

LA APROPIACIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA POR PROFESORAS Y PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA

Brenda Isabel López Vargas*, Lidia Alejandra Suárez Sánchez** y Nalleli Gastelum Flores***

*Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación, Doctoranda en Pensamiento Complejo. Profesora de la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. brendalopezv1@edubc.mx.

**Doctora en Ciencias Sociales. Profesora de la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. lidia.suarez@unipn.edu.mx.

***Maestra en Pedagogía y Doctoranda en Educación. Profesora de la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. nalleligastelum@edubc.mx.

Recibido: 31 de mayo 2024.

Aceptado: 16 de junio 2024.

Resumen

Este artículo presenta los resultados del estudio sobre la apropiación docente del currículum de la Nueva Escuela Mexicana, realizado en una escuela primaria y tres secundarias del municipio de Mexicali, Baja California. El objetivo general fue analizar las formas en que el profe-

sorado de primaria y secundaria, de diversos contextos educativos, se apropia del plan de estudios para la educación básica en el marco de la reforma educativa iniciada en el ciclo escolar 2023-2024. Se realizó un estudio de casos múltiples, desde una perspectiva cualitativa, con muestreo intencionado y dos unidades de análisis, mediante grupo focal, análisis documental y entrevistas. Los resultados indican que el profesorado de las cuatro escuelas participantes se encuentra aún en la fase inicial del proceso de apropiación curricular y hay áreas de oportunidad que es necesario atender, tanto al interior de cada escuela, como desde la autoridad educativa estatal y federal.

Palabras clave: Currículo, profesores, reforma educativa.

Abstract

This article presents the results of the study on teachers' appropriation of the curriculum of the New Mexican School carried out in one elementary school and three middle schools from Mexicali, Baja California. The general objective was to analyze the ways in which primary and secondary education teachers, from diverse educational contexts, appropriate the curriculum for basic education in the framework of the educational reform initiated in the 2023-2024 school year. A multiple case study was conducted with purposive sampling, two units of analysis, from a qualitative perspective doing focus groups, document analysis and interviews. Results indicate that primary and secondary education teachers, in all four cases, are still in the initial phase of the curriculum appropriation process and there are areas of opportunity that need to be addressed, both within each school and by the state and federal education agencies.

Keywords: Curriculum, teachers, education reform.

Introducción

El Estudio sobre la apropiación docente del currículum de la Nueva Escuela Mexicana, es la primera fase de la investigación Del plan de es-

tudios, a la formación y a la práctica educativa, diseñada y liderada por la Unidad 061 Colima de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que se adelanta en 14 unidades de 12 estados del país, entre ellas la Unidad UPN 021 Mexicali, B. C. y en la que participan alrededor de 45 investigadores y 35 escuelas.

El grupo de investigación Estudios críticos sobre docencia y educación-ESCRIDE de la Unidad UPN 021 llevó a cabo en Mexicali el estudio de cuatro casos, que incluyó una escuela primaria estatal urbana, una escuela secundaria general, una escuela secundaria técnica urbana y una escuela secundaria técnica rural. Estas escuelas tienen modalidades, financiamiento y contextos distintos, pues se ubican tanto en la ciudad, como en su área rural, el Valle de Mexicali.

El objetivo general fue analizar las formas en que el profesorado de primaria y secundaria, de diversos contextos educativos, se apropia del plan de estudios para la educación básica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. De manera específica, se buscó analizar la manera en que los colectivos docentes interpretan y objetivan las tareas del co-diseño curricular y reconocer la valoración que los colectivos docentes hacen sobre las orientaciones institucionales en la construcción de sus programas analíticos.

La implementación y puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), modelo educativo del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en el periodo 2018-2024, es el contexto en el que surgió y se realizó la investigación. Se planteó un nuevo plan de estudios para la educación básica, desde el nivel inicial hasta el nivel secundaria, cuyas versiones preliminares se hicieron llegar a todas las escuelas en 2021. Fue en agosto de 2022 cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó el Acuerdo número 14/08/22 que estableció el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria, modificado en sus artículos transitorios el año siguiente mediante el Acuerdo 06/08/23, fundamentalmente para asegurar la aplicación del nuevo plan y los nuevos programas en el ciclo escolar 2023-2024, en todos los niveles del tipo educativo básico.

La propuesta curricular de este nuevo plan de estudios se articula, según lo establecido en el documento oficial (SEP, 2022), por cua-

tro elementos: *integración curricular*, pues se organizan los contenidos disciplinares en campos formativos y ejes articuladores para favorecer el trabajo interdisciplinario y con ello, la formación integral; *autonomía profesional* para que el profesorado contextualice los contenidos de los programas nacionales de estudio de acuerdo con la realidad específica de la comunidad donde se inserta la escuela, tanto en el plano socio-cultural, como territorial, y de la realidad educativa del estudiantado; *la comunidad* es el núcleo a partir del cual se integran los saberes disciplinares, las actividades y todos los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de hacer efectivo el vínculo de la escuela con la sociedad; *la educación como derecho humano*, perspectiva que pone el énfasis en que las y los estudiantes son sujetos de la educación y, a la vez, “son la prioridad del Sistema Educativo Nacional” (p. 5).

Esta concepción del currículo, de acuerdo con la SEP (2022), implica considerar la formación docente como un proceso permanente, de modo que las y los docentes puedan contar con los saberes que exige una tarea tan importante como contextualizar según la realidad regional, local y específica, los contenidos educativos nacionales en ejercicio de su autonomía profesional, así como mantenerse actualizados en función de los avances científicos, tecnológicos y de las transformaciones sociales, culturales, ambientales y sanitarias.

Los programas de estudio, denominados en la NEM *programas sintéticos*, están conformados por tres elementos (SEP, 2023a): *campos formativos*, que son la organización del conocimiento desde la integración de distintas disciplinas; *contenidos* organizados por campo formativo con distintos niveles de profundización en función del grado y la fase de aprendizaje, dentro de las seis en que se organiza el currículo de la educación básica (para los casos que hacen parte de este estudio, las fases 3, 4 y 5 corresponden a la educación primaria y la fase 6 a la secundaria); y *procesos de desarrollo de aprendizaje* (PDA), que se conciben como las formas en que niñas, niños y adolescentes construyen sus saberes.

La SEP establece que el programa sintético “es parte de un proceso de diseño y desarrollo curricular continuo” (2023a, p. 2) y consti-

tuye el primero de tres niveles de concreción curricular. Lo elabora la autoridad educativa federal y, desde una perspectiva flexible, se concibe como el punto de partida para que, en cada escuela, el colectivo docente elabore el *programa analítico* (PA), que es el segundo nivel de concreción curricular. Con base en éste, cada docente debe elaborar la *planeación didáctica*, que es el tercer y último nivel de concreción curricular.

A la tarea de revisar, analizar y debatir sobre la pertinencia de los contenidos educativos nacionales del programa sintético que en cada escuela debe realizar el colectivo docente se le denomina *codiseño curricular*.

El proceso de codiseño considera que el colectivo docente de cada escuela delibere en torno a los contenidos qué será necesario integrar a los programas analíticos, de tal forma que ambas acciones: apropiación de contenidos nacionales y codiseño de contenidos locales, reconozcan estructuralmente los procesos de decisión curricular que las maestras y los maestros llevan a cabo (SEP, 2022, p. 138).

Este trabajo de codiseño se concreta en el *programa analítico*, segundo nivel de concreción del currículo, como ya se estableció antes. El programa analítico (SEP, 2023a, p. 457):

Es el resultado del ejercicio en el que las y los docentes, como colectivo escolar, contextualizan y sitúan los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes a partir de los Programas Sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios, de acuerdo con las condiciones de la situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar.

Para elaborar el programa analítico se sigue un proceso en tres planos (SEP, 2023a): *lectura de la realidad* de la escuela, *contextualización* de contenidos curriculares del programa sintético y *formulación*

del programa analítico, propiamente dicho, con la definición de los contenidos específicos a abordar en la escuela, con su secuenciación y el tiempo en que se abordarán durante el ciclo escolar.

El primer plano, “la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país” (SEP, 2023a, p. 459), implica el diagnóstico integral del alumnado y el profesorado al inicio de un ciclo escolar y comprende: por un lado, el reconocimiento de las características personales, socio-culturales y académicas de niñas, niños y adolescentes, así como las fortalezas de los y las docentes; y por otro, el análisis del contexto socioeconómico y cultural de la comunidad en la que se ubica la escuela para determinar de qué manera sus condiciones inciden en el logro de sus propósitos, ya sea favorable o desfavorablemente, además de la forma en que los eventos o elementos del entorno mundial, nacional, de la entidad federativa o la localidad tienen incidencia en lo que sucede en la escuela.

El segundo plano, la contextualización de contenidos, “implica la resignificación-apropiación del currículo nacional, entendido lo nacional como punto de partida y no como contenidos universales, acabados o ‘aplicables a cualquier contexto’. [...], no existe un formato o manera única de llevarla a cabo” (SEP, 2023a, p. 460). Esto requiere relacionar los contenidos del programa sintético con las situaciones cotidianas del alumnado y, para ello, analizar la pertinencia, la factibilidad y la forma en que los distintos conocimientos y saberes curriculares se conectan, por lo que se deben considerar el perfil de egreso, los ejes articuladores, los campos formativos, las especificidades de las fases de aprendizaje, los contenidos y los PDA. Esto debe llevar a determinar qué contenidos se abordarán sin ajustes, tal como están planteados en el programa sintético, cuáles deben ser modificados en función de la contextualización y qué otros nuevos (no contemplados en el programa sintético) se deben añadir porque sean relevantes en función de la realidad escolar.

El tercer y último plano, que es la formulación propiamente del programa analítico, implica organizar secuencialmente los *contenidos sin ajuste*, los *contenidos contextualizados* y los *contenidos nuevos* determinados por el colectivo docente, estableciendo de manera general su relación con los ejes articuladores, las metodologías más pertinen-

tes para abordarlos y el tiempo en que se abordarán durante del ciclo escolar. El programa analítico es un documento por escuela que se elabora anualmente “para cada grado e incorpora los cuatro Campos formativos. En el caso de secundaria, las profesoras y los profesores que trabajan las asignaturas de un mismo Campo determinarán los Contenidos de cada grado” (SEP, 2023a, p. 462). No obstante, es muy importante evitar que el programa analítico se reduzca solo a la suma de programas por grado, fase, disciplina o campo, pues debe ser un documento integral que se revise colectivamente en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) para ajustarlo o reorientarlo de acuerdo con los cambios en la realidad escolar.

Todo lo señalado hasta aquí sobre el proceso de codiseño y el programa analítico está establecido en los acuerdos secretariales publicados en el Diario Oficial de la Federación por la SEP en 2022 y 2023, como se indica al inicio de este apartado. Adicionalmente, las orientaciones oficiales al respecto se dieron a través de los libros dirigidos al profesorado de la educación básica, titulados *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*, de los materiales generados para las sesiones mensuales del CTE y de otros materiales elaborados y distribuidos por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

En el caso del nivel primaria, en el libro para docentes correspondiente a la Fase 3 (SEP, 2023b), se explica qué es el programa analítico y se identifican los siguientes planos: *primer plano análisis del contexto socioeducativo de la escuela, plano de contextualización, plano de codiseño y plano didáctico*. Es importante señalar que existen algunas imprecisiones en este libro, puesto que los tres planos identificados en el anexo de programas sintéticos de las fases 2 a la 6, aquí se convierten en cuatro y tienen denominaciones distintas. No obstante, se definen orientaciones precisas en relación con las acciones a realizar para elaborar el programa analítico y también para llevar a cabo la tarea docente, desde la planeación didáctica hasta la evaluación formativa del alumnado de su grupo escolar.

En el caso del nivel secundaria, el libro correspondiente a la Fase 6 define el programa analítico como “una estrategia para la contextualización que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan

a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar” (SEP, 2023d, p. 68). Establece, además, que tanto el codiseño como el Programa analítico son dos expresiones de un mismo proceso: la recuperación, resignificación de los saberes y experiencias de las y los docentes para fortalecer los procesos formativos de las niñas y los niños a partir de sus condiciones concretas de vida (SEP, 2023d, p. 74).

Se incluye en este libro (pp. 75-76) una tabla con cinco columnas: 1) *programa sintético*, para colocar los contenidos nacionales; 2) *análisis del contexto socioeducativo de la escuela*, para ubicar todo lo relacionado con las condiciones académicas, personales y familiares del estudiantado, así como las características de la comunidad, el contexto social y el contexto socioeducativo al interior de la escuela; 3) *contextualización*, para plantear las reflexiones sobre los contenidos nacionales, las situaciones-problemas que se tomarán como base para el trabajo didáctico, así como los métodos y las estrategias didácticas más adecuadas para abordarlos, 4) *codiseño y territorialización*, para plantear los contenidos ajustados, contextualizados o nuevos, según la contextualización previamente realizada, así como la justificación de esta decisión y las generalidades de los PDA que se favorecen con ello; 5) *libros de texto gratuitos*, donde se establece la selección de proyectos propuestos en los libros, el orden de ejecución, la forma en que se abordan los contenidos contextualizados y nuevos a través de ellos, así como los productos esperados y la forma en que favorecen la evaluación formativa.

En el caso del CTE, se generaron diversos materiales con orientaciones para la apropiación e implementación del nuevo currículo y actividades para realizar en cada una de las sesiones mensuales desde 2021, cuando aún no se habían publicado en el Diario Oficial de la Federación los acuerdos secretariales que establecieron el plan y los programas de estudio de la educación básica de la NEM. Estos materiales se han distribuido a través del sitio web oficial de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP y en su mayoría, contienen información que se encuentra tanto en el anexo del acuerdo secretarial donde se presenta el plan de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria, como en

el anexo donde se presentan los programas sintéticos y los libros para la maestra y el maestro para las distintas fases de aprendizaje.

Por último, Mejoredu generó una serie de fascículos denominada *¡Aprendamos en comunidad!* para apoyar a los colectivos docentes en la elaboración de los programas analíticos y las planeaciones didácticas. Hasta el momento ha publicado nueve fascículos, algunos dirigidos específicamente a preescolar, primaria y secundaria y otros con orientaciones generales sobre los tres planos en que se configuran los programas analíticos en cada escuela.

Hasta aquí se han señalado los rasgos esenciales del nuevo currículum de la educación básica y de la forma en que se plantea el abordaje de los programas de estudio, ahora detengámonos en el modo en que históricamente se ha entendido el papel docente frente a esto. A lo largo del siglo pasado y en lo que va del siglo en curso, la forma de concebir el abordaje que el profesorado mexicano debía hacer de los planes y programas de estudio de la educación obligatoria fue instrumentalista, pues si bien las reformas de finales del siglo XX tenían mayores márgenes de libertad, se exigía su implementación y ejecución apegada al diseño. No obstante, los maestros y las maestras, en ejercicio de su agencia, siempre han modificado y transformado las propuestas curriculares adaptándolas a sus necesidades e intereses.

La NEM representa un quiebre en esta concepción, pues el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2022) reconoce explícitamente este rasgo de la práctica docente, incluso, lo incentiva a través de un proceso al que denomina *codiseño*. Así, la NEM parte de la premisa de que el currículum prescrito por la SEP es una propuesta inacabada que el profesorado debe concretar en función de las particularidades y necesidades del contexto en el que ejerce su práctica, es decir, en el contexto de su aula, de su escuela y de la comunidad en la que está inserta.

Por otra parte, estaba prevista la realización de una prueba piloto en 960 escuelas del país durante el ciclo escolar 2022-2023, sin embargo, éste fue detenido por un amparo que interpuso una organización denominada *Educación con Rumbo*, razón por la cual la NEM se implementó y ejecutó sin pilotaje, a partir del ciclo escolar 2023-2024.

Aunado a lo anterior, se ha dado una discusión nacional sin precedentes sobre los libros de texto gratuitos por parte de diversos grupos que llevó a que, previo al inicio del ciclo escolar 2023-2024, en algunos estados de la república las autoridades educativas decidieran no distribuir los libros o suspender su distribución, mientras que desde la SEP se argumentaba sobre la pertinencia pedagógica, social y política de la propuesta curricular expresada en ellos.

Todos los elementos señalados han mantenido abierto el debate público y académico sobre los diversos aspectos de la política educativa del actual gobierno. Esto llevó a preguntarnos por la forma en que el profesorado ha abordado la nueva propuesta curricular, si la han apropiado y cómo ha sido este proceso, cómo han asumido las diversas fases o planos de concreción curricular y los productos que cada uno implica, entre ellos los programas analíticos que debe resultar del proceso de codiseño; cómo han aplicado en sus aulas el método de proyectos, cómo se ha involucrado el estudiantado en éste y otros métodos pedagógicos, y cómo se está evaluando su aprendizaje. También nos preguntamos sobre el papel que han cumplido en todo esto el personal que asume la dirección, la subdirección, la supervisión y la asesoría técnico-pedagógica, entre otras funciones, al interior de las escuelas, así como la orientación y el seguimiento que tanto la SEP en el plano federal, como las autoridades educativas estatales y locales han brindado al trabajo realizado por el profesorado en cada escuela.

Al precisar los límites del estudio, se estableció como pregunta central: ¿cómo las profesoras y los profesores de primaria y secundaria, de diversos contextos educativos, se apropian de la propuesta curricular de la NEM? Y de esta se derivan las preguntas siguientes: ¿de qué forma los colectivos docentes interpretan y objetivan las tareas del codiseño curricular?, ¿de qué manera estos colectivos valoran las orientaciones institucionales en la construcción de sus programas analíticos? Estas preguntas específicas definieron las unidades de análisis, por un lado, el proceso de codiseño curricular, por otro, la valoración de las orientaciones institucionales en la construcción de los programas analíticos.

Un estudio guiado por estas preguntas, para dar cuenta del proceso de apropiación docente del plan de estudios para la educación

básica establecido entre 2022 y 2023 por la SEP, realizado en escuelas con distintas características, no solo es oportuno en el tiempo que vivimos, sino que es socialmente relevante, dada la ejecución de este plan y de los programas de estudio sin pilotaje. Sus hallazgos pueden brindar a las autoridades educativas el sustento para la toma de decisiones en el avance de esta reforma, con todas las especificidades que se señalan más adelante en la narración de cada caso. De manera especial, las áreas de oportunidad identificadas pueden ser la base para mejorar los procesos de formación docente y de acompañamiento permanente.

El fundamento teórico es, por un lado, la *perspectiva constructivista social* de la educación desde la que asumimos que la educación básica debe brindar a niñas, niños y adolescentes las herramientas culturales para desarrollar su potencial humano y transformarse en agentes de cambio social, desde una concepción en la que construyen su conocimiento con base en la ciencia, las artes, los saberes ancestrales y populares, en un diálogo que favorece la formación de un pensamiento complejo.

Por otro lado, el estudio se sustenta en las investigaciones sobre la apropiación en el contexto escolar (Rockwell, 2005; Espinosa & Mercado, 2009; Bustamante, 2010; Pretelli, 2014), que permiten definir la categoría central de este estudio, *apropiación curricular docente*, como las formas en que el profesorado integra a sus prácticas y saberes docentes la propuesta curricular de la NEM para la educación básica. En particular, se parte de la definición de Levrini et al. (2014), según la cual, la apropiación es un proceso complejo y reflexivo de transformación del discurso científico [...] que implica poblar ese discurso con las intenciones, los gustos idiosincráticos y los propósitos propios para adecuarlo no solo para uno mismo, sino también con respecto a la propia forma de participar en el contexto social de la clase.

La *apropiación curricular docente* se entiende en el contexto de este estudio como un proceso situado que se realiza tanto en sentido material como en sentido simbólico, es decir, como adquisición de herramientas prácticas o de significado. Se trata de un proceso que implica la interacción entre sujetos y/o instancias institucionales y, por tanto, una tensión entre lo propio y lo ajeno, entre lo interno y lo externo, entre lo propio y lo impropio que, como es evidente, hace surgir el conflicto, la

resistencia y la negociación. Los procesos de apropiación son graduales, participativos, socialmente mediados, por ende, diferenciados (los sujetos tienen posiciones diferentes) y esto conlleva la construcción de nuevos sentidos en los contextos locales, de la normatividad y las disposiciones oficiales expresadas en planes y programas de estudio (Reyes Ruvalcaba, 2024).

Asimismo, dado su carácter gradual, la apropiación es un proceso que comprende cinco fases: 1) recepción, cuando el profesorado se familiariza con los componentes y fundamentos del nuevo currículo; 2) comprensión, que se da cuando interpretan el nuevo currículo con base en los saberes, condiciones y experiencias propias; 3) resignificación, sucede cuando le otorgan nuevos sentidos al currículo para adecuarlo al propio contexto; 4) adaptación, que tiene lugar cuando modifican el currículo para adecuarlo a las necesidades del estudiantado, del contexto escolar y comunitario; y 5) aplicación, cuando se implementa y se lleva a cabo, en la práctica, la programación y la planeación específica de los aprendizajes (Reyes Ruvalcaba, 2024).

La apropiación del currículum se expresa en la ejecución efectiva de éste, mediada por la reflexión, la adaptación a las necesidades del alumnado y la incorporación de los propios conocimientos del profesorado, sus experiencias y estilos de enseñanza. Así, la apropiación es un proceso dinámico en el que se integra en la práctica pedagógica el currículum oficial, adaptándolo y enriqueciéndose, como se observa en los cuatro casos incluidos en el estudio.

Método

Se realizó un estudio de casos múltiples (Yin, 2003), inclusivo y descriptivo (Rodríguez Gómez *et al.*, 1996), desde una perspectiva cualitativa. Esto significa que se estudiaron cuatro casos, de los cuales uno es una escuela primaria y tres escuelas secundarias cuyas características se establecen en la Tabla 1. Los casos se seleccionaron mediante muestreo intencional, en busca de obtener la mayor cantidad de información y perspectivas sobre el objeto de estudio (Yin, 2011). Se centró en la descripción de las formas en que el profesorado ha asumido el

proceso de codiseño y de las valoraciones que hacen de las orientaciones institucionales recibidas para llevarlo a cabo, las dos unidades de análisis establecidas.

Tabla 1. *Características de los casos incluidos en el estudio en Mexicali, B.C.*

CASO	NIVEL EDUCATIVO	MODALIDAD	ORGANIZACIÓN	FINANCIAMIENTO	CONTEXTO
1	Primaria	General	Completa	Estatal	Urbano
2	Secundaria	General	Completa	Federal	Urbano
3	Secundaria	Técnica	Completa	Federal	Urbano
4	Secundaria	Técnica	Completa	Federal	Rural

Fuente: Elaboración propia.

Participaron profesores de educación primaria y de educación secundaria, en su mayoría mujeres, como se indica en la Tabla 2. La selección de profesores y profesoras participantes fue decisión del personal directivo en los cuatro casos estudiados. De 29 profesores y profesoras, cuatro tienen el grado de maestría, cuatro el grado de doctorado y el resto tienen título de licenciatura, con excepción de un profesor que tiene una certificación de nivel técnico y se encuentra cursando estudios de licenciatura.

Tabla 2. *Perfil del profesorado participante en el estudio de casos múltiples en Mexicali, B.C.*

TOTAL	RANGO DE EDAD		GÉNERO		NIVEL EN QUE LABORAN	
	Mínima	Máxima	Mujeres	Hombres	Primaria	Secundaria
29 docentes	28 años	60 años	18	11	5	24

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la antigüedad, la profesora con menos tiempo tiene un año en el servicio docente y trabaja en el nivel secundaria; la profesora con más tiempo tiene 28 años de servicio y labora en el nivel primaria. En su mayoría, el profesorado participante tiene entre 11 y 15 años en el servicio docente.

El proceso de recolección de los datos se efectuó mediante tres técnicas: análisis documental, entrevista y grupo focal. El *grupo focal* o

grupo de discusión se llevó a cabo con grupos de entre 5 y 8 profesores en cada escuela, según convocatoria hecha por el personal directivo, para discutir sobre la propuesta curricular de la NEM, sus componentes y las orientaciones institucionales recibidas para la elaboración del programa analítico.

Se solicitó al personal directivo de las escuelas (tres directores y una subdirectora académica) el programa analítico con el fin de analizarlo. Para el *análisis de los documentos* entregados por las escuelas se consideraron las seis dimensiones siguientes: problematización de la realidad, vinculación con la comunidad, interdisciplinariedad, metodologías sociocríticas, manejo de los contenidos (codiseño) y evaluación formativa; para cada una de ellas se consideraron diversos indicadores.

Se realizó una *entrevista* con profesores y profesoras para recolectar datos sobre la elaboración del programa analítico y el proceso de codiseño en cada escuela. El número de entrevistas varió entre 2, 3 y 4 por caso.

Las discusiones dadas en los grupos focales realizados en los cuatro casos, así como las entrevistas, fueron grabadas en audio, transcritas y posteriormente analizadas mediante el software Atlas.ti versión 24 web.

Tres categorías predeterminadas, proceso de construcción del programa analítico (en adelante PA), concepciones y apreciaciones y proceso de apropiación, y sus respectivas subcategorías sirvieron como marco de codificación provisional (Barbour, 2014). El análisis de los datos mediante Atlas.ti llevó a la revisión de dicho marco y a la identificación de categorías emergentes a partir del proceso de codificación. Es importante indicar que, aunque se partió de las mismas subcategorías, no se identificaron todas ni se usaron exactamente los mismos códigos en todos los casos.

Se aseguró la confidencialidad de los datos personales del profesorado participante, así como el resguardo de la identificación de las escuelas.

Discusión

A continuación, se presenta la discusión de los resultados por caso, pues las especificidades dan cuenta de la complejidad de la problemá-

tica que se vive en las escuelas de educación básica ante la implantación de la NEM.

La única escuela primaria participante en el estudio es de financiamiento estatal y ofrece sus servicios en el turno matutino y en el ciclo escolar 2023-2024 tuvo una matrícula de 152 alumnos distribuidos en seis grupos, que cursan los seis grados de primaria: 21 en primero, 24 en segundo, 27 en tercero, 24 en cuarto, 28 en quinto y 28 en sexto. Su personal lo compone un total de 13 miembros, de los cuales seis son maestras de grupo y uno es maestro de educación física, una es asesora técnica pedagógica adjunta, una más está asignada por cambio de actividad y cumple funciones de apoyo, dos son intendentes, una es auxiliar administrativa y, finalmente, la directora. Su infraestructura física y tecnológica es adecuada y suficiente para cubrir las necesidades de los grupos.

Está ubicada en una colonia del norte de Mexicali, con todos los servicios públicos y buenas vías de acceso. El nivel de ingreso de las familias es medio (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) y el profesorado afirma que colaboran con la escuela cuando se les solicita, aunque hay padres y madres que no disponen del tiempo necesario para apoyar las actividades escolares; en general, se trata de profesionistas que trabajan en distintos sectores.

Para dar cuenta del proceso seguido en esta escuela en la construcción del PA se abordan elementos correspondientes a las siguientes subcategorías: concepción del PA, conocimiento de los elementos que lo constituyen, condiciones para el codiseño y proceso de construcción.

Después de analizar toda la documentación brindada por la dirección de la escuela al solicitarle el PA, y de contrastarla con lo expresado por el profesorado en el grupo focal y en las entrevistas, se encontró que no se tiene claridad sobre éste, qué es y cómo se debe elaborar, pues hay un programa analítico por grado, elaborado individualmente por cada profesora, al que se denomina Programa analítico por PDA. Pero éste se concibe como una planeación didáctica más, como una tarea adicional a la planeación del trabajo áulico que se realiza de manera individual, a partir de una situación problema que fue identificada al inicio del ciclo escolar 2023-2024 en el CTE.

No se encontraron elementos que indiquen que se haya realizado un proceso colectivo de análisis, reflexión, selección y/o contextualización de los contenidos del programa sintético incluidos en los distintos documentos, o un proceso de adición de contenidos locales en función de la lectura de la realidad, en el contexto específico de la primaria. Aunque estas profesoras distinguen la planeación del proyecto del “plan” analítico, al revisar la documentación se encuentran similitudes en ellos y en ningún caso se aprecian elementos de un proceso de codiseño curricular.

A partir de lo anterior, se puede inferir que el profesorado está familiarizado con algunos de los componentes del currículo de la NEM: campos formativos, PDA, ejes articuladores y evaluación formativa. No obstante, cuando en el grupo focal se les pidió explicar en qué consiste cada uno de estos, las respuestas fueron imprecisas o no se dieron. Las profesoras mostraron dificultad para conceptualizar dichos componentes y explicar su sentido, lo que indica que aún está en proceso la comprensión de su significado, su sentido y sus implicaciones para el trabajo docente, así como para el aprendizaje.

Lo primero que hay que destacar es la forma en que se ha entendido y abordado el primer plano del proceso para elaborar un PA: “la lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país” (SEP, 2023a, p. 459). En esta primaria esta lectura ha quedado incompleta, pues solo contempla uno de los elementos de dicho plano, que es el diagnóstico integral del alumnado. En efecto, los documentos analizados se acompañan de un diagnóstico grupal que considera la situación de las familias y en todos los casos se establece una situación problema identificada en este diagnóstico, como punto de partida del proceso formativo, pero no se contemplan las fortalezas del profesorado, no se establece el análisis del contexto socioeconómico y cultural de la comunidad en la que está inserta la escuela y menos aún se consideran los eventos o elementos del entorno mundial, nacional, estatal o regional. Así, se hace solo una lectura de la realidad del aula y, en cierta medida, de la escuela, pero no se logra una vinculación de las necesidades o las condiciones del contexto social, económico y cultural con los saberes escolares. Se considera relevante únicamente el entorno inmediato del

alumnado, de la escuela, pero la región, el estado, el país y el mundo se consideran contextos sumamente lejanos que no tienen por qué hacer parte de la problematización y, por tanto, del proceso formativo de niños y niñas en la primaria.

El segundo plano en la elaboración del PA, que es la contextualización de contenidos, no se aprecia en la documentación revisada ni se encontraron elementos para dar cuenta de ella en el grupo focal ni en las entrevistas. En los programas revisados se encontró que los contenidos considerados son los mismos que aparecen en el programa sintético de cada fase, así lo confirmaron las profesoras entrevistadas.

Por lo anterior, el tercer y último plano, que es el del codiseño propiamente, no se ha dado en esta escuela primaria, puesto que no se llegó a la organización secuencial de los contenidos seleccionados, ni a su contextualización y no se agregaron contenidos nuevos como resultado del trabajo reflexivo del colectivo docente, estableciendo su relación con los ejes articuladores y las metodologías críticas más pertinentes para abordarlos.

En relación con los campos formativos, los enuncian con facilidad, pero desde una perspectiva multidisciplinaria (Torres Santomé, 1996) en la que las distintas disciplinas implicadas en el currículum de la educación básica, concebidas como asignaturas o materias, se yuxtaponen: “pues, son como asignatura, yo me ubico como asignatura, pues, para no perderme” (Docente de 2º).

Con los ejes articuladores sucede algo similar, pues las profesoras enuncian el concepto, pero no pueden definirlo puntualmente como la forma en que se expresan las capacidades humanas en el plan y los programas de estudio (SEP, 2022); tampoco vienen a su mente con facilidad los ejes articuladores del currículum de la NEM ni los asocian con la interdisciplinariedad que fundamenta toda propuesta de currículum integrado.

La evaluación formativa, por otra parte, es un concepto que debería ser más familiar para el profesorado, ya que ha hecho parte de las reformas anteriores a la NEM, especialmente del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria establecido al final del sexenio 2012-2018. En efecto, el grupo de profesoras de esta primaria se expresa

con mayor soltura acerca de la evaluación formativa, no obstante, les resulta difícil realizar una conceptualización precisa.

En cuanto a los métodos sociocríticos, se trata de un concepto desconocido para las profesoras y esto es un indicador de que los materiales oficiales, como el Libro sin recetas para la maestra y el maestro correspondiente a la Fase 3 de aprendizaje, así como algunos de los materiales emitidos por la SEP para el CTE no han sido consultados, al menos no se han revisado detenidamente.

La construcción de lo que han denominado programa analítico se ha dado como resultado del trabajo realizado en las sesiones del CTE, pues las profesoras no cuentan con otros espacios de trabajo en colectivo. Pero en lugar de realizar un PA escolar que considerara todos los elementos indicados por la SEP, en este espacio se construyeron programas por grado y de forma individual, es decir, en sesión conjunta, recibiendo orientaciones generales, pero elaborando individualmente sus programas por grado sin llegar después a integrarlos.

Por otro lado, es esencial hablar del apoyo mutuo entre profesoras, que ha sido el motor del avance que hasta el momento han logrado. Las dudas surgidas, los temores y las inseguridades han sido atendidas entre compañeras, cuyo apoyo ha sido más eficaz y efectivo que el recibido por parte de la dirección y la inspección, como ellas mismas expresaron tanto en el grupo focal como en las entrevistas.

Un aspecto esencial para analizar lo que se señala sobre la subcategoría anterior, es el conjunto de condiciones en las que el profesorado ha realizado el proceso de abordaje de los programas de estudio, especialmente la realización del PA. En el caso de esta escuela primaria hay dos condiciones que destacan: por una parte, la insuficiencia de los espacios de trabajo conjunto y por otra, el exceso de tareas administrativas que se convierte en una carga difícil de sobrellevar para las profesoras, pues el llenado de formatos institucionales requiere un tiempo que podría ser dedicado al estudio, el debate y la producción colaborativa. El único espacio de trabajo conjunto con que cuentan, como se mencionó atrás, es la sesión mensual del CTE, que les ha resultado insuficiente para atender, reflexionar, planear y dar seguimiento a todos los asuntos relevantes, adicionalmente a la familiarización con

el nuevo currículum. Las profesoras desearían contar con más tiempo para trabajar en colectivo y hacer frente no solo a los retos que les ha traído la NEM, sino a los que cotidianamente encuentran. Aseguran haber solicitado a la directora de la escuela un día al mes, adicional al CTE, para atender al alumnado solo las primeras horas de la jornada y enviarlo a casa después del recreo, para reunirse las horas posteriores.

En cuanto a las concepciones y apreciaciones sobre las orientaciones recibidas para la construcción del PA, estas se abordaron a partir de las subcategorías siguientes: plano de recursos y materiales, proceso de gestión de la formación a nivel institucional y concepciones y valoraciones de la propuesta curricular.

En el plano de recursos y materiales, la segunda categoría emergente más relevante en este caso fue el uso de los libros de texto gratuitos (LTG), que constituyeron el código más frecuente en el análisis del grupo focal, es decir, los libros ocuparon la mayor parte de la discusión y es en torno a estos que se expresan las preocupaciones más relevantes del profesorado de esta primaria.

Resalta la apreciación que tienen las profesoras sobre los libros: son confusos porque no están organizados por materias “como antes”. Esto resulta difícil de asumir para buena parte del profesorado formado en el paradigma de la disyunción (Morin, 1999; Morin, 2010) dentro del cual todas las disciplinas se abordan por separado y la realidad se concibe de manera secuencial, lineal, y le lleva a un conflicto generado por la lógica no secuencial de los libros de texto de la NEM, pues se trata de libros que remiten a otros libros, desde la perspectiva interdisciplinaria e integrada de los campos formativos. El hipertexto ha sido difícil de asumir por el profesorado de esta escuela y es interesante que esto, que es un rasgo esencial del mundo digital, resulte tan confuso fuera de éste. Solo una profesora señaló haber entendido la forma en que pueden usarse los libros de texto gratuitos, mostrando también un rasgo del ejercicio de su autonomía profesional.

Hay en esto, de fondo, un problema de gran trascendencia que debería ser abordado con la amplitud y la profundidad suficientes más allá de este estudio: la relación entre el uso del libro de texto y la descualificación profesional del profesorado pues, como plantea Torres Santo-

mé (1996, p. 179), “los profesores y profesoras atrapados en las redes de los libros de texto conforman un grupo de trabajadores a los que, en la práctica, ya se les han expropiado parcialmente su saber y sus destrezas”. La afirmación de la profesora de 5° acerca de que los actuales libros obligan al profesorado a investigar “más de la cuenta” y que todos los ejercicios requieren su orientación, lleva a pensar en el diseño de los libros anteriores, en cómo favorecerían que se conformara con la información que estos proveían y reducían las actividades escolares a los ejercicios incluidos en ellos. Estos pueden considerarse rasgos de un proceso de descualificación profesional que debería ocupar buena parte de las preocupaciones y acciones de las autoridades educativas.

Es relevante, en este plano de recursos y materiales, la función que han cumplido los canales de videos y algunos sitios web en la resolución de las dudas sobre la NEM desde que se inició la reforma. Todas las profesoras participantes en el grupo focal aseguraron haberse guiado por las orientaciones brindadas por profesores y otros expertos a través de distintos canales de YouTube, Facebook, así como grupos de WhatsApp de profesores, tanto locales como estatales, especialmente.

La categoría emergente con mayores referencias en el grupo focal de esta escuela fue acompañamiento y orientación en la práctica. Se agruparon aquí todas las opiniones y los planteamientos hechos por las profesoras participantes en relación con las acciones de la directora y la inspectora de zona, en los que se aprecia una ambivalencia que constituye un dato valioso para diseñadores de políticas, programas y acciones de formación docente. Por una parte, el profesorado reconoce y valora la dedicación, así como la voluntad de estas autoridades educativas en la búsqueda de las mejores opciones para brindar orientación, capacitación, materiales de estudio y guías didácticas. Por otra, asegura que la orientación recibida no ha sido suficiente, eficaz ni efectiva, tampoco llegó en forma oportuna. Reconocen las profesoras que la directora brinda una retroalimentación continua, adecuada y respetuosa en el ejercicio de la práctica docente, y promueve la formación más allá de lo que la SEP establece. No obstante, fue notorio en ella y en la inspectora la inseguridad en relación con algunos aspectos de la NEM, como expresa esta profesora de 2°: “a lo mejor a ellas tampoco

les han dado la información, porque son académicas, ellas nos dan lo que les dieron, o a lo mejor lo investigaron, igual que nosotros”.

Las profesoras conciben la propuesta curricular de la NEM como un modelo más que llegó con el gobierno entrante en 2018. Señalan puntualmente los desaciertos y valoran los aciertos de la propuesta curricular en sí, así como del proceso de implementación. El mayor acierto es la metodología de proyectos, cuyos resultados han sido muy favorables, hasta el momento, pues los niños y las niñas no solo muestran gran interés en ellos, sino que se ha incrementado la participación e incluso quienes mostraban más resistencia han alcanzado logros importantes tanto en el ámbito académico como en la motivación para el trabajo colaborativo.

Un acierto más es la flexibilidad del trabajo por proyectos, pues permite el avance en función de los requerimientos de los niños y las niñas, con la orientación planificada de las profesoras. Llama la atención que esto se destaque, pues no es un rasgo distintivo de la NEM, sino que al menos las dos reformas previas, la Reforma Integral de la Educación Básica y el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, tenían la misma orientación, pues comparten el fundamento pedagógico constructivista. El fomento del vínculo con las familias para ir construyendo, a su vez, un vínculo más sólido con la comunidad, pues a lo largo de los años se ha ido debilitando, es otro de los aciertos de la propuesta curricular.

En cuanto a los desaciertos, una profesora señaló los libros de texto gratuitos y propuso su eliminación, pero no hubo consenso. A pesar de las dificultades señaladas anteriormente en relación con los libros, la mayoría de las profesoras propone mejorarlos, no eliminarlos. Los mayores desaciertos han sido la falta de una orientación clara por parte de las autoridades educativas, las acciones formativas ineficaces y la falta de espacios adicionales al CTE para el trabajo en colectivo que condujeran a afrontar de una mejor manera los retos del nuevo currículum de la NEM.

Por esto, todas las mejoras en la implementación de la reforma curricular que proponen las profesoras se relacionan con: 1) más “capacitación”, que asocian con cursos, talleres y pláticas; 2) la apertura

de más y mejores espacios para el trabajo en colectivo del personal docente, pues el CTE es insuficiente; 3) la dotación a las escuelas de material didáctico que pueda usarse en la realización de los distintos proyectos planteados en los libros de texto, entre otros.

Todos los aspectos señalados anteriormente constituyen la base para identificar el momento del proceso de apropiación del currículum en que se encuentra el profesorado de esta escuela primaria estatal, aunque de manera específica, esto se abordó a partir de la subcategoría apropiación teórica y didáctica.

Es claro que aún están las profesoras familiarizándose con los componentes del currículum de la NEM: campos formativos, ejes articuladores, fases y PDA, así como con la forma en que se plantea el manejo de los contenidos: del programa sintético al PA y, finalmente, a la planeación didáctica. Se observa un dominio incipiente de elementos conceptuales y metodológicos, es decir, tanto en lo pedagógico, como en lo didáctico y en lo curricular se requieren acciones de formación para lograr la comprensión del sentido de la propuesta. Por esto mismo, no se reconocen claramente los propósitos de la NEM.

Se trata no ya de comprender los componentes curriculares, de conceptualizarlos para llegar a aplicarlos, sino de reconocer el sentido que tiene un diseño curricular integrado, que rompe totalmente, al menos en el currículo prescrito (Gimeno Sacristán, 1988), con la organización asignaturista. Porque la integración curricular, como señala Beane (2005, p. 17) “supone aplicar el conocimiento a cuestiones e inquietudes que tienen una importancia personal y social”, asunto en el que, ya lo vimos anteriormente, aún queda mucho por hacer en esta escuela.

Lograr esto es primordial para que también el paso al plano didáctico sea sencillo y enriquecedor para la formación profesional de las profesoras, para el aprendizaje de niñas y niños, así como para el fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad, pues como se señaló anteriormente, las profesoras no contemplan el contexto socioeconómico y cultural al que pertenece el alumnado en el diseño de experiencias didácticas que favorezcan la conformación de su identidad comunitaria y global. Este aspecto muestra una escuela que educa solo de sus límites hacia adentro.

Afirma Díaz Barriga (1997, p. 37) que “hay una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrollada en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículum, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación”, de manera que, en términos didácticos, el reconocimiento del sentido y la importancia de los planes y programas de estudio, así como de la planeación, es piedra de toque para el ejercicio de la autonomía profesional docente, así como esta es necesaria para el desarrollo curricular desde una perspectiva crítica.

Se puede afirmar, entonces, que el personal de esta escuela se encuentra en la fase de recepción, que es la primera del proceso de apropiación como lo concebimos en este estudio (Reyes Ruvalcaba, 2024), ya que se está familiarizando aún con el currículum de la NEM y aún no pueblan el discurso curricular con sus intenciones, gustos idiosincráticos y propósitos (Levrini, *et al.*, 2014). El diseño de las políticas de formación docente para el siguiente ciclo escolar debe contemplar que, a un año de haberse implantado el nuevo currículum en la educación básica, escuelas como esta primaria estatal están en esta fase inicial.

El ideal de dar continuidad a las reformas educativas sexenales para evitar que se sucedan sin que haya tiempo suficiente para observar sus resultados, debería ser discutido con la seriedad requerida y desde los saberes expertos de especialistas y docentes, pues como dice la profesora de 5º: “fue un cambio que la verdad, todavía no nos adaptamos y vamos a tardar, porque de un modelo nos brincan a otro y a otro, todavía ni siquiera estábamos bien con el anterior, cuando nos mandaron el otro”.

En este mismo orden de ideas, la propuesta de la NEM no implica únicamente un cambio en planes y programas, sino una verdadera transformación de la concepción de la educación. No solo el profesorado, sino también el alumnado ha sido formado en esta visión lineal del mundo que obstaculiza el abordaje de contenidos y el desarrollo de procesos de aprendizaje integradamente, como señala la profesora de 6º “porque como se miraba matemáticas de forma aislada, se miraba español de forma aislada [...] el alumno quiere ese trabajo aislado [...]”. Ambos actores principales de la educación primaria requieren un

proceso formativo fincado en el desaprendizaje para transformar sus concepciones epistemológicas y pedagógicas, de modo que el nuevo aprendizaje, desde la perspectiva que nos propone la NEM, sea factible.

El segundo caso estudiado es el de una escuela secundaria general de modalidad general, organización completa y sostenimiento federal ubicada al occidente de Mexicali. En el ciclo escolar 2023-2024, la matrícula fue de 502 alumnos que cursaban los tres grados de secundaria: 188 en primero, 158 en segundo y 156 en tercero. Labora en esta escuela un total de 46 personas, de las cuales 27 son docentes, dos directivos, 15 administrativos, uno es contralor y una es orientadora. Una persona más cumple con la función de orientadora y es, a la vez, docente, por lo que se incluyó en el total de docentes. Su infraestructura física es suficiente y adecuada, aunque no cuenta con canchas deportivas ni áreas verdes. Cuenta con acceso a internet, aunque algunos miembros del personal docente señalan que falla con frecuencia la navegación y deben echar mano de diversos recursos personales o institucionales para lograr una conexión eficaz.

Se ubica en una colonia que cuenta con los servicios de agua, drenaje, alcantarillado y tratamiento de aguas residuales, pero solo las vías principales de acceso están pavimentadas. La escuela y sus alrededores no tienen pavimento, por lo que resulta difícil el acceso cuando llueve debido a los encharcamientos. La escolaridad promedio es de 8 años, por debajo del promedio estatal de Baja California, que era de 10.2 años para 2020 (INEGI, 2024) y el nivel de ingresos es bajo (INEGI, 2023). El profesorado de la escuela que participó en el grupo focal mencionó que, de manera subrepticia, se sabe que en la colonia radican quienes se dedican al tráfico de personas indocumentadas hacia Estados Unidos, incluso se señaló que entre las familias del alumnado hay algunas que se dedican a esta actividad delictiva.

El proceso de construcción del programa analítico en esta escuela se analizó a partir de las subcategorías concepción del programa analítico, conocimiento de los elementos que lo constituyen, condiciones para el codiseño y proceso de construcción en sí mismo. El que se hayan entregado formatos de planeación didáctica de proyectos cuando se solicitó el programa analítico es, en sí mismo, el dato más importante

que se obtuvo en este ámbito. La escuela no cuenta, como tal, con un programa analítico resultante del trabajo reflexivo del colectivo docente, en los términos establecidos por la SEP. No obstante, se consideró que en los documentos presentados por la subdirección académica había elementos para valorar el proceso de codiseño y diversos aspectos alrededor de éste, como se muestra en adelante.

El PA, pues, se concibe como la planeación que cada profesor o profesora debe realizar, en función del programa sintético correspondiente, por eso “cada profesor tiene su programa analítico”, como se afirmó en las entrevistas y en el grupo focal.

En cuanto al conocimiento de los elementos del PA, si bien los formatos revisados contemplan la enunciación de una contextualización y una problemática (dimensión del problema), en este apartado solo se presentan problemas o necesidades del ámbito del aprendizaje, nunca del ámbito comunitario. Esto indica que la lectura de la realidad se reduce o se centra en el reconocimiento de las características académicas del alumnado, pero no se realiza una problematización sobre las condiciones en que realiza su trabajo la escuela y menos aún, una “lectura de la realidad escuela-comunidad-región-país” (SEP, 2023a, p. 459) o la consideración del “impacto de elementos del mundo, el país, la entidad federativa y la localidad en la vida escolar” (SEP, 2023a, p. 460).

Las dimensiones *interdisciplinariedad* y *manejo de los contenidos (codiseño)* se refieren al segundo plano del proceso de construcción del PA, es decir, la *contextualización de contenidos* (SEP, 2023a). En este sentido, desde su nombre, los formatos revisados contemplan la interdisciplinariedad. Esto y el que se incluyan los cuatro campos formativos en el formato, denota el reconocimiento de este rasgo del currículo y la intencionalidad clara de favorecer el trabajo interdisciplinario del profesorado, al menos, su trabajo conjunto y colaborativo; esto último se evidencia, en efecto, en tres de los cuatro campos formativos, pues en uno de ellos solo figura una disciplina. No obstante, el trabajo colaborativo de las y los docentes para concretar la interdisciplinariedad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al menos por campo formativo, no se concreta en la práctica de forma permanente, ya que los proyectos interdisciplinarios se realizaron una sola vez durante el

ciclo escolar y solo en algunos campos formativos y grados, como expresaron los docentes entrevistados.

Aunque en la mayoría de los documentos revisados se enuncian “contenidos del programa sintético que se contextualizó (sic) a la problemática de la comunidad” no se especifica si esos contenidos fueron modificados o agregados, ni la forma en que se llegó a la decisión al respecto, de manera que no fue posible valorar desde el análisis documental si la contextualización efectivamente se hizo.

En cuanto a las *metodologías sociocríticas*, su definición corresponde al tercer y último plano del proceso que es propiamente la formulación del PA o codiseño. En este caso, los documentos revisados no establecen procedimientos metodológicos ni la justificación de su pertinencia, solo se enuncian los siguientes métodos: aprendizaje basado en proyectos comunitarios, aprendizaje servicio y STEAM. Esto indica que sí se identificaron los métodos sociocríticos que promueve la NEM, pero al preguntar al respecto en el grupo focal el profesorado no logró conceptualizarlos o siquiera mencionarlos.

Por último, la dimensión *evaluación formativa* corresponde también al plano del codiseño y en los formatos de la escuela se contempla este elemento, no obstante, no se encontraron rasgos, salvo en un solo campo formativo, que indiquen si existe una retroalimentación adecuada o si el alumnado es sujeto de su propio proceso evaluativo. De hecho, en el proyecto del campo Ética, naturaleza y sociedades se incluye una lista de cotejo que pone de manifiesto una concepción tradicional de la evaluación, pues se trata de un instrumento que no permite valorar los aprendizajes logrados mediante la realización de un proyecto, propiamente, sino que se centra en el cumplimiento de aspectos formales que solo parcialmente dan cuenta de los saberes construidos, lo cual no corresponde con la propuesta pedagógica y curricular de la NEM.

La implantación del nuevo currículo de la educación secundaria se ha dado, como en el caso de las reformas anteriores, en condiciones que no son las más favorables para que una innovación como el codiseño colectivo se dé. Por un lado, el profesorado considera que el trabajo interdisciplinario en los campos formativos en que está estructurado el currículo es inviable, debido a la dificultad para coincidir y

ponerse de acuerdo entre profesores de las distintas disciplinas. Debe tenerse en cuenta que muchos de los profesores y las profesoras que laboran en esta y en otras secundarias lo hacen por horas, trabajan en más de dos escuelas y tienen un número alto de grupos. Esta carga laboral incide tanto en la disposición física y mental de estos profesores turistas, como se autodenomina una profesora de Formación cívica y ética, porque tiene que ir de una escuela a otra diariamente, como en las posibilidades de concreción de una reforma curricular cuyo rasgo distintivo es el codiseño, que requiere el trabajo colectivo y colaborativo del profesorado.

Al realizar las entrevistas con tres docentes que participaron en la elaboración de los proyectos que se consignan en los formatos revisados se corroboró que no existió propiamente un trabajo del colectivo docente de la escuela, en su conjunto, que condujera a la modificación, eliminación o adición de los contenidos educativos planteados en los programas sintéticos, formulados en un PA según lo establecido por la SEP, sino un trabajo de diseño de proyectos interdisciplinarios entre dos o tres docentes, a lo sumo, por campo formativo, únicamente para el primer trimestre del ciclo escolar 2023-2024; una vez concluido el trimestre, cada docente continuó trabajando su disciplina individualmente, como ya se mostró atrás.

En diálogos informales con la subdirectora, confirmó que no existe propiamente un PA de la escuela y que en las reuniones del CTE sí se discutió sobre la problemática de la comunidad, pero no se realizó un diagnóstico integral que se haya registrado en algún documento de referencia para el colectivo docente. Al preguntar por las actas del CTE, la subdirectora señaló que es el director quien las elabora y resguarda, no se tuvo acceso a ellas. Si los acuerdos del colectivo docente tomados en el CTE, así como las distintas decisiones en relación con la implantación de la reforma curricular, no son de acceso libre para todo el personal docente, se dificulta la tarea de concretar todo ello en el quehacer individual y conjunto, así como darle seguimiento y evaluar su pertinencia, sus resultados y la incidencia que tienen en la enseñanza, el aprendizaje, la vida escolar y la comunidad, aunque este último no sea un aspecto que explícitamente se atienda.

En resumen, hubo una selección individual de contenidos del programa sintético para aplicar en el ámbito específico de cada disciplina, no obstante que se hizo un esfuerzo al inicio del ciclo escolar por trabajar interdisciplinariamente en los campos formativos. Hubo discusión sobre los contenidos en el CTE, pero esta no sirvió como referente para un trabajo del colectivo docente sino al inicio del ciclo escolar.

En relación con las concepciones y apreciaciones sobre las orientaciones institucionales para la construcción del PA, estas se analizaron a partir de las subcategorías: plano curricular, plano de recursos y materiales, proceso de gestión de la formación a nivel institucional, correspondencia entre programa sintético y PA, y concepciones y valoración de la propuesta curricular.

Es claro que el profesorado es sensible ante las condiciones socioeconómicas de las familias a las que pertenece el alumnado y de la comunidad en la que está inserta la escuela. Se refieren a la pobreza y a las condiciones precarias en que vive una parte del alumnado: muchos estudiantes llegan a la escuela después de haber pasado días sin comer y no tienen los recursos económicos para adquirir materiales o útiles escolares. Aunado a ello, refieren que el “nivel cultural” de la comunidad y del alumnado es muy bajo, lo que asocian con sus mínimas posibilidades de lograr un aprendizaje más significativo y de desarrollar su autonomía. Afirman que en este contexto socioeconómico y cultural tan bajo no es posible trabajar proyectos ni estimular el aprendizaje autónomo. La relación con las familias es incipiente, pues padres y madres de familia no tienen presencia en la educación de los hijos y las hijas, quienes llegan solos a la escuela y permanecen sin acompañamiento la mayor parte del ciclo escolar.

En el ámbito de la relación pedagógica docente-estudiante, el profesorado se refiere a ella en formas contrastantes, por un lado, afirman que la tarea docente ha sido “desgastante”, puesto que el alumnado no muestra interés en las actividades escolares propuestas cotidianamente, en clara referencia a la conducta que tienen en clase. Por otra parte, señalan los buenos resultados de algunos proyectos conjuntos realizados antes y después de la implementación de la NEM y manifiestan su satisfacción con la respuesta del alumnado y de algunas familias.

El mayor desacierto en las orientaciones institucionales brindadas al colectivo docente es la inseguridad mostrada por el personal directivo de la escuela en el manejo de los elementos conceptuales de la NEM, lo que no ha permitido realizar una adecuada capacitación para la concreción de la reforma curricular en la escuela, ni un adecuado acompañamiento y orientación sobre la práctica, una vez implementada esta. Esto denota un proceso de gestión de la formación al interior de la escuela ambiguo y, por ende, poco eficaz e indica que la reforma curricular se encuentra en una fase inicial de su proceso de implantación, pues se presentan múltiples interpretaciones del currículum prescrito (Gimeno Sacristán, 1988) por la SEP y de lo que este exige del profesorado.

En el plano de los recursos y los materiales que el profesorado ha utilizado para orientarse en la implementación de la reforma curricular, destacan el canal Soy Docente de YouTube y el perfil Profesores en Servicio BC de Facebook, que fueron señalados como los recursos más utilizados, pues comparten materiales diversos y generan debates sobre la NEM, lo que les permite “entender un poquito más de lo que quedó en el aire, poder investigar un poquito más eso, lo que no entendemos todavía” (Docente de Historia y Formación cívica y Ética).

Los libros de texto gratuitos ocuparon la mayor parte de la discusión en el grupo focal y fueron tópico recurrente en las entrevistas realizadas, así lo muestra el hecho de que constituyó el código de mayor frecuencia en el análisis y es, sin duda, la categoría emergente más importante en el caso de esta secundaria general. Son concebidos los LTG como uno de los grandes desaciertos de la NEM. De acuerdo con Gimeno Sacristán (1988), en la fase del *currículum presentado a los profesores*, segundo nivel de su proceso de objetivación, los libros de texto, además de las guías didácticas, “son los auténticos responsables de acercar las prescripciones curriculares a los profesores” (p. 179) y su dependencia de estos medios es “un fenómeno extendido en muchos sistemas educativos, convirtiéndose en una peculiaridad del *sistema curricular*, que expresa las condiciones del puesto de trabajo del profesor” (p. 179).

Lo expresado por este grupo de docentes remite a Torres Santomé (1996), quien afirma que la escolarización dominada por los libros de texto trae consigo una descualificación profesional del profesorado

porque “permite la expropiación de las destrezas y conocimientos [...] del profesor y profesora especialista” (p. 177). De este modo, los libros favorecen la explotación y el control del trabajo docente. Pero es necesario señalar que esto no es un rasgo distintivo de la NEM, puesto que la descualificación profesional que asoma en las opiniones expuestas en el grupo focal y en las entrevistas se ha generado a lo largo de décadas. Recordemos que los libros de texto gratuitos se empezaron a usar en México en 1960, después de la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) en 1959, durante el gobierno de Adolfo López Mateos (Ixba Alejos, 2013).

Durante la discusión del grupo focal se planteó el desacuerdo con la intencionalidad ideológica expresada en los LTG. Debemos considerar que estos “representan y traducen, en teoría, la visión oficial, la interpretación autorizada de los requisitos para considerarse una ‘persona educada’ y, en general, la definición institucional de ‘cultura’; o sea, lo que por tales términos entienden...” (Torres Santomé, 1996, p. 156) el Estado y las autoridades educativas nacionales y estatales, para el caso de México. Por esta razón, los gobiernos cuidan los libros de texto como recursos esenciales para la conformación de las mentalidades de la ciudadanía. “Es obvio que en el grado de control que se va a establecer sobre estos materiales y en los contenidos que en ellos aparecen también influye la ideología política dominante en cada período histórico” (Torres Santomé, 1996, p. 157).

La polarización ideológica que vive la sociedad mexicana desde el inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador se expresó claramente en la discusión de este grupo de docentes: “es obvio querer forzar al docente a tomar una ideología socialista, política, igual se ve en los libros de texto, ni siquiera pudieron tomarse la molestia de tapar ciertos aspectos, no, todo de lleno, primero los pobres” (Docente de Formación cívica y ética). Otra docente de Matemáticas señaló: “Ese libro del bienestar está muy mal también, es como ya socialismo eso...”. En ambos casos se usó la etiqueta que se ha dado en los medios de comunicación al actual gobierno (socialista, socialismo) y se hizo una valoración negativa de los libros de texto gratuitos en función de la ideología que, en su consideración, promueven. Aunque no es el propósito

de esta investigación, es un aspecto de gran relevancia que merece ser abordado en futuros trabajos.

Los profesores y las profesoras participantes expresaron valoraciones positivas sobre la NEM, entre ellas, que ha incentivado el trabajo en equipo al plantear metodológicamente la realización de proyectos conjuntamente. También se valoró favorablemente que se hayan producido materiales como el *Libro sin recetas para la maestra y el maestro*, hecho inédito en el nivel secundaria, como planteó una docente de *Tutoría/Formación cívica y ética*: “Yo creo que uno de los aciertos ha sido todo el material que nos han dado, de información. El libro sin recetas para el maestro es algo que no se había implementado antes”, a pesar de haber señalado el desacierto de su sesgo ideológico. En el ejercicio planteado al final del grupo focal, de imaginarse en el cargo de secretarios o secretarías de educación de Baja California, señalaron tres aspectos que conservarían de la propuesta curricular: el enfoque centrado en el contexto, que no solo se debe conservar sino profundizar, la regionalización de contenidos o la contextualización, expresada en los términos propuestos por la SEP y la autonomía profesional docente. Es paradójico que hayan mencionado esto, pero no hayan diseñado la experiencia pedagógica con base en una lectura de la realidad comunitaria, ni exista un PA escolar.

Entre las valoraciones negativas se planteó que el currículo integrado, específicamente la metodología de proyectos no es aplicable en el nivel secundaria, únicamente en primaria, ya que no existen las condiciones para coincidir y tomar decisiones conjuntas. En cuanto a lo que eliminarían, definitivamente están los libros de texto gratuitos, pero hubo quienes plantearon que se debería volver a los libros empleados anteriormente, es decir, los libros de las editoriales que habían venido utilizando antes de la implementación de la NEM, y quienes se centraron en eliminar “completamente lo político”. En resumen, hay una especie de ambivalencia entre el profesorado, pues se reconocen algunas virtudes de la NEM, pero en el ánimo cotidiano de la vida escolar pesa más lo que no se logra, desde su concepción de la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto al proceso de apropiación del currículo de la NEM se puede afirmar que en esta escuela secundaria se encuentra en la

fase de recepción (Reyes Ruvalcaba, 2024) o en una intermedia entre esta y la fase de comprensión, pues si bien el profesorado y el personal directivo han tenido que interpretar ya el currículo prescrito u oficial a partir sus propios saberes y experiencias, no se ha dado aún esa reflexión necesaria sobre el significado de la propuesta curricular del nuevo modelo educativo. La apropiación teórica y didáctica, subcategoría principal del análisis, es incipiente, el dominio conceptual y metodológico del profesorado es básico y no hay claridad en los propósitos de la NEM, aun cuando se reconocen, de manera intuitiva, sus aspectos favorables. Considerando que no existe un PA de esta escuela secundaria en los términos que la SEP determinó en el plan y los programas de estudio oficiales, el codiseño no se llevó a cabo.

La resistencia que se encontró entre el profesorado participante en esta secundaria, rasgo característico también de todo proceso de apropiación (Reyes Ruvalcaba, 2024), tiene su origen, se plantea el supuesto, en dos cuestiones: el conflicto generado por la forma apresurada en que se echó a andar la NEM en el ciclo escolar 2023-2024, a pesar de que se había advertido que se haría un pilotaje y, como es obvio, no entrarían todas las escuelas en esta primera etapa; y la incipiente comprensión del nuevo currículum de secundaria, su estructura, su fundamento teórico y conceptual, el trabajo didáctico que requiere, así como el trabajo colaborativo y en colectivo entre docentes. La negociación que procede al conflicto y la resistencia, siguiendo a Reyes Ruvalcaba, está empezando a darse, primero entre el profesorado, para sí y entre sí, vendrá luego la negociación con el equipo directivo, con las instancias de supervisión y con la propia Secretaría de Educación.

El tercer caso estudiado fue el de la secundaria técnica urbana. Es una escuela numerosa, tanto en alumnado como en personal docente, lo que conlleva una gran diversidad de situaciones y/o condiciones personales, laborales y de formación implicadas en su desempeño profesional, diversidad que se ve reflejada en la forma de enfrentar los retos de la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. La escuela tiene financiamiento federal y opera en turno matutino y vespertino. Está ubicada en un fraccionamiento del occidente de Mexicali, zona de un nivel socioeconómico medio (INEGI, 2020).

El personal que labora en el turno matutino se compone de encargado de despacho (figura de director) y subdirector, 34 docentes, cuatro secretarías, cuatro prefectos, tres coordinadores, un trabajador social, un bibliotecario, un encargado de aula de medios, ocho intendentes y tres asistentes de área médica. En el turno vespertino es el mismo encargado de despacho, un subdirector, 50 docentes, cinco secretarías, tres prefectos, un coordinador, un trabajador social, un bibliotecario, un encargado del aula de medios, cuatro intendentes, un ayudante de laboratorio y una enfermera, siendo un total de 129 personas. En ninguno de los dos turnos se está contemplando el personal interino.

En el ciclo escolar 2023-2024 la escuela secundaria tuvo una matrícula de 634 alumnos que cursaron los tres grados en el turno matutino: 209 en primero, 222 en segundo y 203 en tercero; el turno vespertino tuvo una matrícula de 463 alumnos en total: 149 en primero, 160 en segundo y 154 en tercero.

El análisis de los datos recopilados no solo ha permitido examinar cómo el profesorado de esta escuela ha integrado la NEM en su práctica docente diaria, también ha permitido identificar desafíos y oportunidades que han experimentado en su proceso de apropiación.

Los documentos analizados contemplan elementos de un PA, pero en desarrollo, ya que corresponden más una planeación didáctica y fueron elaborados a consideración de cada docente, ya sea por campos formativos, asignatura, afinidad personal o de forma individual, pero no de forma colectiva o institucional. Si bien existió un acuerdo colectivo en el diseño de la estructura del formato, no lo hubo para su llenado y ejercicio, por lo que la escuela no cuenta con un PA como guía institucional docente para la implementación curricular.

Por otra parte, en cuanto al plano de codiseño, las entrevistas arrojaron que existieron confusiones y dificultades con respecto a la elaboración del PA, las dudas que surgían se resolvían mediante acercamiento directo entre compañeros y, en algunos casos, con reuniones fuera de horario de clases para trabajarlas, utilizando diversos recursos como videos, lecturas, manuales e incluso, canales de otros maestros de la república como apoyo.

Los problemas más sentidos: la adaptación a la NEM, a los conceptos y formatos, y la falta de dirección en el proceso, lo cual corrobora que el trabajo realizado se hizo a criterio personal, no institucional. Así, el que haya unos documentos más desarrollados que otros en cuanto a estructura, contenido y apropiación de conceptos se debe a la búsqueda de respuestas de los docentes en diferentes medios y fuentes de información aisladas, y no a una dirección institucional directa al colectivo, o lo suficientemente precisa para disipar las dudas.

En el entendido de que “el acto de codiseño es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica” (SEP, 2023c, p. 5), su importancia radica en que en este plano se concreta el PA a partir de la organización de contenidos y PDA, ya sea que se modifiquen, eliminen o añadan del programa sintético. Esto, por un lado, requiere la familiarización con el concepto de codiseño y comprensión de sus implicaciones, por otro, requiere tiempo, búsqueda de recursos y apoyo, como han hecho los y las docentes de esta secundaria.

En cuanto a las concepciones y apreciaciones que tiene el profesorado sobre orientaciones institucionales para la construcción del PA, en el grupo de discusión se destacó la importancia de contextualizar los contenidos según el entorno de los alumnos, así como la existencia de confusiones en los conceptos debido a diferentes interpretaciones de los términos entre los orientadores y docentes, por lo que la comunicación entre compañeros fue importante para apoyarse en la construcción del PA. De igual manera, resalta la falta de vinculación entre escuela y comunidad, falta de claridad en cómo llevar a cabo el diagnóstico socioeducativo, falta de comunicación e información entre coordinaciones y trabajador social de la escuela, así como posibles dificultades para problematizar en relación con los asuntos comunitarios.

En relación con la apreciación que tienen los docentes con respecto al plan de estudios 2022 de la educación básica y sus componentes, resaltan la contribución de las diversas disciplinas al conocimiento de un área o dimensión, mencionan la importancia de la problematización de la realidad en cuanto a los PDA, de la comunicación entre docentes para el planteamiento de problemas y la facilidad de adaptación de contenidos. Además, señalan la falta de vinculación en ausencia

de orientación, así como el exceso de PDA que genera más trabajo administrativo. Entre aciertos y limitaciones, nuevamente se visualizan dificultades con las orientaciones recibidas.

Con respecto al plano de recursos y materiales, surgió el tema de los libros de texto proporcionados por la SEP, considerando que su contenido es desorganizado y confuso, lo cual, aunado al tema de los PDA, hace que sobresalgan aspectos como la ambigüedad, la falta de estructuración, contenido que no tiene sentido para el alumno, entre otros.

Sobre el plano curricular se rescatan particularidades como la falta de claridad en los conceptos y términos utilizados, lo que llevó a confusiones en la interpretación de las orientaciones recibidas. También se menciona la dificultad para relacionar ciertas disciplinas en el campo formativo, como Español con Artes, o como en el caso de Ciencias, donde se batalló para vincular Física y Química con la problemática de la escuela. Se menciona la falta de trabajo colaborativo en vinculación con las diferentes asignaturas, así como en el seguimiento y revisión de trabajos. De igual forma, el profesorado concibe los ejes articuladores como aquellos componentes del currículum que ayudan a vincular diferentes disciplinas y áreas de conocimiento, sin embargo, encuentran dificultad para empatarlos con los PDA y el contenido; así mismo, los perciben como redundantes en relación con el contenido de sus disciplinas: “de hecho, quería comentar que para mi materia, pues es lo que vemos, toda Formación cívica y ética, es lo que se ve todo el tiempo” (Docente de Formación cívica y ética).

Por otra parte, se encontró un desconocimiento generalizado sobre el concepto de métodos sociocríticos. Los y las docentes dieron respuestas como “yo creo que eso es nuevo para nosotros” (Docente de Inglés/Biología), o “eso no, no lo conozco” (Docente de Español); llegando a la conclusión de que es un concepto nuevo que se tiene que reconocer y adaptarse a ello.

De acuerdo con el documento de la SEP (2023e) sobre las orientaciones para el taller intensivo de formación continua para docentes del fin del ciclo escolar 2022-2023, “el programa analítico es el producto de un ejercicio deliberativo del currículum y una construcción del

colectivo docente” (p. 5) y es importante que el profesorado argumente sobre sus distintos elementos. Entonces, una comprensión clara sobre los componentes del currículum y sus implicaciones prácticas asegura que el PA esté respaldado y pertinentemente alineado a los propósitos de la NEM. Es importante mencionar que, al apropiarse del currículum, los docentes pueden tener una comprensión profunda de las implicaciones pedagógicas de su práctica, y ser coherentes con los objetivos planteados por este nuevo enfoque.

Los programas analíticos presentados tienen una estructura que integra elementos propios del modelo y del currículum de la NEM, y como ya se dijo anteriormente, el trabajo para elaborar un formato único se realizó en colectivo, pero el documento denota que el ejercicio de llenado se realizó por separado. Además, la apropiación de conceptos se asume de forma distinta en cada uno de los formatos, por lo que no se cumple con la orientación oficial para la elaboración del PA que establece que es “una estrategia para la contextualización que las y los docentes, como colectivo escolar, realizan a partir de los programas sintéticos, de acuerdo con las condiciones de su situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar” (SEP, 2023d, p. 68).

El profesorado menciona que los procesos de retroalimentación y acompañamiento fueron limitados, lo que influyó en la falta de claridad en la elaboración de los PA y la conceptualización de sus elementos y en la falta de ajustes y posibles errores no detectados; en este marco, proponen aumentar el nivel de apoyo y capacitación proporcionado. A través del software Atlas.ti 24 se identificó éste como el código más recurrente, por lo que el tema es clave para comprender el sentir, pensar y quehacer docente con respecto al proceso de apropiación. En distintas citas se menciona la necesidad de una orientación clara por parte de las autoridades educativas, la inexistencia de acompañamiento y retroalimentación, la falta de estructura en el programa educativo, así como la insuficiente comunicación y coordinación entre los diferentes niveles de gestión dentro de la institución.

Los resultados evidenciaron que existe confusión en la interpretación de algunos conceptos y en la manera de empatarlos con otros elementos del programa, otros son desconocidos y algunos, dicho por

ellos, “son lo mismo de programas anteriores”. Por lo anterior, se considera que están en proceso de familiarización y se añade que el currículum deja de ser un plan propuesto cuando se interpreta y es asumido o traducido por el profesorado, lo que también sucede con los materiales curriculares (textos, documentos, entre otros), auténticos traductores del currículum como proyecto y texto plasmado en prácticas concretas (Gimeno Sacristán, 2010).

Además, el análisis revela que las expectativas sobre la NEM confrontadas con las realidades, se ven influenciadas por la interpretación variada de directivos y líderes de la escuela, quienes manejan diferentes experiencias y conceptos arraigados.

El cuarto y último caso estudiado fue una escuela secundaria técnica rural ubicada en un ejido del valle de Mexicali, que cuenta con un total de 27 trabajadores, entre docentes y administrativos. Atiende una matrícula de 207 estudiantes. El espacio geográfico donde se encuentra este centro escolar se caracteriza como un desierto árido, parte del valle agrícola contiguo a la ciudad de Mexicali. Desde hace más de una década presenta estrés hídrico, su clima extremo puede alcanzar los 50° centígrados en verano y bajar a una temperatura cercana a los 0° en invierno. Según datos del INEGI (2020), las necesidades básicas de la población como trabajo, vivienda, servicios como salud, agua, electricidad e internet se encuentran cubiertas para la mayoría de los habitantes de este poblado.

La propuesta de la NEM se puede interpretar como un intento de actualizar los programas de los niveles de educación básica y media superior, que busca incorporar elementos de análisis territorial y comunitario desde las epistemologías del sur que refuerzan nuestras raíces e identidad cultural a partir de métodos sociocríticos en un proceso de codiseño de un PA por parte de los colectivos escolares (SEP, 2022).

Fue interesante encontrar que el colectivo docente elaboró un PA para cada uno de los campos formativos, mientras que las orientaciones de la NEM eran claras en cuanto a elaborar uno por escuela. En la práctica, este proceso de codiseño tuvo diversos obstáculos. Según los testimonios de los docentes entrevistados, el principal fue de orden administrativo, es decir, la falta de orientación adecuada por parte de di-

rectivos, inspectores y jefes de enseñanza; el segundo, la poca práctica de trabajo colectivo entre los docentes, así como las escasas habilidades para articular campos formativos; el tercero es la carga de trabajo que no les permite organizar planes y programas por la saturación de horas frente a grupo.

A grandes rasgos, los resultados del análisis de los PA muestran que existe una diversidad de interpretaciones entre los docentes del colectivo escolar que conforma la secundaria técnica rural. Para cada uno de los campos formativos se elaboró un PA con formatos distintos, con estrategias pedagógicas diferentes, sin el esfuerzo por elaborar un codiseño que articule los campos formativos por medio de ejes articuladores que desarrollarían el trabajo para el año escolar 2024.

En el análisis de los programas que elaboraron los docentes se observó que el campo Lenguajes está entre los mejor estructurados, trabaja con Artes como eje organizador y desarrolla actividades escolares que promueven aprendizajes significativos con actividades lúdicas y visitas a sitios de interés. No obstante, no se refiere a los problemas concretos que se sitúan en la comunidad, ni existen elementos que propongan una vinculación real con la comunidad externa al centro educativo, sólo con la comunidad escolar. Existen algunas temáticas en las que logra vincular el tema de género, pero no se observa esta misma vinculación en términos de pensamiento crítico ni de vida saludable orientado a una intervención que beneficie a la comunidad. Es decir, no se observa una lectura de la realidad que problematice la situación de esta escuela en una zona rural del valle de Mexicali como un espacio con altos índices de marginalidad, trabajo precarizado para los jóvenes y padres de familia, así como falta de servicios públicos e infraestructura como pavimentación y alumbrado. El aprendizaje basado en indagación es el principal método que utiliza en sus trabajos con los estudiantes. Y en cuanto a la evaluación formativa, se menciona, pero no explica los momentos en los que se aplicará durante el transcurso del ciclo escolar.

En el campo formativo De lo humano y lo comunitario, en la disciplina Tecnología, el codiseño del PA señala problemas que afectan a la población y a la comunidad fuera de las aulas, pero no hace

propuestas específicas para intervenir o enfocar actividades escolares para resolverlas a mediano o largo plazo. Se menciona el problema, sin embargo, no se definen estrategias específicas para resolverlo o al menos disminuirlo: 53% de los alumnos presentan un bajo dominio en lectura, producción de textos y comprensión lectora, alimentación inadecuada en la población infantil, daños al medio ambiente. En teoría, se está trabajando a partir de estrategias interdisciplinarias, sin embargo, no es claro el PA en cuanto a los tiempos de evaluación, ni explica los contenidos específicos para apoyar los PDA que se propone desarrollar. No muestra elementos de codiseño y se aprecia un mínimo contacto con la comunidad, lo que denota que no se considera la posibilidad de generar cambios o mejoras al espacio comunitario donde se ubica la escuela, a pesar de las condiciones de marginalidad en que se encuentra esta zona rural.

El PA para el campo Saberes y pensamiento científico se denomina “Plan analítico por procesos de desarrollo de aprendizaje” y se elaboró de manera individual por el docente que imparte la disciplina Física en segundo grado. Al revisar el documento se observó que solo se menciona superficialmente la lectura de la realidad, el programa no parece reconocer ni tomar en cuenta un diagnóstico que señale la problemática de la comunidad o del contexto escolar; el aprendizaje basado en indagación es la principal estrategia de aprendizaje que se utiliza con los estudiantes; en cuanto a la aplicación del método STEAM, aunque se enuncia, no se observa una aplicación práctica o específica en las estrategias didácticas; finalmente, en cuanto a la evaluación formativa, la menciona, pero no explica los momentos en los que se aplicará durante el transcurso del ciclo escolar.

Por otra parte, en el PA del campo Ética, naturaleza y sociedades, en relación con la disciplina Formación cívica y ética, se aprecia lo siguiente: carece de los elementos básicos que propone la NEM, entre ellos, la contextualización y problematización, pues no existe ningún componente que proponga una vinculación real con la comunidad externa al centro educativo, sólo con la comunidad escolar; el PA no es claro en cuanto a los tiempos de evaluación, ni en cuanto a los contenidos específicos para apoyar los PDA; no muestra

elementos de codiseño y es mínimo el contacto con la intención de incidencia en la comunidad rural donde se ubica la escuela, a pesar de las condiciones sociodemográficas que caracterizan la zona escolar, como ya se ha mencionado.

Por otra parte, en relación con la categoría concepciones y apreciaciones de los y las docentes sobre las orientaciones recibidas para elaborar los PA, se consideraron tres subcategorías significativas para este caso: la primera es proceso de construcción y esta puso de manifiesto que los cambios gubernamentales generan confusión para los profesores cada vez que se implementan a nivel nacional; para la segunda subcategoría, plano de recursos materiales, un tema relevante fue la tardanza en los libros de texto; y la tercera, proceso de gestión de la formación a nivel institucional, sobre la que los profesores señalan que existen limitaciones de información, que en este caso, no se refiere en específico al directivo del centro educativo, sino a las autoridades educativas superiores a éste.

Los docentes tienen opiniones diversas acerca de la propuesta que hace la NEM, perciben un cambio drástico que trastoca su dinámica cotidiana de trabajo, su manera de organizar planeaciones y gestionar los conocimientos que comparten con los estudiantes. Por otra parte, encuentran que tiene aspectos positivos, como la evaluación formativa y los PDA.

En la construcción de los programas analíticos, algunos docentes reportan confusión en las orientaciones institucionales, otros destacan un buen trabajo del director del plantel para acercarles materiales. Esto explica por qué cada maestro utilizó formatos distintos, con elementos diferentes a los que propone la NEM: a falta de una orientación clara que les permitiera comprender la correspondencia entre programa sintético, programa analítico y planeación didáctica, cada docente hizo su propio PA en lugar de codiseñar una propuesta en colectivo.

Díaz Barriga (2015) considera que “la tensión entre currículum como planificación institucional y didáctica como planificación situacional, es ese eje en el que se conforma la puja curricular” (p. 31), en este sentido, las condiciones para el codiseño no han sido sencillas. Los profesores, por condiciones estructurales como la forma en que se

organiza el sistema educativo y sus dinámicas de vida, hasta ahora no desarrollan una cultura del trabajo colectivo, es decir, de la construcción conjunta de saberes e instrumentos de programación didáctica. En su mayoría, reportaron dificultades para desarrollar proyectos en común debido a los tiempos que no siempre coinciden, por la falta de descarga de horas para realizar el codiseño que integre los distintos campos formativos y por la confusión general que caracteriza a esta primera etapa de la NEM.

Algunos autores que analizan el desarrollo del currículum, entre ellos Gimeno Sacristán (1988), Grundy (1998) y Díaz Barriga (2015), lo definen como una construcción social que se transforma con el paso del tiempo, conforme a los múltiples factores que incorporan los avances de la ciencia, la tecnología, las expresiones del arte y la cultura de la época y del contexto social; esto se hizo evidente en el estudio de este caso.

Del proceso de apropiación como tercera categoría de análisis, se abordó la apropiación teórica y didáctica, la apropiación cultural y las expectativas vs realidades en relación con la NEM. Se identificaron tres códigos importantes: adaptación al cambio, lectura de la realidad y énfasis en la revisión de planes.

En este ámbito, los profesores afirman que el proceso de construcción del PA tuvo diversas dificultades. Primero, la resistencia a cambiar a un modelo distinto de organización de los conocimientos y de las prácticas docentes; segundo, expusieron que existe confusión y falta de orientación por parte de las autoridades que deben instruir y apoyar a los maestros en esta nueva propuesta educativa; tercero, asumen que es necesario que les faciliten procesos formativos para desarrollar el trabajo en equipos, con la descarga de horas frente a grupo necesaria para sacar adelante el codiseño junto a sus pares. En este sentido, se observó que los profesores dan una alta valoración a los procesos de formación continua y aprecian los espacios formativos donde comparten, refuerzan o adquieren nuevos aprendizajes.

En relación con las concepciones y apreciaciones sobre el nuevo currículum de la educación básica sucede algo parecido a lo anterior: no se comprende con claridad cuál es el propósito de NEM

ni hacia dónde se quiere conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje de maestros y alumnos con la introducción de este nuevo proyecto pedagógico y educativo.

Los maestros piensan que es solo un modelo más que obedece a los cambios gubernamentales con cada nueva política educativa sexenal, les preocupa el hecho de que no logrará resultados convenientes a corto plazo; esta es otra de las causas que, desde su perspectiva, entorpece una apropiación curricular adecuada de los contenidos y las estrategias de trabajo de esta nueva propuesta educativa.

En términos pedagógicos, el concepto de apropiación va más allá de la reproducción de contenidos e incorpora aspectos políticos y socioculturales, implica una manera de apropiarse de la realidad. El paradigma constructivista dentro del que se produce la NEM asume que la producción de los aprendizajes se puede organizar de forma no secuencial, para educar a individuos que desarrollarán las competencias adecuadas para desempeñarse en espacios laborales diversos; incorpora un enfoque humanista que sugiere formar sujetos menos alienados dentro del sistema de producción capitalista, con una visión del mundo como un espacio solidario, feliz y colectivo. No obstante, la propuesta ha tenido resistencias dentro del colectivo docente de esta escuela.

Existe una contradicción entre el cambio de paradigma y la estructura del sistema educativo que no es flexible, que mantiene una construcción jerarquizada y vertical que no da mayores posibilidades de emancipación a través del currículo escolar, que continúa la reproducción de una mirada ajena a los procesos y dinámicas educativas que en realidad suceden en las escuelas. Entre las concepciones y valoraciones de la propuesta curricular, en el colectivo docente que participó en el grupo focal de esta secundaria técnica rural, predomina la idea de que no es fácil adaptarse al modelo de la NEM.

Conclusiones y recomendaciones

El estudio sobre la apropiación curricular realizado en la ciudad de Mexicali, como parte del estudio nacional llevado a cabo por la UPN,

ha revelado la importancia de entender cómo las y los docentes interpretan, adaptan y utilizan el Plan y Programas de Estudios 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, demostrando que este proceso no solo implica la adaptación de contenidos, sino también la reinterpretación de significados y la transformación del conocimiento, siendo dinámico y multifactorial.

De manera general, en los cuatro casos estudiados se encontraron similitudes en cuanto al proceso de codiseño y su producto, que es el PA escolar, así como en las valoraciones que hace el profesorado sobre las orientaciones institucionales recibidas durante el ciclo escolar 2023-2024: **no se generó en ninguno de los casos un PA escolar**, sino diversos documentos propios del plano didáctico, ya sea por grado, por campo formativo o por disciplina; mientras que **las orientaciones institucionales al respecto han sido ineficaces**, por confusas e insuficientes, a pesar de las acciones emprendidas por las autoridades escolares, de zona, estatales y federales.

En específico, entre los hallazgos comunes en los cuatro casos estudiados está el **vínculo endeble entre escuela y comunidad**. Tenemos presente que la comunidad es uno de los cuatro elementos que articulan el currículum de la educación básica hoy: “es el núcleo a partir del cual se integran los saberes disciplinares, las actividades y todos los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la intención de hacer efectivo el vínculo de la escuela con la sociedad” (SEP, 2022, p. 4). Pero en ninguno de los cuatro casos se observó una lectura de la realidad, una problematización, una contextualización de contenidos curriculares ni un proceso de codiseño que haga posible la vinculación de los saberes escolares con las necesidades y los saberes comunitarios. Así, hay desconexión entre los saberes escolares y la realidad local-regional-nacional-global de los estudiantes, así como falta de colaboración y comunicación entre ambas partes, aunque un par de profesoras de primaria, por ejemplo, afirman que están empezando a replantear el vínculo con las familias del alumnado mediante la realización de diversas actividades sugeridas en los libros de texto gratuitos.

Por otra parte, la **falta de acompañamiento, retroalimentación y orientaciones claras y efectivas por parte de directivos y**

autoridades educativas durante el proceso de construcción del PA fue uno de los aspectos más comentados entre el profesorado de las cuatro escuelas participantes en el estudio. Esto es de gran relevancia y debe ser atendido por la máxima autoridad educativa del tipo educativo básico en Baja California, pues como sabemos, el acompañamiento pedagógico tiene una influencia significativa en la labor educativa y es a través de la mediación, del apoyo continuo, oportuno e informado, así como del desarrollo de diversas estrategias que promuevan la autorreflexión y la retroalimentación, que se puede fortalecer el quehacer docente. Ante la falta de eficacia de la acción de las autoridades al interior de las escuelas, el apoyo entre docentes ha sido la estrategia con mejores resultados hasta ahora, en tres de los casos y sólo en uno se apreció la carencia de una cultura colaborativa entre docentes que limita la oportunidad de enriquecer sus prácticas y hacer frente a los desafíos de su entorno educativo.

También se encontró en los cuatro casos la **resistencia al uso de los libros de texto gratuitos**, en gran medida por la incomprensibilidad de su lógica no secuencial y por la mínima cantidad de información que contienen. Y es que los actuales libros de texto tienen una estructura hipertextual, no siguen una secuencia lineal y presentan información integrada por campo formativo, lo cual representa todo un desafío de adaptación al que la mayor parte del profesorado no muestra disposición, al menos en este momento del proceso.

Se añade que **el tiempo para trabajar en colectivo, que es el establecido para las sesiones del CTE, es insuficiente y no siempre cumple su función**, pues “se hace de todo, menos lo que se tiene que hacer”. Por una parte, los y las docentes encuentran dificultades para gestionar el tiempo de trabajo, tanto individual como colectivo, debido a las condiciones laborales a las que están sujetos, como el trabajo por horas en el caso del nivel secundaria que implica la necesidad de desplazarse hacia otros centros de trabajo y reduce al mínimo las oportunidades para la construcción conjunta de los saberes y los procesos que en colectivo se deben realizar. La parcialidad de las visiones que se ponen en común en el CTE no favorece el avance en las tareas conjuntas y amplifica la necesidad de contar con espacios adicionales a éste.

A lo anterior hay que sumar que **el codiseño, con todas sus implicaciones, no se ha logrado en ninguna de las cuatro escuelas participantes en el estudio**, siendo éste un elemento relevante para la NEM que demanda compromiso y apropiación por parte de los actores involucrados, pues “el acto de codiseño es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica” (SEP, 2023d, p. 5) y esta no es posible sin una formación docente de excelencia. La formación que el profesorado necesita para poder dar el salto epistemológico que la NEM exige no se logra solo con las acciones que se diseñan para el CTE, ni con cursos y/o talleres ocasionales a los que no se les da seguimiento en la cotidianidad de las aulas y las escuelas en su conjunto, requiere también y especialmente, procesos de acompañamiento permanente.

Cabe señalar que **las condiciones estructurales en las escuelas no propician el desarrollo adecuado de la NEM**. Aspectos relacionados con la infraestructura inadecuada, los recursos y materiales insuficientes, así como con otros factores del entorno escolar y su diversidad, entre ellos la ubicación, el ambiente social y familiar, la inseguridad y los lugares de trabajo, son determinantes en el proceso.

Por consiguiente, **el profesorado de educación básica participante en este estudio se encuentra en una fase de recepción/comprensión del proceso de apropiación del currículum de la NEM** (Reyes Ruvalcaba, 2024), ya que para algunos docentes existen componentes del currículum con los que se están familiarizando y otros les son confusos, pues se aprecia una disociación entre la forma en que los conceptualizan y los materializan, mientras que otros son totalmente nuevos y/o desconocidos. Lo anterior sugiere la necesidad de una reflexión profunda del profesorado sobre una base teórica situada desde los orígenes, sustento e implicaciones prácticas de la transformación educativa y pedagógica planteada, que conduzca a la posibilidad de una apropiación curricular o de su incorporación a la realidad institucional-áulica (Díaz-Barriga, 2010).

Con base en lo anterior, la NEM todavía no logra instalarse con claridad en los imaginarios del colectivo docente, ni entre las actividades escolares diarias como una dinámica regular de trabajo; ha generado un conflicto y enfrenta las resistencias del profesorado, algunas

fincadas en sus posiciones ideológicas y otras en el pragmatismo, en las dificultades para afrontar el cambio. Cada una de las escuelas participantes en este estudio debe buscar la mejor forma de generar el proceso de legitimación que hace falta para resolver el conflicto y arribar a la negociación necesaria para dar paso a la adaptación y resignificación que todo proceso de apropiación implica, que será diferenciada (Prete-lli, 2014), sin duda.

En una institución educativa es muy difícil que todos sus docentes estén de acuerdo con una propuesta curricular, porque toda propuesta de formación lleva implícita una posición teórica, ideológica y técnica. Los docentes pueden disentir en algunas dimensiones de la propuesta y este disenso no se resuelve impartiendo solamente cursos de formación de profesores. Requiere que la elaboración e implantación de planes y programas de estudio genere en su interior un proceso de legitimación. La manera de efectuarlo depende específicamente de la situación que exista en cada institución educativa (Díaz Barriga, 2009, p. 49).

Por lo pronto, profesoras y profesores plantearon durante este estudio lo que requieren para facilitar este tránsito: formación permanente, a la que se refieren como capacitación, que debe darse *in situ* y también en cascada; mayores espacios para el trabajo colectivo que propicien y fomenten la reflexión conjunta; dotación de materiales didácticos adecuados para el trabajo por proyectos; y, sobre todo, “ponerles más importancia a los docentes, saber qué sentimos, cómo estamos, ponerse en el lugar de nosotros”, como expresó una profesora de primaria.

Mientras tanto, se debe valorar el potencial que podría tener este modelo educativo y pedagógico para convertirse en el nuevo paradigma educativo del que se apropien las comunidades escolares para contribuir al pleno desarrollo de niños, niñas y jóvenes estudiantes del país.

Con base en los hallazgos del estudio, el equipo de investigación recomienda a la autoridad educativa estatal, así como a las instituciones formadoras de profesionales de la educación, llevar a cabo las siguientes acciones:

- Definir directrices claras desde la Subsecretaría de Educación Básica de Baja California, para evitar que los lineamientos contradictorios que puedan ser emitidos desde la SEP generen confusión o inseguridad en el profesorado de los distintos niveles de este tipo educativo.
- Establecer espacios adicionales al CTE en las escuelas, según las particularidades de cada nivel educativo, para favorecer el trabajo colaborativo y la construcción colectiva de los saberes docentes en relación con la NEM. Se debe asegurar que existan las condiciones administrativas, de infraestructura y académicas para que esta acción sea eficaz.
- Orientar al personal directivo de primaria y secundaria, no solo a través de procesos masivos de formación (cursos, talleres y otras modalidades), sino mediante un acompañamiento directo y específico, es decir, en el contexto de sus escuelas, para que comprenda la naturaleza del plan y los programas de estudio, el sentido del proceso de codiseño y pueda liderar con seguridad y pertinencia el proceso de legitimación del nuevo currículum, fortaleciendo el ejercicio de la autonomía profesional docente.
- Acompañar a los colectivos docentes, partiendo de las necesidades identificadas en este estudio, de manera directa y específica en cada escuela, no solo durante el CTE o en otros espacios que la autoridad educativa estatal pueda generar en Baja California, sino en el desarrollo del trabajo cotidiano, en los espacios y tiempos que puedan ser acordados con el personal directivo y docente en cada caso, ya sea mediante asesoramiento *in situ* o remoto, observación del trabajo en aula, entre otras modalidades.
- Elaborar materiales orientadores sobre los componentes del currículum de la NEM dirigido al personal directivo y al profesorado, como guías impresas y digitales, documentación de experiencias exitosas y otros, asegurando que complementen los que ya están a su disposición.

Referencias

- Barbour, R. (2014). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata/Colofón.
- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata.
- Bustamante, A. L. (2010). Lo impropio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-59). Manantial.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós.
- (2009). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. [v1n1a4.pdf \(scielo.org.mx\)](https://doi.org/10.1111/1447-8993.11111)
- Espinosa, E. & Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 331-350. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200008>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de población y vivienda. Principales resultados por localidad (ITER)*. https://www.inegi.org.mx/app/scitel/doc/descriptor/fd_iter_cpv2020.pdf
- (2023). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2022 (ENIGH)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2022/doc/enigh2022_ns_presentacion_resultados.pdf

- (2024, febrero). *México en cifras. Baja California (02) Resumen*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=02#collapse-Resumen>
- Ixba Alejos, E. (2013). La creación del libro de texto gratuito en México (1959) y su impacto en la industria editorial de su tiempo. Autores y editoriales de ascendencia española. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1189-1211. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n59/v18n59a8.pdf>
- Levrini, O., Fantini, P., Tasquier, G., Pecori, B. & Levin, M. (2014). Defining and operationalizing appropriation for science learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 24(1), 1-44. https://www.researchgate.net/publication/271929472_Defining_and_Operationalizing_Appropriation_for_Science_Learning
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- (2010). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Pretelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta educativa*, 2(42), 65-76. <http://www.scielo.org.ar/pdf/pe/n42/n42a08.pdf>
- Reyes Ruvalcaba, O. (2024). *Docencia, currículum y procesos de apropiación* [Manuscrito en preparación]. Universidad Pedagógica Nacional-Unidad UPN 061 Colima.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía*, 1(1), 28-38. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/memoria/article/view/528>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/09/Plan_de_Estudios_para_la_Educacion_Preescolar_Primeria_y_Secundaria.pdf

- (2023a). *Anexo del Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6.* https://www.dof.gob.mx/2023/SEP/ANEXO_ACUERDO_080823_FA-SES_2_A_6.pdf
 - (2023b). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 3.* Dirección General de Materiales Educativos.
 - (2023c). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4.* Dirección General de Materiales Educativos.
 - (2023d). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase seis.* Dirección General de Materiales Educativos.
 - (2023e). *Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Fin de ciclo escolar 2022-2023.* Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Básica-Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa. [Orientaciones para el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.pdf \(sep.gob.mx\)](#)
- Torres Santomé, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado.* Morata.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods* (3^a ed.) [Investigación con estudio de caso. Diseño y métodos]. Sage Publications.
- (2011). *Qualitative research from start to finish* [Investigación cualitativa de inicio a fin]. The Guilford Press.