma maior centralidade dos princípios relacionados à noção de justiça curricular. Por outro lado, a construção de um currículo deliberativo como um compromisso para o bem comum significou uma avaliação do escopo de sua autonomia profissional e uma mudança em seu papel tradicional, envolvendo-se também na elaboração. No entanto, descobrimos que, embora os professores aceitem a mudança como inerente ao seu trabalho profissional, eles reconhecem que sua experiência de formação e atualização teve repercussões em sua compreensão e operacionalização das exigências da proposta.

Palavras-chave: reforma educacional; desenvolvimento de currículo; profissão docente; relação escola-comunidade.

Abstract. The present study aimed to analyze the meanings constructed by basic education teachers from various municipalities and school contexts in Baja California, Mexico, regarding the curricular reform introduced nationwide in 2022. Knowledge of the new curriculum—and, with it, familiarity with socio-educational perspectives and work approaches different from those previously in place—was promoted through intensive, self-administered, and cascading training workshops. This qualitative research with a descriptive scope employed interviews as the primary data collection instrument. A qualitative analysis of the participants' testimonies revealed that they perceive a stronger emphasis on principles aligned with the notion of curricular justice. Moreover, the construction of a deliberative curriculum, envisioned as a collective endeavor, has led to a renewed appreciation for their professional autonomy and a shift in their traditional role, as they are now also engaged in curriculum design. Nevertheless, the study found that although teachers accept change as an inherent part of their professional practice, they acknowledge that their training and professional development experiences have impacted their understanding and implementation of the reform's demands.

Keywords: Educational reform, curriculum development, teaching profession, school-community relationship

1. Introducción

Los docentes de todo el mundo son quienes se enfrentan en las aulas a los cambios curriculares que proponen las reformas. En el caso del sistema educativo mexicano, desde finales del siglo XX y hasta las primeras décadas del siglo XXI atravesó por un periodo crucial que puede denominarse como “era reformista”, la cual coincidió con la entrada del país a la OCDE en 1994 (Villalvazo, 2016). Dicho fenómeno, que también aconteció en gran parte de los países latinoamericanos, se caracterizó por el cambio de normas y políticas educativas en función del clima político y socioeconómico nacional, ajustes presupuestales severos, descentralización financiera y administrativa del sistema educativo (Cruz, 2019). Así también, por las tendencias marcadas por los organismos internacionales, enfocadas en el rendimiento educativo y las habilidades para el trabajo con miras a incrementar la competitividad en el escenario mundial (Díaz-Barriga e Inclán, 2001).

En estos contextos de cambio es identificable una premisa recurrente: los sistemas educativos han estado y permanecen en crisis. La evidencia histórica plantea que el proyecto educativo es inacabado y se encuentra en constante revisión. Por lo que se hace latente la insuficiencia sostenida a lo largo tiempo en el cumplimiento de los fundamentos y objetivos planteados por las políticas gubernamentales, que provoca una evolución negativa durable (Hude, 2021). La crisis como forma de categorizar una circunstancia producto de una serie de fenómenos relacionados intrínseca y extrínsecamente no se considera nueva, ya que desde hace varias décadas ha permeado en las discusiones entre los agentes involucrados, y ha encabezado la lista de preocupaciones de las agendas políticas que, de alguna manera, nutren el reformismo.

La deserción, los altos índices de reprobación, la baja motivación de docentes y estudiantes, y otras problemáticas que aquejan a la escuela contemporánea, son factores que, de acuerdo con Dubet (2010), no representan las causas, sino los efectos del declive de un dispositivo cultural y simbólico consolidado por el proyecto moderno que podemos identificar como *forma escolar* y *programa institucional*. De ahí que cuando se hace una crítica de la escuela actual vale la pena preguntarse, según Vincent (1994), si lo que se anuncia es el fin del modelo institucional fundado por el proyecto moderno y la escuela republicana o de la forma escolar en tanto configuración socio-histórica.

En todo caso, es interesante destacar que a pesar de la recurrencia a la crisis y las transformaciones pedagógicas constantes que se impulsan en la institución escolar, se conservan ciertos rasgos que permanecen inmutables a través del tiempo, entre los que se puede mencionar la relación entre maestro-estudiante que requiere un espacio y un momento delimitados, así como mobiliario y materiales que pueden ser más o menos suficientes para cumplir con el propósito. Así pues, Thyack y Cuban (2001) explican que la gramática básica de la escolaridad, basada en la forma escolar, se ha mantenido estable con el paso de las décadas, ya que a pesar de los esfuerzos por parte de diversos movimientos reformadores por innovar en las prácticas estandarizadas, el modo en que las escuelas se organizan para impartir una instrucción, en el fondo, permanece inalterable. De esta forma, se coincide con Vincent (1994) al

estimar que lo que está en riesgo es el monopolio pedagógico de la institución misma, dado que sus márgenes se encuentran rebasados, ya no se constituye como un espacio delimitado con características imprescindibles para contener la forma escolar.

Así, postulamos la premisa de que el paradigma de lo que conocemos como escuela continúa inalterable desde el siglo pasado, a pesar de las múltiples políticas innovadoras, que más que modificar los elementos o rasgos esenciales de la forma, pueden percibirse como intentos de resarcir y reorientar a una institución que se declara en constante crisis. Esta permanencia del estado de conflicto ha devenido en una de las principales justificaciones y punto de partida de las reformas (una nueva forma), las cuales no carecen de complejidad y responden a las exigencias económicas e ideológicas de un contexto social y un régimen político determinado.

Actualmente, los estados nacionales garantizan, desde sus bases normativas, el derecho a la educación a su ciudadanía a través del servicio público, al cual deben acceder todos los individuos, independientemente de rasgos identitarios, culturales o económicos particulares. Por ejemplo, en México, la educación básica que se imparte desde los primeros años hasta la adolescencia es de carácter nacional y, desde hace no poco, algunos de sus mayores retos era la distribución y la cobertura: la escuela para todos donde, en palabras de Terigi (2008), todos aprenden *lo mismo*.

No obstante, la pretensión de los sistemas educativos de distribuir de manera extensiva contenidos básicos y nacionales se ha discutido ampliamente. En este sentido, Connel (2009) ha señalado la edificación histórica del currículum que produce y reproduce esquemas a favor de grupos hegemónicos, así como la oferta jerarquizada de la escolarización mediante criterios poco equitativos para la participación igualitaria de una sociedad diversa. En palabras de Gallardo (2018, p. 80) "la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar, es decir no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios". De ahí que Connel (2009) haya postulado la necesidad de desarrollar alternativas educativas más igualitarias, que tengan sentido al interior de las estructuras sociales.

Para Terigi (2008) la inclusión educativa, desde la justicia curricular, tiene que referir a la revisión de las bases del currículum para que contemple los intereses de todos, entre ellos, de los sectores desfavorecidos. En suma, el currículum común, o desde *lo común*, no es aquel que es homogéneo y unificado sino uno que se evalúa constantemente en cuanto a su capacidad para "promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales" (Terigi, 2008, p. 214).

A propósito, Dussel (2021, p. 133) apunta que "en esta suerte de post neoliberalismo caracterizado por la caída del paradigma modernizador de crecimiento ilimitado", una reapropiación de la noción de lo común tiene la posibilidad de establecerse como un principio orientador de la pedagogía y la vida institucional, que apunte hacia nuevas formas de reorganización social para la dignificación de la vida y el cuidado del planeta. En todo caso, explica la autora, la escuela común, desarticulada de su concepción original, tendría que trascender tanto del ideal burocrático y abstracto de igualdad, como del de inclusión localizada, en la que se intenta ofrecer un tipo de educación "customizada" de acuerdo con el gusto o el poder económico del estudiante (Dussel, 2021).

A la luz de esta discusión, el presente estudio tiene como propósito analizar los significados que el profesorado de educación básica le otorga a la propuesta curricular que se impulsó en 2022 en México, como parte de un proyecto educativo amplio denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM). El *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (en adelante *Plan de Estudio 2022* o *Plan*). Las autoridades postulan que esta propuesta es afín con el principio de justicia curricular, ya que está permeado por aspectos como “la inclusión, la relación recíproca, solidaria y de interdependencia de todos los colectivos sociales que acuden a dichos niveles educativos” (DOF, 2022 p. 76).

Además, incorporó una propuesta para la elaboración de un programa deliberativo (Coll, 1991; Díaz-Barriga, 2023) que, según el planteamiento curricular, posibilita la construcción de lo común, ya que involucra un proceso de integración que abarca y vincula tanto al perfil de egreso, como los campos formativos, los ejes transversales, así como los contenidos de estudio. La concreción en las aulas se plantea a través de proyectos de servicio a la comunidad, como propuesta didáctica para vincular a la escuela con el territorio. Esta modalidad tiene la finalidad de promover una formación integral mediante procesos situados en los contextos de los estudiantes e integrar conocimientos y saberes de múltiples campos o disciplinas.

Aquí, la reivindicación de la autonomía profesional cumple un rol fundamental, ya que tiene como fin el reconocimiento de la capacidad del magisterio para llevar a cabo una lectura de la realidad, en consecuencia, decidir sobre el currículo y, con ello, abonar a la transformación de la sociedad que comparten con las y los estudiantes desde los procesos educativos. Por ello, desde sus contextos materiales, identificamos las reflexiones del profesorado sobre sus experiencias en torno a la demanda de elaborar un currículo contextualizado, a su percepción sobre la diversidad y la vinculación con sus comunidades, a sus necesidades de formación, así como sus reflexiones en torno a las posibilidades de la escuela como una institución que, desde la esfera oficial, les requiere que se transforme.

2. Antecedentes

La NEM se definió inicialmente desde los textos normativos como el dispositivo mediante el cual el Estado mexicano tiene intención de reformar el currículo de la educación básica y reorientar el Sistema Educativo Nacional “... la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes” (DOF, 2022, p. 9). Mediante esta se ha buscado incidir en la cultura educativa mediante la transformación social, a partir del binomio escuela-comunidad. Actualmente, constituye un marco que fundamenta y delimita las perspectivas, objetivos y motivaciones de lo que se entiende por educación en un proyecto curricular amplio, el cual no solo incluye a los planes y programas de estudio, sino a los libros de texto, el proceso de integración curricular y la gestión escolar.

La NEM transita por una configuración discursiva a la vez que incide en el proceso de identificación y significación de la función docente, lo cual ha evidenciado tensiones político-discursivas en torno a la reforma (Guerrero, 2021). Asimismo, Gutiérrez y Cáceres (2023) afirman que dicho cambio también ha implicado modificaciones

a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales. Por otro lado, se ha encontrado que los docentes reflexionan que para desarrollar estrategias concretas, aún se requiere capacitación y actualización, por lo que para trabajar un proyecto institucional se requiere fortalecer los espacios de discusión docente (Ortiz et al., 2021), conocidos como consejos técnicos escolares (CTE).

A partir de la publicación del *Plan*, es posible advertir algunos retos que la propuesta curricular ha implicado para el profesorado de diferentes entidades del país, así como sus percepciones a favor y en contra de los cambios que se han suscitado con la puesta en acto de la reforma. Por ejemplo, se ha puesto atención a las sesiones de los consejos en las que Luna (2022) observó la construcción de estrategias y líneas de acción, así como la activación de políticas internas. Por otro lado, Martínez (2023) indicó que a pesar de los pronunciamientos de discursos novedosos sobre equidad, en las escuelas y las aulas aún no son latentes oportunidades de aprendizaje para profesores y estudiantes.

En cuanto a la autonomía profesional, se encontró que algunos docentes, en ocasiones, no reconocen cómo abordarla o gestionarla desde la perspectiva de la reforma (Bremner et al., 2024). Por tanto, se considera como un ideal difícil de alcanzar, ya que no es suficiente la voluntad del profesorado, sino que también se requieren experiencias formativas para concretar en la práctica docente (Hernández y Gómez, 2024).

De ahí que Ventura (2023) concluye que a pesar de su importante carga metodológica y su nuevo diseño curricular, la NEM debe considerar las necesidades reales de las instituciones y de los actores educativos, en contextos interculturales y con altos niveles de rezago. Recientemente, diversos estudios han documentado la inconformidad del profesorado sobre la estrategia de actualización y formación proporcionada por las autoridades educativas, al considerarla insuficiente para apropiarse e instrumentar de manera satisfactoria las demandas de la propuesta curricular (Ventura, 2023; Valenzuela, et al., 2023; Bremner et al., 2024; Meneses y Sánchez, 2024; Ramírez, 2024).

3. Método

Objetivo y diseño. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los significados de los docentes de educación primaria de Baja California en torno a la propuesta curricular de la NEM. Corresponde a una investigación cualitativa de alcance descriptivo (Dankhe, 1986), afín con un paradigma interpretativo (Tójar Hurtado, 2006). El diseño metodológico contempló entrevistas semi estructuradas (LeCompte y Schensul, 1999) a docentes de escuelas primarias de distintos servicios y municipios de Baja California.

Participantes. La selección de participantes se llevó a cabo mediante los siguientes criterios de inclusión: con plaza de docencia en educación primaria, con experiencia de trabajo con al menos un plan de estudios diferente al vigente y con interés de participar en el estudio. Las personas seleccionadas fueron diez: seis mujeres y cuatro hombres. En cuanto a su edad, dos personas tenían entre 30 y 34 años, tres entre 35 y 39, dos entre 40 y 44 y tres de 45 y más. En lo que respecta a los años de antigüedad en el servicio, tres personas se encontraban en el rango de cinco a diez años, tres en el de 15 a 20 y cuatro en el de 21 a 26. Sobre su formación inicial, seis

egresaron de instituciones formadoras de docentes para el nivel primaria; otros tres de la universidad estatal en una licenciatura en ciencias de la educación y uno más de la Universidad Pedagógica Nacional con una licenciatura para el medio indígena.

Contexto. Las escuelas donde laboran las y los docentes se ubican en cinco municipios del estado de Baja California: tres en Tijuana, dos en Mexicali, dos en Ensenada, dos en San Quintín y una en Tecate. Además de presentar una organización diferenciada (siete son graduadas y tres multigrado), se encuentran en contextos geográficos diversos: cuatro están en zonas rurales y seis en áreas urbanas, aunque en tres casos, los docentes señalaron que son áreas catalogadas como marginales, debido a que no disponen de todos los servicios públicos. En siete casos, los planteles cuentan con mayores recursos humanos y materiales: subdirectores, maestros de educación física y música, atención a diversas capacidades y apoyo técnico pedagógico. Por su parte, las tres escuelas rurales que son multigrado no tienen suficientes recursos, infraestructura ni maestros especializados.

Negociación y acceso al campo. En primera instancia, se obtuvieron listados del personal en servicio que cumplía con los criterios de inclusión, por medio de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Baja California, de la Responsable de Investigación de la Escuela Normal Estatal, y de la Coordinadora Estatal de Educación Indígena. Posteriormente, se contactó de manera individual a cada docente, por medio de correo electrónico y mensajería instantánea, para invitarlo a colaborar con la entrevista en modalidad virtual. Finalmente, se acordaron citas individuales y se mantuvo contacto hasta la fecha agendada.

Estrategia de obtención de información. La recolección de información, mediante entrevistas semi-estructuradas, se llevó a cabo entre febrero y octubre de 2024; dos años después de que las autoridades educativas nacionales impulsaron un esquema de formación autoadministrada para que el profesorado conociera el *Plan*, y a un año de que la mayoría el magisterio de educación básica trabajara con la propuesta curricular en las aulas. El guion estuvo compuesto por 19 preguntas agrupadas en dos temáticas: la primera se enfocó en la trayectoria profesional, la identidad y las interacciones laborales de los participantes; la segunda abordó lo referente a la NEM, el plan de estudios y otras reformas educativas. La modalidad de las entrevistas fue virtual, con apoyo de una aplicación de transcripción automática.

Análisis. La reducción de los datos procedió, según el planteamiento analítico de Tójar (2006): se ordenó y organizó la información, se elaboraron dimensiones, categorías y unidades de análisis; también, implicó interpretar, es decir, asignar significados, así como describir y comprender los patrones encontrados entre categorías. Además, el análisis cualitativo incluyó valorar, elaborar juicios sobre criterios a través de las claves internas de interpretación. Lo anterior nos permitió elaborar cinco dimensiones analíticas que a continuación exponemos.

4. **Diversidad, comunidad y pensamiento crítico**

Desde el *Plan* se formula una crítica al anterior currículo nacional básico, que contemplaba para todas y todos los mismos aprendizajes sin observar el contexto o su aceptabilidad, ya que lo considera afín a un sistema político y económico que ha contribuido a las desigualdades y exclusiones sociales, basadas en clase, género, grupo

étnico, sexo y condición física (DOF, 2022). Incluso, se argumenta que las diferentes reformas a la educación de las últimas décadas han agregado contenidos al currículo poco pertinentes o relevantes, sin impactar la estructura, sentido y finalidad de los aprendizajes. En consecuencia, se estima que han contribuido a la reproducción del programa moderno anclado en el nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado.

En este sentido, estimamos que la dimensión social amplia del *Plan* –la cual engloba los aspectos culturales, políticos, sociales, económicos e ideológicos del currículo (De Alba, 1998)– incorpora los principios de justicia curricular. De entrada, la noción de educación desde el planteamiento curricular implica el reconocimiento, desarrollo, efectividad y protección de la dignidad de todas las personas, vistas como sujetos diversos en cuanto a identidad, y expresión sexo-genérica, nacionalidad, etnia, idioma, clase social y capacidad. Por la centralidad que se le concede a estos aspectos, la comunidad se destaca en la formación de un sujeto crítico. Así, de manera concreta, algunos docentes identifican un tratamiento más amplio de la diversidad en la propuesta vigente:

Por ejemplo antes hablar de homosexualidad o hablar de un niño tenía dos mamás o dos papás era, pues hasta un tema tabú. Ahora ya permite esa parte que se entiende al mundo y a la sociedad como algo diverso, que hay una diversidad en todo, en pensamiento, religión, sexualidad, en cuestión de la familia, las dinámicas familiares todo. Entonces sí considero yo que hay mucha diferencia del anterior [plan de estudios] al actual. (M2-TIJ/URBM/GRAD, comunicación personal, 5 de julio de 2024)¹

En el *Plan*, la idea de comunidad se propone como núcleo integrador de los procesos de enseñanza aprendizaje; en otras palabras, es el espacio social, cultural, político, productivo y simbólico en el que se inscribe la escuela. Al posicionar a la comunidad como un centro desde donde se problematiza el hecho educativo, implica, a su vez, poner atención en las relaciones dinámicas de interdependencia e influencia recíproca entre la escuela y su entorno inmediato (rural o urbano, barrios o colonias), las cuales no carecen de conflictos o contradicciones (DOF, 2022).

Desde su enunciación en el documento, la comunidad refiere tanto al espacio social y geográfico heterogéneo, denominado *territorio*, como a un “sentido” identitario que tiene que ver con las diferentes formas de participación, conocimientos y maneras de vivir que son significativos para las y los estudiantes y que deben considerarse en los proyectos escolares. Al respecto, las y los docentes participantes hicieron comentarios sobre la relevancia de la perspectiva comunitaria, en contraste con sus experiencias previas:

A pesar de tener los contenidos muy parecidos, la finalidad del plan es totalmente diferente. Aquí este plan yo lo he captado que es más comunitario, más humanista, en el sentido de que se pretende apoyar siempre a la comunidad. (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024)

¹ Para identificar las voces de las personas participantes, se formó una nomenclatura compuesta por la inicial de su función y género (maestro=M o maestra= Ma) y un número que corresponde a la organización de las entrevistas (M1, Ma1). Después, se especificó la información del centro escolar respectivo: municipio (Tijuana=TIJ, Mexicali=MXL, Ensenada=EN, San Quintín=SQ, Tecate=TE); contexto geográfico (urbano=URB, urbano marginal=URBM, rural=RU) y organización (graduada=GRAD, multigrado=MULTI).

Se menciona mucho en los libros, “no te olvides que eres parte de una comunidad, individualmente haz esto, pero sin olvidar que eres parte de la comunidad”. Y en el anterior era como que lograr que el alumno solo. Entonces yo percibo así la diferencia que el plan de estudios anterior era el individualismo y ahora es un trabajo colectivo. (Ma6-TE/RU/MULTI, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024)

No obstante, es posible apreciar en el testimonio de las y los docentes algunas repercusiones de esta manera de concebir y problematizar el hecho educativo:

El tener esa libertad de poder elegir según las características de tu grupo, según las características de tu comunidad. Eso es lo que a mí me sigue haciendo eco. Si yo considero que mi grupo, por ejemplo, necesitas saber de agricultura, a mí me frustra el pensar que ese niño se va a otra comunidad donde la agricultura no le sirva. (Ma3-TIJ/URB/GRAD, comunicación personal, 16 de julio de 2024)

Las personas participantes identifican contradicciones de la propuesta curricular en lo que se aspira, la diversificación del currículum, frente a la realidad del funcionamiento de la escuela:

Se va mucho a que se resuelvan situaciones de la comunidad misma. Pero entonces llega una fecha y vas y presentas un examen de la olimpiada del conocimiento donde va a haber quinientos niños de quinientas comunidades diferentes. Ahí es donde está el problema. (M1-TIJ/URB/GRAD, comunicación personal, 1 de julio de 2024)

En ese sentido, el posicionamiento crítico del profesorado señala un aspecto central: contextualizar su trabajo en función de su espacio geográfico que no se respetará si continúa prevaleciendo un sistema centralizado y que, además, ha evaluado a los estudiantes en función de estándares nacionales, ya sea a través de pruebas, sistemas de atención temprana, o de concursos

Por otro lado, la perspectiva sociocrítica subyacente en la propuesta curricular busca traducirse en la movilización de los saberes y conocimientos del estudiantado y el profesorado para desarrollar pensamiento y conciencia crítica del entorno a partir del planteamiento de interrogantes y la elaboración de proyectos enfocados en la resolución de problemáticas sociales. Al respecto, uno de los participantes expresa: *“crear niños justos, que aprendan que es bueno, que es malo que sean niños con pensamiento crítico y argumenten. Eso es lo que yo veo de bueno en los programas sintéticos [contenidos] a diferencia de las otras reformas”* (Ma2-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024).

En suma, se pretende renunciar a la idea de currículum homogéneo y unificado para plantear uno (diversificado) que se evalúa constantemente en cuanto a su capacidad para integrar múltiples voces, que genera herramientas para la participación democrática y que pretende fomentar la igualdad en el conjunto de las relaciones sociales. Sin embargo, su carácter nacional y de observancia obligatoria, la centralidad de las decisiones (Pinar, 2023) minimiza las posibilidades del profesorado de ejercer su autonomía.

5. La construcción del currículo común

La noción de currículo en el *Plan* se contraponen a la acepción tradicional que designa una serie de contenidos cerrados y aprendizajes clave o esperados configurados y dosificados desde “arriba”. En palabras de [Díaz-Barriga \(2023, p. 9\)](#) se trata de “un modelo curricular construido de arriba hacia abajo, pero también concebido para ser trabajado de abajo hacia arriba. Lo que los autores del campo definen como un currículo deliberativo”. Para abordar este modelo, el *Plan* propone un proceso de integración curricular, que abarca y vincula tanto al perfil de egreso, como los campos formativos, los ejes articuladores, así como los contenidos fundamentales de estudio.

Asaber, es una forma de articulación que se contraponen a la disección por disciplinas del currículo; lo cual, según [Dussel \(2020\)](#), es una tendencia internacional en los planes de estudio para la educación básica. Los contenidos dosificados en anteriores reformas curriculares en México (2011 y 2017) ahora deben ser secuenciados, periodizados y contextualizados por el profesorado en función de su comunidad-escuela-aula. Las autoridades aludieron a que era posible dada la autonomía profesional y curricular que está instituida para los y las docentes.

Lo anterior involucra, en primera instancia, crear vínculos pedagógicos con la comunidad, a través de las familias, para comprender las necesidades y demandas de ésta, para después:

decidir, con sustento en los programas de estudio, sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes, y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje... ([DOF, 2022, p. 21](#)).

Ante esta nueva forma de trabajo, en sus narrativas, el profesorado identifica dificultades de la propuesta vigente, no solo por la lógica con la que trabajaban en el pasado: *Ya no tenemos esa dosificación que para mí era muy importante, saber qué vamos a trabajar en el primero, segundo bimestre* (Ma1-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 23 de febrero de 2024), sino porque la demanda actual incluye un diseño curricular:

Creo que es mucha organización. Mucho trabajo en casa también, estar revisando y uniendo los aprendizajes, los proyectos de un libro a otro, sobre todo, cuando yo tenía tercero y cuarto era partirme, mucho estrés porque tengo que abordar el tema o los contenidos de tercer año y los de cuarto año. (Ma6-TE/RU/MULTI, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024)

Un currículo construido, deliberado en palabras de [Coll \(1991\)](#), no ha sido una tarea fácil de emprender para el profesorado, sobre todo, porque además del entendimiento de los conceptos que se introdujeron fue necesario una operacionalización de estos para elaborar diferentes productos: *hay algunos conceptos o definiciones que no los tengo esclarecidos o todavía no interiorizo, por lo cual pueden afectar mi práctica* (Ma4-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024).

Lograr un currículo contextualizado requiere la comprensión de la propuesta y de la organización curricular, pero, sobre todo, a juicio de un maestro: *uno tenía que revisar muy bien los contenidos y los [procesos de desarrollo del aprendizaje] para localizar en donde se va a trabajar matemáticas, donde se va a trabajar español o lectoescritura* (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024). Desde

la perspectiva de Pinar (2023, p. 188), la pregunta canónica de fondo es “¿cuáles son los conocimientos más valiosos y, por ello, los que deben ser enseñados?”. El autor afirma que en el marco de la propuesta curricular en cuestión, el Estado ha otorgado al profesorado sólo un margen de maniobra pero no autonomía profesional, ya que esta es visible únicamente al campo de la didáctica.

Es importante retomar que el *Plan* propone una forma de organización de los procesos educativos inspirada en principios de corresponsabilidad y coparticipación entre todos los actores involucrados: “conlleva la confluencia de acciones, identidades y pensamientos en su diversidad para construir colectivamente sentidos y acciones que establezcan [...] los límites de lo que es posible imaginar, crear y aprender” (DOF, 2022, p. 18). Esta perspectiva, encaminada a la articulación de lo común con lo diverso, ha tenido mayor calado en docentes adscritos a escuelas rurales y de atención a la niñez indígena y migrante. La razón puede ser simple, se les brinda una posibilidad para incluir saberes comunitarios, como lo señalan los participantes de este estudio:

Aquí nosotros porque estamos en un contexto donde atendemos a familias migrantes. Entonces no siento que el plan anterior nos beneficiaba mucho. Y siento que este plan está hecho para nosotros. (Ma5-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 10 de septiembre de 2024)

Fuimos a otra casa con otras familias y nos han recibido muy bien. Les explicamos el propósito de este nuevo trabajo de la NEM. Por eso digo que se sorprenden porque, pues, como lo comento, antes no se hacía algo así [...] Ahora los niños han salido a las tiendas a investigar productos y plantear problemas de esos productos y cuestiones más apegadas a su realidad. A mi parecer, muy bueno. Estoy contento con la Nueva Escuela Mexicana. (M4-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 9 de octubre de 2024)

De esta forma se constata que el proyecto educativo actual sugiere un cambio en el rol de los docentes como sujetos sociales del currículo al involucrarlos no sólo en el desarrollo o puesta en acto, sino también en la determinación curricular (De Alba, 1998) que incluye su diseño y estructuración formal. Coincidimos con Dussel y Acevedo (2023) en que la requerida integración curricular demandará mayores saberes y un trabajo de mayor organización por parte del profesorado, lo cual puede llegar a reconfigurar el sentido de la escuela, de las trayectorias y de los colectivos docentes.

6. La experiencia de formación compartida

El entendimiento de la propuesta curricular de la NEM tiene correspondencia con la forma en que fue comunicada entre el profesorado nacional. Las autoridades se valieron de los consejos técnicos escolares instituidos en las escuelas hace más de una década. Estos espacios escolares de discusión permitieron introducir talleres intensivos de actualización de forma autoadministrada y en cascada, es decir, las autoridades estatales actualizan a jefes de zona y supervisores, ellos a su vez a directores y estos a sus docentes. A través de cuadernillos de orientaciones, el profesorado revisó los fundamentos del *Plan*. La experiencia vivida marca su postura sobre el documento.

Este esquema marcó el entendimiento del profesorado, al igual que su posicionamiento en torno a los procesos de formación. Una participante señaló que la dinámica en su escuela de turno vespertino afectó su comprensión. Su director daba por hecho que se habían revisado los materiales enviados por las autoridades educativas en el

consejo matutino -muchos de los docentes están adscritos a dos escuelas- y, por lo tanto, ya no se profundizaba o discutía al respecto. En este caso, ella solo es maestra en ese turno y escuela: *te puedo decir que los talleres duraban la mitad del tiempo porque mucho era como "ah esto ya se vio" o "ya lo traemos listo" o "como dijeron en la mañana". Entonces no se detenían mucho en las actividades* (Ma1-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 23 de febrero de 2024).

Para otros, la experiencia se resume en estas frases como: *realmente siento que la información que se maneja en los talleres, yo lo sentí mucho este año, y creo que el año el año pasado, son muy repetitivos* (Ma2-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024). Asumen el espacio de los consejos como uno de discusión que les permite avanzar en la revisión del *Plan: Nos ha ayudado muchísimo nuestras reuniones de CTE, el análisis, el que uno también averigüe por propia cuenta* (M4-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 9 de octubre de 2024), pero por otra parte, también saben que no será posible resolverlo todo en el interior si no es modificada la dinámica: *Entonces es un taller intensivo, tienen que cambiar. ¿Realmente quieren que aprendamos? No lo están logrando* (Ma4-EN/URBM/GRAD, comunicación personal, 4 de septiembre de 2024).

7. La formación necesaria para el profesorado

En particular, el trabajo colaborativo toma protagonismo al interior del discurso del profesorado. En efecto, en concordancia con el estudio de [Gutiérrez y Cáceres \(2023\)](#), la NEM postula un cambio en la función docente, que implica modificaciones a las modalidades de trabajo consideradas tradicionales; el rol del trabajo en equipo cooperativo-colaborativo cobra especial importancia al posicionarse como fundamento epistemológico y pieza clave para el logro de los objetivos de la propuesta curricular. A saber, diversas investigaciones sobre educación básica en México apuntan que aunque el individualismo, el aislamiento y la resistencia a la actualización se perciben como problemas latentes ante la apropiación de una reforma o innovación curricular, existe consenso entre el profesorado sobre la importancia y el beneficio del trabajo colectivo, la actualización y la formación constante ([Yurén y Araújo, 2003](#); [Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015](#); [Hernández y Arzola, 2015](#); [Weiss, 2016](#); [Ruiz et al., 2018](#)). Al respecto, algunos de los docentes expresan:

No podemos quitarnos los vicios o las formas de trabajo de un año para otro si no tenemos una buena capacitación de especialistas o de alguien que en realidad esté bien capacitado para dar esos temas, pues no sé qué cómo quieren que funcione algo cuando no invierten en la capacitación para el docente. (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024)

Las experiencias sirven bastante, pero sí viene de repente muchas cosas como que "ay, otra vez esto". Hay que ver mejor algo más práctico, siento que serían más productivos, algo más práctico y más estrategias y herramientas para poder llevarlo a lo que nos interesa que son los niños, lo que es nuestro campo. (Ma3-TIJ/URB/GRAD, comunicación personal, 16 de julio de 2024)

Entonces, la formación necesaria apunta más hacia la organización de un dispositivo que claramente estructure "tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales que tiene la función de posibilitar aprendizajes" ([Souto, 2019, p. 9](#)).

8. El profesorado ante el cambio en la escuela

La escuela, desde la postura oficial (DOF, 2022, p. 68), se considera como “un punto de encuentro, una experiencia más, única e insustituible” que se inscribe dentro del espacio social, cultural, político, productivo y simbólico que conforma la comunidad. En el marco del binomio escuela-comunidad, existe un reconocimiento por parte de las y los participantes de que su papel es central para la transformación: El maestro en una comunidad, en una escuela, es importante porque representa el cambio para nuestros hijos, para nuestras generaciones (M4-SQ/RU/MULTI, comunicación personal, 9 de octubre de 2024).

Sin embargo, frente a las diferentes formas de interpelación y demandas hacia los docentes desde los textos de política, se tiene en cuenta que, si bien el magisterio es el primer y más importante interlocutor de las reformas, también le otorga sentidos ambivalentes al cambio. Este puede interpretarse como mejora continua, oportunidad de innovación, como resistencia, incertidumbre, miedo y fatiga hacia las nuevas demandas, evaluaciones, tiempos y prácticas diversas, y sus efectos en las condiciones profesionales y laborales (Cabrería y Cruz, 2015; Netzahualcoyotl-Netzahual, 2015; Hernández y Arzola, 2015; Hernández, 2017; Ruiz et al., 2018).

Los hallazgos de este estudio muestran, en el caso de las personas egresadas de instituciones formadoras de docentes, que la idea del cambio está incorporada desde su formación inicial. Así lo expresó un docente: *[El maestro] tiene que estar siempre cambiando y cambiando y cambiando [...] Porque esa es la vida del docente, siempre estar formándonos y siempre estar cambiando y siempre tratar de buscar cómo adaptarnos a estos cambios* (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024).

En ese mismo sentido, otra maestra indicó que el cambio, *es un reto, es una transformación, es adaptabilidad, pero al mismo tiempo implica capacitación, aprendizaje, es decir, deconstruir y reconstruir ciertas cosas* (Ma4-EN/URBM/GRAD; comunicación personal, 4 de septiembre de 2024). También, para otras docentes, se relaciona con la corta trayectoria dentro del servicio docente: *A diferencia de nosotros que vamos entrando al servicio, que estamos como que más dispuestos, como que más moldeables a aprender* (Ma6-TE/RU/MULTI, comunicación personal, 18 de septiembre de 2024). Así, estimamos que no necesariamente predomina la oposición al cambio entre el profesorado, sino que su postura gira alrededor de qué cambia, cómo se introduce y de qué elementos disponen para el cambio.

Entre tanto, al considerar el panorama descrito, creemos que la experiencia de transición se ha sentido apresurada y con poca garantía de recursos indispensables: *yo, todavía me siento así, en el sentido de que quieren resultados, pero no dan las herramientas necesarias para que esos resultados se vean plasmados. Y quieren resultados de un día para otro, de un año para el otro. Pero la educación no es así* (M3-MXL/RU/GRAD, comunicación personal, 9 de julio de 2024).

9. Conclusiones

Del estudio concluimos, en primera instancia, que la propuesta coincide con los principios de justicia curricular ya que se basa en un enfoque de derechos humanos que reconoce la dignidad y la diversidad de todas las personas. Aunque los conceptos están

presentes en planes anteriores, algunos participantes identifican una mayor centralidad en el actual. Esto representa un primer paso para abandonar la idealización de un currículum homogéneo por uno diversificado que fomenta la igualdad, la participación democrática y la integración de múltiples voces; aunque la acentuación oficial sobre la observancia nacional del *Plan de Estudios 2022* puede resultar contradictoria, incluso en detrimento del alcance prescrito en los textos pedagógicos.

Por otro lado, señalamos que la construcción de un currículum deliberativo como apuesta para lo común ha significado un cambio en el rol de las y los docentes de educación básica al involucrarlos en su diseño, apelando a su autonomía profesional. Como consecuencia, enfrentan nuevas demandas traducidas en retos y dificultades que problematizan la factibilidad de esta noción de autonomía en sus espacios de trabajo. Al respecto, las personas participantes señalaron la vinculación pedagógica con la comunidad para comprender sus necesidades; la secuenciación, periodización y contextualización de los contenidos en función de dicho vínculo; el entendimiento y operacionalización de los conceptos para elaborar diferentes productos, y la organización de los procesos educativos en torno a la corresponsabilidad y coparticipación entre todos los actores involucrados, desde su diversidad.

Sobre el último punto, se encontró que la articulación de lo común con lo diverso ha tenido mayor incidencia en docentes adscritos a escuelas rurales y de atención a la niñez indígena y migrante, quienes perciben mayores posibilidades para contextualizar el currículum, sobre todo por la recuperación de los saberes de las poblaciones que atienden. Cabe destacar que dichas escuelas no cuentan con suficientes recursos, infraestructura ni personal especializado. Lo que resulta interesante es que valoran positivamente al *Plan* porque se perciben aludidos en su planteamiento.

Constatamos que la experiencia de actualización del profesorado tuvo consecuencias en su entendimiento de la propuesta. A pesar de que perciben al consejo técnico escolar como un espacio de reunión propicio para discutir aspectos de su escuela, no lo consideran ni suficiente ni adecuado para solventar una formación que demanda mayor especialización para trabajar con el *Plan*. Asimismo, por parte de algunos de los docentes hay un llamado hacia las autoridades educativas para repensar el esquema en cascada con miras a posibilitar maneras productivas de coadyuvar al proceso que la autoridad solicita: su apropiación.

Finalmente, inferimos que el profesorado no se resiste al cambio, ya que es consciente de la importancia de su contribución en la transformación social y educativa. Más bien asume la repercusión de dichos procesos en diversas esferas de su identidad y quehacer profesional, en especial si la transición es poco sensible a sus contextos materiales y circunstancias de organización escolar.

Referencias

- Bremner, N., Sakata N., Bórquez, L. S. (2024). Stakeholder Experiences and Perspectives on the Nueva Escuela Mexicana Reform in Mexican Primary Education. *Education Sciences*, 14(10), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci14101066>

- Cabrera, D. y Cruz, R. (2015). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (22), 200-225. <https://www.redalyc.org/journal/2831/283143550010/>
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE*, 6(27), 1-10. <https://bit.ly/44qyzXw>
- Cruz, O. P. (2019). Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México: Una aproximación a su análisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 565-591. <https://bit.ly/44sPlzO>
- Dankhe, G. L. (1986). *Investigación y comunicación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, 45(180), 6-15. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Díaz-Barriga, A. e Inclán, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17-41. <https://bit.ly/3T6K7Jb>
- DOF (19 de agosto de 2022). Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (Anexo). <https://bit.ly/3Gama0y>
- Dubet, F. (2010). El declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dussel, I. (2020). The Shifting Boundaries of School Subjects in Contemporary Curriculum Reform. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 666-687. <https://doi.org/10.3262/ZP2005666>
- Dussel, I. (2021). Una escuela para lo común. Notas de lectura para nuevas cartografías. En J. Collet y S. Grinberg (Eds.), *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 131-145). Madrid: Morata.
- Dussel, I. y Acevedo, A. (2023). Búsquedas y tensiones en el plan de estudio 2022 Integración, diversidad y comunidad en la construcción de una nueva autoridad cultural. *Perfiles Educativos*, 45(180), 26-35. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Gallardo, A. L. (2018). El referente identitario del currículum de la educación básica mexicana: causas y consecuencias de la injusticia curricular. *Educação Unisinos*, 22(1), 74-82. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.08>
- Guerrero, A. (2021). *La función docente en educación básica en torno a la Nueva Escuela Mexicana*. Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE. <https://bit.ly/3FQ51YV>
- Gutiérrez, C. E. y Cáceres, M. L. (2023). El rol del trabajo en equipo en las políticas públicas de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Conrado*, 19(1), 203-2011. <https://bit.ly/3TCA1zQ>
- Hernández, F. (2017). Reconfiguración de la identidad docente a partir de la implementación de la Reforma Educativa en el estado de Tlaxcala, México [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://bit.ly/43U4M9x>
- Hernández, M. R. y Gómez, A. A. (2024). Necesidades Formativas Docentes en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana y el Desarrollo de la Controversia Sociocientífica de COVID-19. *Sisyphus Journal of Education*, 12(3), 75-97. <https://doi.org/10.25749/sis.36561>
- Hernández, A. M. y Arzola, D. M. (2015). Los docentes en Educación Primaria y la implementación de la RIEB. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 2015, 36-47. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959004>
- Hude, H. (2021). Para Sobreponerse a La Crisis De La Educación: To Overcome To The Crisis Of Education. *Humanitas*, 25(96), 237-241. <https://bit.ly/4k3x06y>
- LeCompte, M. & Schensul, J. (1999). *Designing & Conducting Ethnographic Research*. Walnut Creek, California: Altamira Press.
- Luna, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-882. <https://bit.ly/3ZKV5r>

- Martínez, B. (2023). La Nueva Escuela Mexicana y la Contingente evolución del sistema educativo. *Revista ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*, 1(32), 43-58. <http://dx.doi.org/10.22136/isceem21202295>
- Meneses, J. y Sánchez, M. (2024). La Práctica Educativa en el Contexto de la Nueva Escuela Mexicana, Un Estudio Exploratorio en el Nivel Primaria. *Revista Invedu*, (42), 5-27. <https://rieoei.short.gy/LiZKt1>
- Netzahualcoyotl-Netzahual, M. A. (2015). Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(15), 3-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299133728001>
- Ortiz, V. D., Saldívar, A. y Ortiz, O. (2021). Inclusión en la educación: Un reto importante para atender la diversidad y elevar la calidad educativa de la Nueva Escuela Mexicana [Ponencia]. 4to Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal. Hermosillo, Sonora. <https://rieoei.short.gy/hU7aH1>
- Pinar, W. F. (2023). Plan de Estudio 2022: Un comentario sobre el currículo. *Perfiles Educativos*, 45(181), 180-196. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.61409>
- Ramírez, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre Educación*, (30), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Ruiz, S., Gaytán, C. C., y Armendáriz, H. M. (2018). El trabajo de los docentes con la reforma curricular de 2011. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 327-336. <https://rieoei.short.gy/V9Lai5>
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación. Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1-16. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigeiro y G. Diker (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-221). Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en la escuela pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Editorial La Muralla.
- Torres, C. A. (2008). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana, entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 207-229. <https://rieoei.org/RIE/article/view/697/1321>
- Valenzuela, M. G., Caballero, D. G., Montañó, A., Valenzuela, A. L. (2023). Transición pedagógica: un análisis comparativo entre la reforma educativa de 2013 y la nueva escuela mexicana. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera*, (40), 1-9. <https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi40.584>
- Ventura, F. (2023). Las implicaciones de la nueva escuela Mexicana en el proceso pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 12(8). <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1996>
- Villalvazo, A. (2016). Las reformas educativas en México. *Ethos Educativo*, (49), 77-91. <https://rieoei.short.gy/LG1y0u>
- Vincent, G. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Weiss, E. (2016). La apropiación de una innovación. La hora de Orientación y tutoría en escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1136>
- Yurén, T., Araújo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652. <https://rieoei.short.gy/vhzTPm>

Cómo citar en APA:

De los Santos Urías, I. S., y Tinajero Villavicencio, M. G. (2025). Significados docentes sobre la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 131-145. <https://doi.org/10.35362/rie9816771>