



POLÍTICAS INSTITUCIONALES EN EL PROCESO DE APROPIACIÓN CURRICULAR DURANTE LAS REFORMAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Mercedes Fabiola Moreno Benítez

Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección General de Planeación y del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla

mfabymor@gmail.com

Irmin Ochoa Aguilar

Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección General de Planeación y del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla

misticojusticiero@hotmail.com

Rocío Reyes Pérez

Asesora Técnico Pedagógico de la Dirección General de Planeación y del Sistema Para la Carrera de las Maestras y los Maestros de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla

tuli03pan@gmail.com

Área temática: Currículo

Línea temática: Políticas curriculares y reformas curriculares

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

La caracterización de las políticas curriculares para el desarrollo en las reformas educativas de 2011 y 2017 y la investigación de lo que se sabe sobre el trabajo docente para el cambio educativo, generan una categoría que se estudia como políticas institucionales para el desarrollo curricular desde una perspectiva analítica que compara las semejanzas y diferencias de las estrategias que se han implementado en las reformas educativas estudiadas, los compromisos internacionales y las presiones en el interior del país.

Se analiza el juego de huellas y las condiciones de posibilidad del discurso acerca de las reformas educativas. Por último, se destacan y entretajan algunos argumentos que se han ido planteando en las políticas institucionales para el desarrollo curricular de dos reformas de educación básica (SEP, 2011; SEP, 2017), este análisis comparativo descubre las acciones que han permitido el conocimiento y apropiación de una reforma educativa para lograr una mejor comprensión, práctica y transformación en la práctica docente. La recomendación es que cada institución pueda adaptar la política durante la operatividad en el inicio de su aplicación hasta llegar a su comprensión y apropiación, de esta manera la decisión educativa responde a los contextos

de los colegiados, para evitar las decisiones lineales y construir consensos democráticos que clarifiquen una nueva práctica educativa. Entre las recomendaciones se destaca las estrategias que se han aplicado, el uso de la tecnología y la carencia de evaluación sobre la efectividad de cada una de ellas.

Palabras clave: Currículo, desarrollo curricular, política institucional

Introducción

El trabajo consiste en analizar el desarrollo curricular en 2 reformas educativas, cuyo fin coincide en garantizar el derecho a la educación como lo señala el Artículo 3º constitucional (2023). Con diferencia en la educación de calidad (Reforma Educativa, 2014) y con equidad y excelencia (2017) esto “no es no una retórica o decorativa”, así lo afirma Salazar Ugarte (2013), es decir no es una simple acción, es un mandato constitucional que deberá cumplirse. Sin embargo, se ha olvidado recupera la experiencia vivida en las reformas educativas y la interacción pedagógica que los docentes han generado a través de los procesos de conocimiento y apropiación, esto es escuchar las voces de “la puesta en práctica del desarrollo curricular, con las formas inevitables y necesarias para hacer las modificaciones que requiere la constatación entre el plan de estudios y la realidad didáctica en el aula, es decir el currículum vivido” (Zemelman, 1992).

El seguimiento durante la aplicación del plan 2011 con alumnos y alumnas del nivel de secundaria mediante grupos focales, descubre hallazgos importantes que si estaban documentados solo se tuvieron en los informes; este seguimiento permitió indagar cómo percibían los estudiantes una “buena práctica” de los docentes. (Comunicación, Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP Federal, 2009). El interés fue investigar sobre qué asignatura les gustaba más, por qué les gustaba y que hacia el docente o docentes que impartía la asignatura para ser de su agrado. La información de esta aplicación nos acercó para interactuar con los actores principales (los alumnos) y conocer su percepción, con este seguimiento se descubren algunos datos como: los alumnos prefieren una asignatura por la enseñanza del profesor, y no necesariamente por la naturaleza epistemológica de cada disciplina; de esta manera se comprende que les gusta la ciencia por la forma en que el docente muestra cómo se trabaja con la ciencia, no por la ciencia misma o el rigor científico y metodológico. Los estudiantes también consideraron que los buenos docentes proponen actividades prácticas, cortas que ofrecen retos y oportunidades para seguir aprendiendo, lo más importante para ellas y ellos es saber que su profesor siempre “revisa” es decir valoran sus trabajos, ponen atención preguntan sobre ellos porque leen sus trabajos y escriben comentarios. Esta experiencia permite analizar los alcances del aprendizaje que se puede lograr durante un proceso de apropiación de una reforma, si las políticas institucionales así lo promueven.

Derivado de lo anterior este análisis propone las siguientes preguntas para su análisis teórico

¿La política institucional para la apropiación de una reforma educativa proporciona diversas oportunidades para que los profesores aprendan o se centran principalmente en actividades ocasionales?

¿La política institucional propone actividades como oportunidad de desarrollo profesional con un contenido significativo y acciones de cambio o solo promueve acciones para cumplir con el servicio?

Curriculum y política curricular

El objeto de estudio del campo del currículo se ha complejizado, por lo que es conveniente delimitarse a la construcción o a las prácticas del curriculum. El interés en esta investigación se centra en la discusión de la implementación de la práctica del currículo que también se le conoce como desarrollo curricular. Cada cambio en una propuesta curricular es el resultado de un pensamiento político-educativo para implementar en los grupos sociales a los que se dirige (docentes, directores, apoyos técnicos, sindicatos). Estos grupos pueden ser tan diversos que al interior unos se oponen, otros proponen y unos más dan muestras de resistencias (De Alba, 2007); esto puede generar luchas y tensiones como resultado de imposiciones que expresan la no aceptación. Para lograr la aceptación del currículo se proponen mecanismos de negociación y a veces de imposición normativa específicamente; en términos de Bordieu (1998) es una puesta arbitrario cultural, que a su vez se da en un “campo” conformada por múltiples culturas “habitus” donde tendrán que interactuar. Por ello se considera una propuesta político- social ya que son diversos grupos los que impulsan y determinan un curriculum (De Alba, 2007).

Las teorías de la resistencia que analiza Giroux (1992) permite comprender la imposición a una reproducción del currículo que somete la escuela. En este sentido son luchas de poder que expresan también hegemonías de dominan a los grupos mediante normas que se vuelven políticas institucionales centralistas.

Dentro del estudio del currículo como política institucional tiene altos registros de incertidumbre, en el primer año para los distintos niveles educativos que han aplicado en educación básica. En términos de Furlán (2012), el currículo vivido, la tensión entre el proyecto pensado y la realidad en la que opera, muestran un horizonte de búsqueda dinámico.

De Alba (2007), señala que el currículum es la síntesis de elementos culturales que son transmitidos, resignificados. La síntesis implica la circulación de relaciones de poder en torno a qué elementos contendrá dicha síntesis, desde el sujeto pedagógico al que va dirigido el currículum, hasta los contenidos y métodos que se determinen, asumiendo que son procesos hegemónicos (Laclau, 1987). Entonces si las políticas institucionales durante un proceso de apropiación son “dadas” y la implementación consiste en aplicarlas en los espacios y momentos que se indican, deja de lado la participación y reflexión de los participantes por conocer el fondo teórico metodológico del currículo. La instrucción de la línea nacional se toma literal y muy poco se adapta a nivel estatal.

En este sentido Portela (2021) hace referencia a la educación, cuando se habla como las “voces y lenguajes forasteros... por la transferencia de teorías que opacan la idiosincrasia nativa y minimizan las experiencias educativas” (p. 19). De esta manera es complejo identificar paradigmas de un nuevo curriculum, donde la didáctica y la pedagogía son voces forasteras que tratan de exportar preceptos, que la mayoría de las veces omiten el contexto mexicano tan diverso.

De la política educativa enunciada en los planes de desarrollo de los gobiernos se deriva la política institucional y la Estrategia Nacional para la implementación. Una política para la institucionalización desde el aspecto formal se relaciona con las decisiones basada en la normativa, leyes y reglamentos, así como códigos de conducta, normas de comportamiento, convenciones, estructuras paralelas (Romero 2021). En otro sentido de acuerdo con Gallardo (2023) también se atiende la relación entre política verdad y deseo como el ámbito para la creación y la puesta en marcha bajo la caracterización de los sujetos de la sobredeterminación curricular en el contexto; cuyo fin implica el cambio que conocemos como “puesta en práctica” (Inclán, 2023). Para este cambio es importante la participación sentida, reflexiva, pero sobre todo contextualizada, de ahí que cada estado implementa con cierta libertad de acuerdo con su contexto, pero siguiendo la línea nacional. Sin embargo, se ha omitido que para llevar a la práctica el desarrollo de un nuevo curriculum, es pensar en el “vínculo pedagógico” de aula (De Alba, 1998), donde cada docente atiende de manera individual a un grupo de estudiantes, con negociaciones, reflexiones, consensos y a veces imposiciones de los directores. En la realidad institucional de las escuelas la política durante la implementación de un nuevo curriculum, se aplica de manera vertical entre la estructura y los niveles de educación básica (Fuentes Molinar, 2023).

El análisis y comparación sobre las Reformas de Educación Básica 2011 y 2017, tiene como horizonte de búsqueda las políticas institucionales de implementación. Esto se puede comprender como el conjunto de decisiones verticales y normativas desde los documentos curriculares y de política para el desarrollo curricular; esta categoría permite reflexionar sobre el proceso de las acciones que se han propuesto para la aplicación del proyecto educativo desde un “curriculum pensado” y los cambios para el nuevo “hacer pedagógico”.-

Para analizar las políticas institucionales durante el proceso de apropiación en las reformas curriculares de educación básica, es necesario crear subcategorías para centrar la mirada en las implementadas en 2011 y 2017. Estos fueron proyectos educativos que proponen cambios para atender retos educativos basados en mejorar el aprendizaje de los estudiantes, esta idea pretende concretar lo que Zemelman (1992), plantea como: “La exigencia particular de lo dado de ideas al estar siempre en un presente que se apropia en el tiempo de la historia, para vincularse con la necesidad de influir sobre la realidad a corto plazo” (p.27). Este razonamiento de la lectura de la realidad y la conciencia histórica, es pensar el curriculum en términos de un proyecto epistémico político (Orozco 2020). Por ello cada propuesta curricular se presenta en tiempos políticos y gobiernos diferentes, cuya intención es mejorar los resultados educativos de las y los estudiantes para transformar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Reformas Educativas

Las reformas educativas al parecer tienen la consigna de justificar políticas de gobiernos, y generar cambios en las escuelas para mejorar el aprendizaje. Mas que definir una reforma educativa es posible asociarla a cambios en la educación, que buscan satisfacer necesidades o emprender acciones para resolver ciertas situaciones detectadas en el sistema educativo; hasta legitimar una política gubernamental (Bacharat, 1990, como lo cita en Ornelas, 2020). Lo cierto es que las reformas se han diseñado de arriba hacia abajo, por autoridades o expertos que pretenden transformar; lo interesante en esta investigación es observar el camino que han seguido las acciones para el proceso de apropiación muy similares entre sí.

Un plan de estudio nacional como es el caso de la educación básica se mueve entre un interés normativo para la observancia nacional (Art. 3º Constitucional) y siempre expresa una aspiración de mejora, como una promesa a partir de la realidad vivida (Casimiro, 2023). Por ello el currículo es en sí mismo es un espacio de incertidumbre (Gimeno, 2010; como lo cito Díaz 2016), donde una reforma educativa genera innegablemente una tensión entre la nueva propuesta y la práctica vigente.

Las reformas de educación primaria se tomaron como punto de partida los 90s, (ANMEB, 1992). Después con las reformas de educación básica del siglo XXI, la reforma de educación primaria presenta un plan de estudios que inició en 2009. Cuando los profesores empezaban a involucrarse y apropiarse de esta propuesta curricular, se publica el acuerdo 592 por el que establece la Reforma Integral de Educación Básica (SEP, 2011), con nuevas modificaciones a los programas de los tres niveles, pero que establece la Articulación de los niveles para la educación básica (ver tabla1).

Tabla 1. Etapa piloto de la Reforma de educación primaria (DGDC, 2008)

| Ciclo escolar | Piloteo en 5000 escuelas | Generalización |
|---------------|--------------------------|----------------|
| 2008-2009 | 1º y 2º, 5º y 6º | |
| 2009-2010 | 3º y 4º; 2º y 5º | 1º y 6º |
| 2010-2011 | 3º y 4º | 2º y 5º |
| 2011-2012 | | |

Fuente: Elaboración Propia

Estrategias derivadas de las Políticas Institucionales para la apropiación de un nuevo currículo

La Articulación para la Educación Básica (Acuerdo 592. 2011), establece cierta libertad a las autoridades educativas locales para generar condiciones, se prevé para iniciar una estrategia de sensibilización con los docentes y enseguida proceder a las estrategias de apropiación de los nuevos elementos curriculares, sin embargo, también se requiere condiciones para la reinterpretación y reconstrucción de saberes. En esta etapa se cuidó mucho el lenguaje en las capacitaciones, ya que muchas veces se le sugiere al profesor que abandone todo aquello que ha hecho hasta el momento en que se inicia la reforma es decir desaprender (Díaz Barriga, 2016),

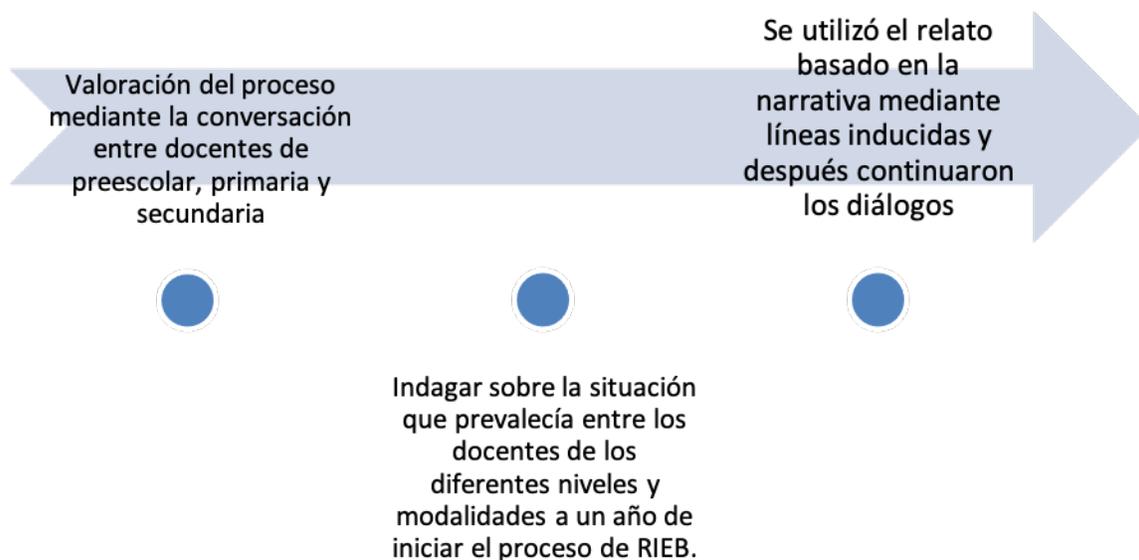
En la reforma del Plan de Estudios 2011 se consideró relevante el seguimiento para identificar las dificultades que tienen los docentes para apropiarse de un nuevo discurso, la estrategia de implementación fue un proceso de manera gradual. La implementación de la estrategia nacional solicitó equipos de seguimiento llamados Coordinadoras (es) de Educación y Asesoría CEAS en cada entidad. En Puebla los CEAS acompañaron a 18 escuelas primarias para el seguimiento profundo. En esta etapa no se observó resistencia en porcentaje alto, sin embargo, si existieron muchas dudas; durante este proceso Díaz Barriga, (2016) comenta que “se corre el riesgo de que los docentes trabajen de manera híbrida, es decir incorporan elementos nuevos de la reforma que inicia y suman aspectos de la práctica de su experiencia ya construida” (p.23).

Estas decisiones a manera de formalización presentaron cinco estrategias a nivel nacional. La primera fue integrar equipos académicos centrales y ampliados de los niveles educativos, en los que participaron apoyos técnicos pedagógicos, directores y supervisores del nivel educativo, les llamaron Coordinadoras (es) de Educación y Asesoría (CEAS). Los CEAS del estado de Puebla en educación primaria generales e indígenas, organizados por asignaturas. Se identificó la identidad de los apoyos técnicos mediante la estrategia de la fotografía de los CEAS. En esta actividad se solicitaron narrativas a los docentes sobre su percepción de la reforma (Moreno, Torres, y Ochoa, 2017).

La segunda estrategia fue la formativa se ofertó el diplomado de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Una tercera estrategia permitió valorar los avances de manera significativa fue el “seguimiento a las escuelas por los CEAS” con visitas de observación en el aula que operó desde 2008 hasta 2012”.

La última estrategia fue “Diálogos entre docentes de Educación Básica”, se realizó mediante encuentros regionales en el Estado, con la participación de docentes. Los resultados permitieron conocer las primeras opiniones de los docentes en la implementación del Plan de estudios 2011, donde reflexionaron sobre la articulación de los niveles de preescolar, primaria y secundaria (ver figura 1).

Figura 1. Estrategia para el seguimiento Diálogos entre docentes de Educación Básica



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se utilizó la metodología cualitativa, mediante narrativas cuyo propósito fue acercarse a los procesos que realizaban en aula los docentes.

En síntesis, las estrategias de implementación para desarrollo curricular derivadas de las políticas institucionales de reforma de 2011 fueron pertinentes, incluyeron a todas las modalidades y tuvieron un seguimiento muy organizado tanto por los CEAS estatales, como por el equipo técnico nacional de la DGDC de SEP federal. Esta estrategia no únicamente presentaba una serie de acciones a realizar, sino que en el camino se iba reflexionando y dialogando sobre los avances. Bolívar (2005) señala que toda implementación es compleja “jamás habrá una teoría definitiva del cambio”. Ya que el cambio exige un proceso de aprendizaje para los docentes, directivos y autoridades, y siempre está en relación con el aprendizaje, la enseñanza y la organización escolar, (Darling Hammond, 2004).

El análisis de la segunda reforma de Educativa de Básica de 2017 buscó al igual que la anterior, mejorar los resultados de los aprendizajes de los alumnos y la transformación de la práctica de los docentes, pone al centro a la escuela y para ello estable la política “la normalidad mínima”. Las propuestas curriculares han variado desde la formación en 12 años de un ciudadano global mundial- nacional con estándares, 10 rasgos del perfil de egreso de educación básica, hasta la que propone un modelo basado en la Nueva Escuela Mexicana (2019). Un currículo pensado (Zemelman, 2007) surge como una respuesta de la educación de los mexicanos que desea formar en el siglo XXI, con un plan de 12 años en educación básica y 3 en media superior lo que se conoce como educación obligatoria; los cambios de este currículo que se aplicó a partir de 2017 está basado en 3 componentes: campo formativo, área de desarrollo y autonomía

curricular, para desarrollar los rasgos del perfil de egreso por niveles, y las cuatro etapas de la educación básica.

La Reforma del Nuevo Modelo Educativo en los Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), tiene la finalidad de formar niñas, niños y jóvenes de México estén listos para ser exitosos y felices en el siglo XXI, con educación para la libertad y la creatividad. Este proyecto considero una ruta de implementación con cinco ejes del Modelo Educativo para alcanzar los fines de la educación establece la ruta de implementación (ver figura 2).

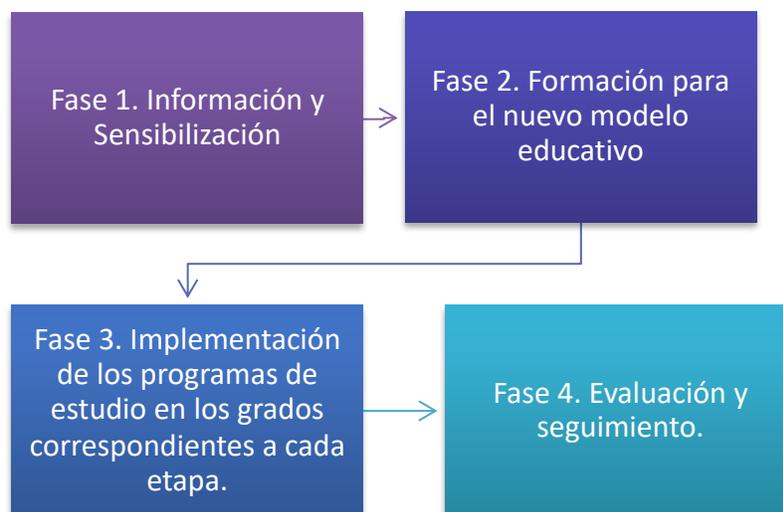
Figura 2. Entrada del Plan de Estudio y programas (2017)



Fuente: Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017, p.17)

La estrategia derivada de la política institucional para el desarrollo curricular tuvo como objetivo impulsar la apropiación de los Aprendizajes Clave entre los directivos y asesores académicos, para preparar la entrada en vigor de los componentes de formación académica, desarrollo personal y social, y autonomía curricular. De esta manera se ofrece un micrositio www.gob.mx/nuevomodeloeducativo; su esfuerzo está encaminado a la creación del material audiovisual como infografías, breves capsulas informativas y videos cortos que permiten el análisis de los campos formativos y elementos curriculares que explican de manera muy clara, para compartir en colegiado durante el espacio de Consejos Técnicos. Así mismo se abrieron espacios en redes sociales como Facebook La política institucional incluyo a la tecnología como herramientas para las acciones de apropiación este se considera un acierto, sin embargo, se desconocen datos de una valoración de las acciones.

Figura 3. Fases para implementar Aprendizajes Clave para la Educación integral



Fuente: Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017)

Las 4 fases que incluyen la implementación dan cuenta de que en esta ocasión no hay propiamente equipos de acompañamiento, se continua la estrategia de los Consejos Técnicos y las fases solo marcan los tiempos que se debía seguir durante el proceso de apropiación (ver figura 3). La estrategia es que una reforma prepare, forme y sea un espacio de construcción.

Algunos puntos que sintetizan y comparan el hacer son los siguientes:

Tabla 2. Estrategias derivadas de la Política Institucional en dos Reformas Educativas

| Políticas Institucionales | Reforma Integral para la Educación Básica 2011 | Aprendizaje Clave para Educación Integral 2017 |
|-----------------------------------|---|---|
| 0. Información | Integración del equipo CEAS. Identidad quienes son los CEAS. | Presentación a nivel nacional. del micrositio en donde se alojaron los materiales visuales y audiovisuales. |
| 1. Sensibilización | Reuniones regionales para presentar la RIEB Escritos de percepción de la RIEB en narrativas por los docentes | Se presentaron los mensajes grabados en videos, donde el secretario de educación compartía elementos de la nuevo Modelo Educativo, así como otros materiales que se analizaron en los Consejos Técnicos |
| 2. Formación para el nuevo Modelo | Curso Básico de Formación Continua Talleres de Diplomado RIEB | Fase Intensiva de Consejo Técnico Escolar Cursos (40 horas) en plataforma de Aprendizajes Claves, de acuerdo con su función/ grado o asignatura que impartían |

(continuación)

| | | |
|---|---|--|
| 3. Implementación de los programas de estudio | Seguimiento a la implementación con visitas de observación en aula | La implementación fue un poco confusa ya que de los tres componentes solo 2 entraron en el 1er año. |
| 4. Evaluación y seguimiento | Encuentros regionales “Diálogos entre docentes de Educación Básica”. Con sesiones de reflexión sobre su hacer y propuestas de mejora. | Esta actividad la asumió la estructura educativa por zonas escolares. El espacio de recolección de información fueron los Consejos Escolares |

Conclusiones

Para el desarrollo curricular hay aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos del currículum, que se identifican en el currículum pensado (Zemelman, 2007) de manera explícita como política institucional para la implementación, es decir la “línea nacional” que se comunica. El cambio del currículum y su vínculo con la enseñanza del desarrollo profesional requiere de nuevas políticas que promuevan estructuras innovadoras y acuerdos institucionales para el aprendizaje de los profesores mediante actividades participativas, a través del diálogo y reflexión.

El análisis de un cambio curricular lo conocemos como “puesta en práctica” (Inclán, 2023), y este desarrollo implica un vínculo pedagógico entre las figuras implicadas que manifiestan una conciencia crítica, la cual tiene origen en el análisis histórico, de la práctica de clase en un imaginario pedagógico.

Una política institucional debe considerar actividades diversas y que permitan comprender con profundidad, deben compartir experimentando sobre las enseñanzas de éxito de colegas para generar aprendizaje en los alumnos. Darling (2004) recomienda políticas para promover que los profesores tengan participaciones profesionales significativas. Las políticas son decisiones escritas que permiten a nivel programático y organizativo establecer una ruta metodológica en la que se pretende establecer tiempos de aplicación, así como los recursos aquí una mediación entre los recursos deseables y los recursos reales, este nivel se distingue como “nivel operativo”.

Ante un cambio de *currículo* el desarrollo profesional es inherente ya que exige modificación en la enseñanza, estas formas requieren nuevas políticas para la implementación que promuevan estructuras innovadoras y acuerdos institucionales para generar consensos y negociaciones dialógicas para el aprendizaje de los profesores. Antes de tomar decisiones es conveniente realizar evaluación estratégica de las políticas existentes para construir una visión de desarrollo profesional en colegiado para contribuir a la autonomía profesional.

Reflexiones para la continuidad

Las reformas educativas deben ir acompañadas de decisiones institucionales que permitan la apropiación de la nueva propuesta curricular. Las y los docentes deben prepararse para comparar los cambios curriculares, hacer lectura de comprensión para tener conocimientos

sobre la nueva estructura y la epistemología de las disciplinas, este proceso debe documentarse para descubrir cuáles son las estrategias más efectivas. El doble papel de los docentes consiste en ser enseñantes de una nueva reforma y por otro lado son aprendices que ponen en práctica la propuesta de cambio que van conociendo. Sin embargo, se desconocen los resultados de las estrategias derivadas de la aplicación de las políticas institucionales.

Los momentos curriculares permiten explicar la forma de llevar a la práctica una política institucional; la apropiación inicia con el discurso y en segundo momento con la práctica, el acompañamiento da cuenta de los avances. Finalmente, las políticas institucionales serán más certeras si son basadas en acciones de indagación, reflexión y experimentación, de manera reflexiva por los docentes.

Referencias

- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto.* : Taurus
- CEPEUM. (2023). *Artículo 3º. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* <http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DR11/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- Darling- Hammond y Mclaughlin (2004). *Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 8 (2) . <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82COL1.pdf>
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* ISSUE. Educación.
- De Alba, Alicia y Alicia Casimiro (2016). *Diálogos curriculares entre México y Brasil*, IISUE-UNAM.
- DGFCMS. (2009b). *Diplomado para Maestros de Primaria: Reforma Integral de la Educación Básica 2009, Módulo 1.* México: SEP.
- Díaz Barriga, A. y García G. J. (2014) *Desarrollo del curriculum en América Latina*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 363-381.
- Díaz-Barriga, A. (coord.) (2016), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria, México*, UNAM-IISUE.
- Fuentes Molinar, O. (2023). El desarrollo de la educación superior en México y las políticas públicas. DOI: 10.56162/transdigitalb12
- Furlán, A. & Rios, J. U. (2017). Theorizing the Curriculum. *Transnational Curriculum Inquiry* 14 (1-2) <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>

- Inclán, E., C. y Díaz Barriga, A. (2000). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- García, G. (2014). *La teoría curricular*. En Pinar, Willian. Traducción Edmundo Mora, Narcea Ediciones.
- Girox, H. (1992). *Teoría y Resistencia*. Siglo XXI, editores. S. A. de C.V.
- Gallardo, A. (2023). Política y verdad. Sujetos del currículo. En Perfiles Educativos. Suplemento 2023 | Del marco curricular al plan de estudio 2022. Voces, controversias y debates vol. XLV, núm. 180. IISUE-UNAM | <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.61292>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos Presidencia de la República. (2001-2006). Plan Nacional de Desarrollo <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PlanNacionaldeDesarrollo2000-2006.pdf>
- Gobierno de México. (2014). Reforma Educativa. Resumen Ejecutivo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Laclau, E. Mouffe, C. (1987). *Hegemonia y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la Democracia*. Letra e.
- Moreno, B.M.F., Torres, C. E. O. y Ochoa, A. I. (2017). Diálogos entre Docentes de Educación Básica. De la reflexión a la Innovación de las Prácticas a partir de sus logros. Memoria XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0889.pdf>
- Romero, G. R. (2021). *La encrucijada de la Educación Básica en México. Éxito, fracasos y omisiones (1978-2012)*. ISSUE-UNAM.
- Salazar, U. P. (2013). Reflexiones sobre las consecuencias jurídicas de la reforma al artículo 3° constitucional. En Ramírez, R. R. La Reforma Constitucional en materia educativa. Alcances y desafíos. Senado de la República. Instituto Belisario Domínguez. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/2937/La_Reforma_Constitucional_en_Materia_Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- SEB (2008). *Acciones de Articulación Curricular 2007-2012*, DGDC-SEP
- SEP. (2006). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México SEP
- SEP. (2017). Aprendizaje Clave para la Educación Integral. Publicado en el DOF. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Portela, G. H. (2021). *El currículum: entre paradigmas y enfoques. Un itinerario poscrito latinoamericano*. Editorial Teseo.
- Zemelman, H. (1992).” en, *Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*, Colegio de México – Anthropos editorial.