



CONFIGURACIÓN INICIAL DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Ilse Stephanie De los Santos Urías

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
idelossantos@uabc.edu.mx

Guadalupe Tinajero Villavicencio

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
tinajero@uabc.edu.mx

Área temática: Sujetos de la educación

Línea temática: Significados, representaciones, prácticas culturales y procesos de socialización en los que participan los actores de la educación

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

La presente ponencia tuvo como objetivo identificar y analizar los conceptos centrales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en los insumos oficiales para los Consejos Técnicos Escolares, así como las demandas de la autoridad educativa hacia las docentes estipuladas en los mismos. Para ello, se llevó a cabo un análisis cualitativo de once textos emitidos en el periodo 2019-2020, que dio como resultado 73 códigos agrupados en ocho categorías de conformación inductiva. Se concluyó que en los documentos se introducen conceptos nodales que prefiguran los fundamentos de la NEM y de la actual propuesta curricular, por lo que se establece un discurso en construcción hacia la conformación y/o renovación del contenido de los espacios escolares. Asimismo, se constata que el proyecto educativo propone un nuevo perfil docente al sugerir modalidades de trabajo colectivas y habilidades de pensamiento relacionadas con la resolución de problemas y el pensamiento reflexivo.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, reforma educativa, discurso, componentes de la reforma curricular, Consejo Técnico Escolar

Introducción

En 2018, México vivió el cambio de sexenio presidencial y con ello la alternancia de un partido político a otro. Como parte del proyecto de gobierno, en 2019 se expidió el decreto de la nueva *Ley General de Educación* (DOF, 2019). En esta, además de indicar la obligación del Estado para garantizar la educación y reorientar el Sistema Educativo Nacional, se dieron a conocer los primeros postulados de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Sin embargo, su proceso de configuración se interrumpió por el cierre de las escuelas a causa de la pandemia por SARS-COVID19. Fue hasta el inicio del ciclo 2022-2023 que hubo actualizaciones importantes sobre la NEM emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y se restablecieron acciones para impulsar la reforma educativa y curricular.

A inicios de 2022, se dieron a conocer versiones en torno a la propuesta pedagógica. En agosto del mismo año, se publicó el *Acuerdo número 14/08/22, por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (DOF, 2022), documento con validez oficial que recopila, ajusta y actualiza los elementos fundamentales esbozados en materiales preliminares, acordes con la visión de la administración actual y anunciada desde 2019.

En dicho *Acuerdo* se advierte de un plan piloto del programa educativo en 960 escuelas seleccionadas a lo largo del país (30 escuelas de educación básica de cada entidad federativa), mismo que se detuvo mediante un amparo interpuesto por una organización civil, al señalar ausencia de materiales para el impulso de la reforma. Independientemente de ello, a través de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) se pusieron en marcha los talleres intensivos de formación continua para los docentes de educación básica de todo el país, con miras a la posible institucionalización del *Plan de Estudio* a partir de agosto de 2024.

El propósito del estudio que realizamos fue recuperar, clasificar y analizar los insumos para los CTE elaborados por la SEP en los que se abordó inicialmente la NEM. La finalidad fue identificar cómo se construyeron los significados alrededor de esta y su propuesta curricular, así como el papel asignado a los actores educativos en los documentos oficiales.

Desarrollo

La “era reformista” es un periodo por el que atravesaron las reformas y políticas educativas mexicanas de finales del siglo XX y en las dos primeras décadas del XXI, que también aconteció en gran parte de los países latinoamericanos (Guzmán, 2005; Rivas, 2015). Esta se caracterizó por el cambio de normativa educativa en función del clima político y socioeconómico nacional, ajustes presupuestales severos, descentralización financiera y administrativa del sistema educativo (Cruz Pineda, 2019), así como 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 Espinoza,

2001). De igual forma, se identifican posturas recurrentes en las políticas de cambio, entre las que persiste el reconocimiento de una crisis del sistema educativo, que ha fungido como detonante de numerosos proyectos de reforma (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001).

Mediante los diferentes mecanismos diseñados para evaluar los aparatos educativos, es evidente la insuficiencia sostenida en el cumplimiento de los fundamentos y objetivos planteados por las políticas gubernamentales, que provoca una evolución negativa durable que podemos llamar crisis (Hude, 2021). Esta forma de categorizar una circunstancia producto de una serie de fenómenos interrelacionados 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. Actualmente, se reconoce la permanencia de una crisis global en educación (Hude, 2021), constantemente relacionada con la masificación, el neoliberalismo económico y a la globalización (Torres, 2008).

De acuerdo con Muñoz-Gaviria (2011), la crisis está marcada por el cuestionamiento tanto de las formas institucionalizadas de socialización de los sujetos como de los valores fundamentales que las han legitimado y han procurado su trascendencia a lo largo del tiempo. La deserción, los altos índices de reprobación, la baja motivación de docentes y estudiantes, la “dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos” (Torres, 2008), 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 surgida durante los siglos XVI y XVII.

Ahora bien, el nuevo plan de estudios 2022 de la NEM propone justamente un nuevo modelo de “escuela” que anuncia desde su denominación. Torres (2000) explica que incluso al nombrar una programa educativo se puede ser estratégico; recomienda rehuir de los nombres largos que se convierten en siglas indescifrables y pone el ejemplo de *Programa Escuela Nueva*, creado en Colombia. Es así como la Nueva Escuela Mexicana, de una forma simple, se posiciona frente a una “escuela vieja”. Sin embargo, más allá de esto, la NEM ha proclamado la intención de separarse de la *escuela moderna*, y ha dispuesto una cosmovisión educativa y pedagógica que elabora en torno a la comunidad como núcleo de la relación entre la institución y el entorno inmediato, y componentes curriculares diseñados a partir de los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria por los estudiantes (DOF, 2022).

Es importante mencionar que la NEM postula entre sus principios fundamentales la necesidad de que el profesorado se apropie del proyecto educativo y se desenvuelva como sujeto gestor del currículo con autonomía profesional, con la finalidad de establecer un vínculo entre el modelo, los programas de estudio y sus propios saberes (DOF, 2022). Es decir, se pretende que las y los docentes recuperen lo que Díaz Barriga e Inclán Espinoza señalaban desde 2001 (par.

36) “la perspectiva profesional sobre su propio trabajo” ya que, de acuerdo con Madrigal Segura (2020), no puede existir un acuerdo para la transformación social que pretende el actual gobierno, sin la participación consciente del profesorado como sujetos del desarrollo curricular y no sólo como trabajadores de la educación. Para ello, se ha dispuesto que los CTE sean los espacios donde supervisores, directivos y profesores conozcan y discutan los elementos fundamentales y las estrategias de trabajo del nuevo plan, se aproximen a los documentos normativos y *codiseñen* sus propios planes de trabajo.

En concreto, Tiburcio y Jiménez (2020) indagaron recientemente sobre concepciones en cuanto a la interculturalidad en la NEM, y concluyen que después de una década de reformas que retomaron la educación bicultural, intercultural e inclusiva, las y los docentes vuelven a ser receptores de discursos que deben apropiarse y retomar en sus prácticas didácticas. Así también, Martínez y Tinajero (2020) apuntan que la NEM propone enfoques importantes en torno a la interculturalidad, la organización y el trabajo comunitarios, la regionalización y la flexibilidad del currículo, que podrían fortalecer a la educación indígena. No obstante, se estima que conceptualizar y trabajar didácticamente con el nuevo *Plan de Estudios*, aún requiere trascender de las perspectivas relacional o funcional para llegar a una visión crítica que dialogue con los principios de la nueva reforma (Tiburcio y Jiménez, 2020).

En respuesta a lo anterior, el interés principal del presente estudio es problematizar en torno a los espacios de encuentro entre el discurso educativo y el magisterio. De manera específica, se establece que los primeros interlocutores de las políticas educativas son las y los docentes, quienes “son la clave del cambio educativo y su participación es fundamental, sobre todo si se aspira a un cambio complejo, sistémico y duradero” (Torres, 2000, p. 22). No obstante, se ha encontrado que el profesorado se resiste a los planteamientos de las reformas por múltiples razones; una de ellas, de acuerdo con Díaz Barriga e Inclán Espinoza (2001) y Loyo (2002), es que no son afines a los fundamentos de las propuestas en turno, ni a sus maneras de concebir el papel de escuela y de la educación. Asimismo, siguiendo a Torres (2000), se explica que el rechazo se origina por problemas de conceptualización de dicho cambio y en la formulación de las políticas.

Por tanto, para establecer inferencias sobre la NEM como proyecto educativo en ciernes, así como de los procesos de apropiación por parte de la comunidad educativa, se debe poner de manifiesto cómo está configurado conceptualmente el discurso provisto especialmente para uso e interpretación por los docentes en espacios y tiempos destinados para tales encuentros. De igual forma, se quiere observar la manera en que los textos interpelan a sus receptores en cuanto a las acciones o actitudes que esperan promover en ellos. Entonces, se estima necesario revisar los documentos oficiales emitidos por la institución educativa como el primer canal de comunicación directa desde el nuevo plan de estudios hacia el magisterio.

A partir de lo anterior, el presente estudio exploratorio partió de un enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo (Tójar Hurtado, 2006). Fue una investigación documental que se aproximó teóricamente al objeto de estudio mediante una selección y búsqueda de la información pertinente en textos (Tancara, 1993). Se tuvo como objetivo identificar los

conceptos que conforman los fundamentos de la NEM, así como las demandas hacia las docentes implicadas en los mismos. El estudio seleccionó los materiales iniciales proporcionados a los profesores durante los CTE del ciclo escolar 2019-2020. Los materiales fueron 11: Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de Capacitación; Guía de trabajo. Fase Intensiva; Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua; Guía de trabajo. Primera sesión ordinaria; Organización de los Consejos Técnicos Escolares; Guía de trabajo. Segunda sesión ordinaria; Guía de trabajo. Tercera sesión ordinaria; Guía de trabajo. Cuarta sesión ordinaria; Guía de trabajo. Quinta sesión ordinaria. Guía de trabajo. Organización escolar para enfrentar la emergencia epidemiológica del COVID-19. Sexta sesión ordinaria; y Guía de trabajo. Sesión Ordinaria de Cierre del Ciclo Escolar ante COVID-19.

En cuanto al procedimiento, los documentos se organizaron, clasificaron y prepararon a través de una técnica de reducción de datos con la finalidad de desarrollar el análisis cualitativo (Tójar Hurtado, 2006), el cual conlleva elaborar y asignar significados a patrones, categorías y unidades de análisis. Finalmente, se obtuvieron dimensiones y categorías ordenadas en matrices descriptivas. Como herramienta de codificación y análisis de los textos se utilizó el software Atlas TI (versión 23.0.1).

Resultados

Se establecieron dos dimensiones en función de los 73 códigos que emergieron. La primera de ella corresponde a “Conceptos”, y la segunda a “Demandas hacia los docentes”. Durante la codificación en el software Atlas TI, se conformaron categorías dentro de cada dimensión. Como puede observarse en la Tabla 1, en la primera dimensión se agruparon las categorías *Sistema educativo*, *Principios orientadores Marco pedagógico*, *Actores educativos*, *Consejo Técnico Escolar*, y *Cierre por Covid*. En la segunda dimensión se obtuvieron dos categorías: *Modalidades de trabajo* y *Habilidades de pensamiento*.

Tabla 1

Conceptos, categorías y número de códigos

Dimensión	Categoría	Número de códigos
Conceptos	Sistema educativo	9
	Principios orientadores	20
	Marco pedagógico	14
	Actores educativos	8
	Consejo Técnico Escolar	5
	Cierre por Covid	5
Demandas hacia los docentes	Modalidades de trabajo	4
	Habilidades de pensamiento	8

A partir del análisis, se destacan algunos de los conceptos nodales y sus frecuencias, por categoría. Dentro de la dimensión “Conceptos”, la categoría de *Sistema educativo* introduce el término Nueva Escuela Mexicana (50) desde la *Ley General de Educación* y señala que “es el instrumento del Estado que tiene por objeto alcanzar la equidad y la excelencia en educación, a través de su mejoramiento integral y máximo logro de aprendizaje” (Taller de Capacitación 2019-2020, p. 33). De igual forma la concibe como proyecto educativo y social: “La NEM aspira a formar sujetos autónomos, críticos y libres, capaces de autoevaluarse y valorar a sus semejantes y participar de forma activa, propositiva y transformacional en el bienestar de nuestra sociedad” (Fase Intensiva 2019-2020, p. 38). En el grupo de documentos analizado es latente que se trata de un proceso de integración inicial del significado de la NEM, por lo que se reitera que se trata de los “primeros pasos para avanzar hacia una Nueva Escuela Mexicana, donde se materialicen los nuevos servicios que se ofrecerán en su escuela...” (Fase Intensiva 2019-2020, p. 15).

También destaca el concepto Escuela (19), el cual, por un lado, define su espacio: “Los planteles educativos como un centro de aprendizaje comunitario, donde además de educar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, se integra a las familias y a la comunidad” (Taller de Capacitación 2019-2020, p. 34) y, por otro, designa un ideal “... las características de la escuela a la que aspiramos, esto es: debe ser democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, plurilingüe e intercultural, y de excelencia...” (Fase Intensiva 2019-2020, p. 38).

En la categoría *Principios orientadores*, encontramos diversos términos que se establecen desde la definición normativa de la educación: “... el Artículo 3º Constitucional, que expresa que la educación será democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural

y de excelencia" (Taller de Capacitación 2019-2020, p. 50). Así también, destaca que los conceptos enunciados en los documentos para caracterizar a la educación conforman una red de significados relacionados con la Transformación social (6), entre ellos, Derechos humanos (6), Igualdad sustantiva (5), Humanismo (2) y Democracia (2). A su vez, la transformación social tiene como finalidad la Cultura de la paz (6), la cual engloba conceptos como Generosidad (3), Empatía (3), Confianza (7) y Armonía (6).

En la categoría *Actores educativos* encontramos que el código Niñas, niños y adolescentes NNA (143) establece una nueva nomenclatura en correspondencia con el lenguaje inclusivo, utilizada a la par y con mayor frecuencia que los términos estudiante o alumno. Para la reforma educativa, las NNA se mantienen "al centro del quehacer de la escuela" (Fase Intensiva 2019-2020, p.14). Así también, el código Familia (80) designa a la figura social compuesta por "madres y padres de familia o tutores" (Taller de Capacitación 2019-2020, p. 37) como actor clave en todos los procesos contemplados en el proyecto pedagógico. En lo textual, interpela a los docentes para enfocar los esfuerzos no sólo en las necesidades del alumnado sino también en su contexto más amplio: "¿Qué tan preparados y dispuestos estamos para el cambio que significa escuchar a las NNA y a sus familias?" (Fase Intensiva 2019-2020, p. 22). En esta vía, el código Comunidad (24) abarca un concepto que resulta ambivalente; por un lado, refiere a un espacio social y geográfico: "nivel escuela, comunidad, zona escolar, entidad federativa y nacional" (Taller de Capacitación 2019-2020, p. 44); no obstante, también refiere a un "sentido" que tiene que ver, al igual que las familias, con formas de participación, conocimientos y maneras de vivir y producir a tenerse en cuenta por los proyectos escolares.

Sobre la categoría *Marco pedagógico* destaca el objetivo de la Educación (52) que: "promueve una educación humanista para desarrollar en el educando el pensamiento crítico, la observación, el análisis, la reflexión, habilidades creativas y la expresión de sus sentidos" (Taller de Capacitación 2019-2020, p. 33). En cuanto al Currículo (4), se utilizan adjetivos como "compacto, accesible y flexible y adaptable al contexto" para caracterizarlo; asimismo, establece que su finalidad será fortalecer la formación ciudadana de las NNA y las "las convicciones a favor de la honestidad, justicia, la libertad y la dignidad y otros valores fundamentales derivados de los derechos humanos" (Taller de Capacitación 2019-2020, p. 50). También, destaca la mención de Saberes (5) para designar una forma de conocimiento relacionada con la colectividad y con la experiencia comunitaria que debe ser considerada en el diseño de acciones y estrategias educativas: "La revisión de documentos normativos y el conjunto de saberes y experiencias del colectivo, serán la base para la reflexión, análisis y discusión colectiva..." (Taller de Capacitación 2019-2020, p.10).

La categoría *Consejo Técnico Escolar* agrupa los códigos que se relacionan con las temáticas y actividades dispuestas para las reuniones bajo una "nueva organización" que distribuye el tiempo entre las Buenas Prácticas para la NEM (18), el Programa Escolar de Mejora Continua PEMC (108) y la Organización escolar interna de los planteles (21). Las Buenas Prácticas están vinculadas a una red de términos interconectados, por ejemplo: Inclusión, Equidad y Diversidad; Aprendizaje Colaborativo e Interculturalidad; Medio ambiente y Vida Saludable.

Ahora bien, el Programa Escolar de Mejora Continua PEMC (108) se define como “la herramienta de gestión escolar a partir de este año lectivo, de acuerdo con el mandato establecido en el decreto de reforma constitucional en materia educativa...” (Fase Intensiva 2019-2020, p. 6). Se solicitó que los colectivos elaboraran “una lista de las necesidades o situaciones problemáticas sobre las que el colectivo ha decidido trabajar y formular alternativas de mejora...” (Fase Intensiva 2019-2020, p. 21). Se infiere que el trabajo alrededor del PEMC pudo significar un antecedente del proceso actual de *codiseño* de los planes de estudio.

La categoría de *Cierre por Covid* emergió en las últimas dos *Guías de trabajo* emitidas para enfrentar la emergencia epidemiológica. Debido a las circunstancias, el Desarrollo y la salud emocional (16) toman especial relevancia: “Al regresar a clases el cuidado de la salud emocional será un asunto prioritario en las escuelas” “... identificar nuestras emociones ante la pandemia, y apoyarnos unos a otros es un principio que debemos promover no solo en nuestros alumnos, sino practicarlo en el colectivo docente” (Sesión Ordinaria de Cierre de Ciclo Escolar 2019-2020, p. 21-22). Asimismo, la tecnología (6) y las habilidades y herramientas virtuales, comienzan a preponderar en el discurso escolar en la medida en la que se instaura la Educación a distancia (7).

Finalmente, en la Dimensión “Demandas hacia los docentes”, en la categoría *Modalidades de trabajo* se distinguió entre dos formas en las que se pide que las y los docentes elaboren sus actividades. Por una parte, predomina el Trabajo colectivo (138), sobre el Trabajo individual (41), aunque ambos se requieren para llevar a cabo las tareas propuestas. Por otra parte, destaca la instrucción sobre no esperar Formatos (2) preestablecidos: “Las maestras y los maestros del país tienen una gran experiencia y creatividad en la elaboración de sus planes de clases... Por este motivo no se les propone un formato único...” (Fase Intensiva 2019-2020, p. 38.). En la categoría *Habilidades de pensamiento* se encontraron diversas competencias de orden superior relacionadas con la Atención y resolución de problemas (20), que van desde el Trabajo reflexivo (24), el Análisis (26), hasta la Valoración (43).

Conclusiones

A lo largo del presente documento se estableció como problema central que las y los docentes experimentan obstáculos relacionados con la conceptualización de las políticas y fundamentos de los nuevos proyectos educativos (Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001; Torres, 2001). Como efecto del persistente reformismo en educación, que inició en los años ochenta (Guzmán, 2005; Rivas, 2015; Cruz Pineda, 2019), el encuentro entre las reformas educativas y el magisterio implica tanto la adopción de terminologías y enfoques, como rupturas con su formación inicial y los sistemas preconcebidos (Torres, 2000; Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001; Loyo, 2002). En consecuencia, las y los docentes se resisten o rechazan los cambios de proyecto educativo por parte del Estado (Torres, 2000; Díaz Barriga e Inclán Espinoza, 2001).

Ante lo expuesto, nos propusimos identificar los significados alrededor de los fundamentos iniciales del plan de estudios, así como las demandas generales hacia los docentes, implicadas

en los textos normativos. A partir del análisis cualitativo del grupo de documentos del periodo 2019-2020 para el CTE, se encontró que, desde una primera etapa, se han introducido conceptos nodales que prefiguran los fundamentos de la NEM y elementos de cambio sobre la educación, la escuela y los actores educativos, orientados hacia la transformación social, la cultura de la paz, la inclusión, la familia y a las formas de actuar y conocer construidas desde la comunalidad. Así también, se percibió un discurso en construcción hacia la renovación de los espacios destinados para el trabajo colegiado. Por otro lado, se dio cuenta las habilidades que forman parte del nuevo perfil de las y los docentes como colectivo, las cuales pueden representar retos y necesidades de actualización y formación continua.

A partir de los hallazgos de este estudio, se busca abonar a la estrategia para entender la percepción ante el reciente proyecto y la apropiación de una red de significados de mayor complejidad que podría constituir un discurso nuevo en torno a la realidad educativa. Con ello, también se pretende responder si nos encontramos ante una manera distinta de gestionar la institución escolar o de una nueva *forma escolar*, conformada por un sistema discursivo, prácticas rutinarias y roles de interacción distintos a los anteriores. De ahí que se concluye que para describir continuidades, quiebres o contradicciones conceptuales entre los documentos iniciales y los actuales aún se requiere la revisión de diferentes documentos generados durante el sexenio 2018-2024.

Referencias

- Cruz Pineda, 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.
- Diario Oficial de la Federación (30 de septiembre de 2019). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (19 de agosto de 2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (Anexo)*. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Díaz Barriga, A. e Inclán Espinosa, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25).
- Dubet, F. (2010). *El declive de la institución*. Política y Sociedad
- Frade Rubio, L. (2019). El tránsito de la Nueva Escuela Mexicana: del pasado posible al futuro posible. *Revista Electrónica de Inteligencia Educativa*, 62.
- García Leos, J.L. (2019). Panorama de las reformas en educación básica. Del Plan de Once Años a la Nueva Escuela Mexicana (1970-2019). En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.),

- Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp.15-24), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Guzmán, V. C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 36(8), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3682779>
- Hude, H. (2021). Para Sobreponerse a La Crisis De La Educación: To Overcome To The Crisis Of Education. *Humanitas*, 25(96), 237-241. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=150720769&lang=es&site=ehost-live>
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Sociología*, 43(3), 37-62. <https://www.jstor.org/stable/3541390>
- Martínez Zavala, L. y Tinajero Villavicencio, G. (2020). Los retos de la nueva escuela mexicana en las primarias indígenas de San Quintín, Baja California. *Visioni LatinoAmericane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina*, 12(23), 66-89. <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/30783>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2011). El Compromiso Social De Las Facultades De Educación: Reflexiones Pedagógicas En Torno a La Educación Y La Crisis De La Modernidad. *El Ágora USB*, 11(1), 125-152. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=84357919&lang=es&site=ehost-live>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC. http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2015/05/Rivas_A_2015_America_Latina_despues_de_PISA.pdf
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid, 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.
- Torres, R. M. (2000). *Itinerarios por la Educación Latinoamericana, Cuaderno de Viajes*. Argentina, Paidós.
- Vincent, G. (1994). *Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire*. Presses Universitaires de Lyon.
- Madrigal Segura, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(07), 43-53. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/14700>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es.
- Tiburcio, C. y Jiménez, V. D. (2020). Concepciones docentes sobre la interculturalidad en la Nueva Escuela Mexicana. *Revista EntreRios do Programa de Pós-Graduação em Antropologia*, 3(01), 84-99. <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrierios/article/view/10512>