Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

CRISIS DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE EN MÉXICO: DEL APOSTOLADO POSREVOLUCIONARIO AL INTELECTUAL TRANSFORMADOR DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY CRISIS IN MEXICO: FROM POST-REVOLUTIONARY APOSTOLATE TO TRANSFORMATIVE INTELLECTUAL IN THE NEW MEXICAN SCHOOL

Martha Sandoval Cereceres
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26425

Crisis de la Identidad Profesional Docente en México: del apostolado posrevolucionario al intelectual transformador de la Nueva Escuela Mexicana

Martha Sandoval Cereceres[1]
sandovalmartha965@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-7730-6281
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
México

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la crisis de la identidad profesional docente en México y su reconfiguración frente a las reformas educativas, desde el apostolado posrevolucionario hasta el docente como intelectual transformador comunitario que propone la Nueva Escuela Mexicana.Para ello se implementó una estrategia metodológica cualitativa de corte documental, histórico y hermenéutico, sustentada en la revisión crítica de fuentes primarias y secundarias: análisis de documentos oficiales (ANMEB 1992, Alianza 2008, Acuerdo 592, Plan 2011, Reforma 2013 y Plan y Programas NEM 2022-2023), revisión teórica de la cultura escolar en la sociedad neoliberal (Pérez Gómez, 1998) y de la identidad profesional (Beijaard, Bolívar, Dubar, Gee, Day), e interpretación hermenéutica de la función docente. Entre los principales hallazgos se identifica que la RIEB y la reforma de 2013 instalaron una identidad técnica fragmentada por la intensificación, la evaluación estandarizada y la gobernanza por números (OCDE, PISA, ENLACE), mientras que la NEM abre la posibilidad de resignificación del compromiso y la vocación como praxis crítica, situada, colaborativa y garante de derechos, aunque en tensión con inercias neoliberales aún vigentes en la cultura escolar.

Palabras clave: identidad profesional docente, reforma educativa en méxico, nueva escuela mexicana, cultura escolar, vocación y compromiso

[1] Autor principal.
Correspondencia: sandovalmartha965@gmail.com

Teacher Professional Identity Crisis in Mexico: From Post-Revolutionary Apostolate to Transformative Intellectual in the New Mexican School

ABSTRACT

This article analyzes the crisis of teacher professional identity in Mexico and its reconfiguration in response to educational reforms. Through a qualitative, documentary, historical, and hermeneutic methodology, it examines official documents (National Agreement for the Modernization of Basic Education 1992, Alliance for Quality Education 2008, Agreement 592 and Curriculum 2011, Educational Reform 2013, and the New Mexican School Plan and Programs 2022-2023) and theoretical frameworks on school culture (Pérez Gómez, 1998) and professional identity (Beijaard et al., 2004; Bolívar, 2006; Dubar, 2002; Gee, 2000; Day et al., 2006). Findings reveal a historical trajectory from the pre-Hispanic tlamatini as moral sage, to the colonial evangelizing missionary, to the post-revolutionary cultural missionary institutionalized with the creation of the Ministry of Public Education in 1921, to the salaried professional teacher of mass expansion (1970-1992), and to the technical teacher under governance by numbers (PISA, ENLACE, PLANEA). The Comprehensive Reform of Basic Education and the 2013 reform installed a fragmented identity shaped by work intensification (Hargreaves, 2003) and standardized assessment. The study concludes that the New Mexican School proposes a resignification of commitment and vocation as a critical, situated, collaborative, inclusive, and rights-based praxis inspired by Freire (1970), while remaining in tension with persistent neoliberal legacies in school culture.

***Keywords*:** teacher professional identity, educational reform in mexico, new mexican school, school culture, vocation and commitment

Artículo recibido 15 septiembre 2026

Aceptado para publicación: 21 octubre 2026

INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda la crisis de la identidad profesional docente en México y su reconfiguración histórica frente a las reformas educativas, desde el apostolado posrevolucionario hasta la propuesta del docente como intelectual transformador comunitario en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2022).

Problema de investigación y vacío en el conocimiento

El problema central que orienta esta investigación es: ¿cómo se ha construido, fragmentado y resignificado la identidad profesional docente en México ante los modelos de formación y las políticas de reforma de los últimos cuarenta años? Si bien existe amplia literatura sobre reformas educativas como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) (SEP, 1992), la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP y SNTE, 2008) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (SEP, 2011), la investigación educativa ha analizado principalmente sus efectos administrativos y de logro académico vinculados a evaluaciones como PISA, ENLACE y PLANEA (OCDE, 2005), dejando un vacío en la comprensión de sus efectos subjetivos y culturales en la identidad del maestro. Poco se ha estudiado cómo la transición del docente como apóstol, al docente como profesional asalariado y luego al docente técnico medido por estándares, ha erosionado las dimensiones de compromiso y vocación (Day et al., 2006; Bolívar, 2006). Este estudio busca llenar ese vacío.

Importancia, relevancia y justificación

Abordar este tema es relevante por tres razones. En primer lugar, por una razón social: en México existen más de 1.2 millones de docentes de educación básica que son el eje de implementación de cualquier reforma, sin ellos no hay transformación posible (Arnaut, 1998; Rockwell, 2007). En segundo lugar, por una razón pedagógica: la identidad docente no es un atributo individual, es el motor de la práctica, de la permanencia y del sentido del trabajo (Day et al., 2006). Una identidad fragmentada genera malestar docente (Esteve, 1994) y abandono. En tercer lugar, por una razón político-educativa actual: la NEM (SEP, 2022, 2023) demanda un perfil docente distinto —crítico, colaborativo, autónomo, vinculado a la comunidad— que no puede construirse sobre una identidad técnica heredada de la gobernanza por números (Banco Mundial, 2010; OCDE, 2005). Comprender la crisis es condición para que la NEM no fracase.

Teorías y marco teórico que sustentan el trabajo

El trabajo se sustenta en dos grandes teorías articuladas:Teoría de la cultura escolar: Desde Pérez Gómez (1998), entendemos la escuela no como un espacio neutro, sino como un cruce de culturas que impone modos de ser docente. Su postulado central es que la cultura neoliberal introduce en la escuela los valores de la eficiencia, la competencia y la performatividad, transformando al docente en un técnico (Pérez Gómez, 1992, 1998). Teoría de la identidad profesional docente: Se recupera la perspectiva dialógica y narrativa. Desde Dubar (2002) y Gee (2000), la identidad es una construcción biográfica y relacional entre la identidad atribuida (lo que el Estado dice que debe ser el maestro) y la identidad asumida (lo que el maestro cree que es). Desde Beijaard et al. (2004) y Bolívar (2006), la identidad se compone de dimensiones como el docente como experto en la materia, en didáctica y en compromiso ético (Van Manen, 1990; Vaillant, 2005).Principales postulados, categorías y variables de análisis.

A partir de este marco, el artículo opera con dos categorías centrales: Categoría 1: Identidad profesional docente: Definida como el proceso dinámico de interpretación de sí mismo como docente. Se analiza en tres subdimensiones según Beijaard et al. (2004): a) el docente como experto en la materia, b) el docente como experto en didáctica y c) el docente como experto en pedagogía y compromiso ético. Categoría 2: Modelos de reforma y profesionalización: Entendidos como los dispositivos de política que regulan la identidad. Se analizan a partir de dos postulados de Hargreaves (2003) y Fullan (2007): a) la intensificación del trabajo docente y b) la profesionalización desde arriba versus desde abajo.

Estudios previos y antecedentes

Los estudios previos pueden organizarse en tres líneas: a) Estudios históricos: Arnaut (1998), Bazant (2006), Tanck de Estrada (2010) y Rockwell (2007) documentan el paso del maestro misionero colonial al maestro apóstol posrevolucionario con la creación de la SEP en 1921 por José Vasconcelos (SEP, 1921; Sierra, 1910). Su aporte es mostrar el origen vocacional-sacrificial de la profesión que hunde sus raíces incluso en el tlamatini náhuatl como sabio moral (León-Portilla, 2012).b) Estudios sobre la profesionalización técnica: Latapí (2009), Ornelas (2008) y Díaz Barriga (2011, 2013) analizan críticamente el ANMEB (SEP, 1992), la Alianza (SEP y SNTE, 2008) y la RIEB (SEP, 2011) como la instalación de la lógica de competencias y de la teoría del capital humano (Schultz, 1961) impulsada por la OCDE (OCDE, 2005).c) Estudios sobre identidad y malestar: Esteve (1994), Day et al. (2006) y

Vaillant (2005) en el contexto latinoamericano evidencian cómo la evaluación estandarizada y la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013) fracturaron el sentido vocacional.El aporte de este trabajo es que articula ambas líneas para proponer una lectura de larga duración que permite entender por qué la propuesta de la NEM de un docente como intelectual transformador, inspirada en Freire (1970), entra en tensión con una cultura escolar ya configurada como técnica.

Contexto de la investigación

La investigación se realiza en el contexto mexicano en sus dimensiones histórico-cultural, social, legal y político. Se enmarca en la reforma constitucional al Artículo 3° de 2019 (Diario Oficial de la Federación, 2019) que establece el derecho a una educación humanista, inclusiva y comunitaria, y que deroga la reforma de 2013, dando sustento legal a la NEM (SEP, 2022, 2023). Institucionalmente, se sitúa en las Escuelas Normales y la Universidad Pedagógica Nacional (SEP, 1978) como instituciones formadoras.

Objetivos

El supuesto que orienta el análisis es que la identidad profesional docente en México ha transitado de una identidad vocacional-sacrificial a una identidad técnica-fragmentada por efecto de las reformas de corte neoliberal, y la NEM propone una resignificación hacia una identidad crítico-comunitaria que aún no logra consolidarse por la persistencia de la cultura escolar neoliberal (Pérez Gómez, 1998; Hargreaves, 2003).

Objetivo general: Analizar la crisis de la identidad profesional docente en México y su reconfiguración frente a las reformas educativas, desde el apostolado posrevolucionario hasta el docente como intelectual transformador comunitario que propone la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

Objetivos específicos: 1) Reconstruir históricamente los modelos de ser docente en México; 2) Caracterizar cómo la RIEB (SEP, 2011) y la Reforma 2013 (SEP, 2013) configuraron una identidad técnica; 3) Identificar los elementos de resignificación del compromiso y la vocación que propone la NEM (SEP, 2022, 2023).

METODOLOGÍA

Enfoque y paradigma de la investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Flick, 2015), dado que su interés no es la medición estadística sino la comprensión e interpretación del fenómeno de la identidad profesional docente en su contexto histórico y político. Se inscribe en el paradigma interpretativo-constructivista (Guba y Lincoln, 1994; Creswell, 2013), el cual sostiene que la realidad educativa es una construcción social mediada por significados, discursos y culturas. Desde este paradigma, la identidad no se mide, se interpreta a partir de los discursos oficiales y teóricos que la han regulado.

Tipo y alcance de la investigación

Por su finalidad, es una investigación básica de carácter documental. Por su alcance, es un estudio descriptivo-analítico con alcance explicativo. Es descriptivo porque reconstruye y caracteriza los modelos históricos de ser docente en México - del tlamatini (León-Portilla, 2012) al docente comunitario de la NEM (SEP, 2022)-. Es analítico y explicativo porque no solo describe, sino que analiza las relaciones causales entre las políticas de reforma (ANMEB 1992, Alianza 2008, RIEB 2011, Reforma 2013) y la configuración de una identidad técnica fragmentada (Hargreaves, 2003; Bolívar, 2006). Por su temporalidad, es un estudio longitudinal retrospectivo y fenomenológico-hermenéutico en sentido amplio, pues busca comprender el fenómeno de la identidad desde la experiencia vivida y narrada en los documentos y la literatura (Van Manen, 1990; Ricoeur, 2000).

Diseño metodológico

Se empleó un diseño documental-hermenéutico (Bowen, 2009). El diseño se estructuró en tres fases: 1) Heurística: búsqueda y acopio de fuentes; 2) Hermenéutica: lectura, interpretación y crítica de fuentes; y 3) Síntesis: construcción de categorías. Técnicas de recolección y producción de datos.

Al ser una investigación documental, no se aplicaron instrumentos como encuestas o entrevistas. Las técnicas utilizadas fueron:Análisis documental sistemático: Revisión de documentos oficiales primarios: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), Alianza por la Calidad de la Educación (SEP y SNTE, 2008), Acuerdo 592 y Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011), Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013), Decreto de reforma al Artículo 3° Constitucional (DOF,

2019) y Plan de Estudio de la NEM (SEP, 2022, 2023). Revisión bibliográfica crítica: Análisis de fuentes secundarias especializadas sobre cultura escolar (Pérez Gómez, 1998), identidad profesional (Beijaard et al., 2004; Day et al., 2006; Dubar, 2002; Gee, 2000) y historia de la profesión docente en México (Arnaut, 1998; Rockwell, 2007; Bazant, 2006).Fichaje y matriz de categorización: Se utilizaron fichas de trabajo analíticas y una matriz de doble entrada para organizar la información en las dos categorías centrales: a) identidad profesional docente y b) modelos de reforma.

Técnica de análisis de datos

Se aplicó el análisis de contenido cualitativo (Bardin, 1996) y el análisis hermenéutico crítico. La información se codificó mediante categorización temática inductiva-deductiva, triangulando las categorías teóricas (compromiso, vocación, intensificación, profesionalización) con los hallazgos de los documentos oficiales. Para asegurar el rigor, se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad propios de la investigación cualitativa (Guba y Lincoln, 1994) mediante la triangulación teórica y la saturación documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis documental permitió organizar los hallazgos en tres momentos que responden a los objetivos específicos. La discusión se articula con las categorías de identidad profesional (Beijaard et al., 2004; Bolívar, 2006) y de intensificación y cultura escolar (Hargreaves, 2003; Pérez Gómez, 1998).Resultado 1: Trayectoria histórica de los modelos de ser docente en MéxicoSe identificó una línea de larga duración de cinco modelos que no se sustituyen completamente, sino que se sedimentan en la cultura escolar actual.

Discusión: Este hallazgo confirma lo señalado por Arnaut (1998) y Tanck de Estrada (2010) respecto a que la identidad docente mexicana tiene un origen vocacional-moral muy profundo. El tlamatini y el misionero cultural comparten el postulado de Van Manen (1990) del tacto pedagógico como vocación. La ruptura se produce a partir de 1992, donde la identidad deja de ser moral para ser técnica, lo que Gee (2000) denomina el paso de la Affiliation-Identity a la Discourse-Identity impuesta por el Estado.

Resultado 2: La configuración de la identidad técnica-fragmentada por la RIEB y la Reforma 2013El segundo hallazgo central responde al objetivo 2. El análisis de la RIEB (SEP, 2011) y de la Ley General del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013) revela tres mecanismos que fragmentaron la identidad

Discusión: Este resultado coincide con lo planteado por Díaz Barriga (2013) y Ornelas (2008) sobre la introducción de la teoría del capital humano (Schultz, 1961) en México. La identidad descrita por Beijaard et al. (2004) se desequilibra: el docente se vuelve fuerte como experto en didáctica instrumental, pero débil como experto pedagógico-ético. Como señalan Day et al. (2006), cuando el compromiso es impuesto externamente por accountability, se produce una identidad escindida. Este es el núcleo de la crisis que documenta Bolívar (2006).

Resultado 3: Elementos de resignificación del compromiso y la vocación en la NEMEl tercer hallazgo muestra que la NEM (SEP, 2022, 2023) intenta revertir la identidad técnica mediante una resignificación de dos categorías clásicas: compromiso y vocación.

Discusión: Este hallazgo es el aporte más original. La NEM retoma explícitamente a Freire (1970) al plantear al docente como intelectual transformador. Esto implica, según nuestro marco, el intento de reconstruir la dimensión más débil de la identidad: el docente como experto pedagógico. Sin embargo, en la discusión se advierte una tensión no resuelta: la cultura escolar neoliberal descrita por Pérez Gómez (1998) -la cultura de la performatividad- sigue vigente en escuelas. Como advierte Latapí (2009), toda reforma que no transforme la cultura escolar está destinada al fracaso simbólico. Por ello, la NEM propone una identidad deseada, pero su consolidación depende de condiciones laborales y formativas que aún no están garantizadas en las Normales y en la UPN (SEP, 1978).En síntesis, los resultados confirman el supuesto de partida: la identidad profesional docente transitó de una identidad moral-vocacional a una técnico-fragmentada, y hoy se encuentra en disputa entre la inercia técnica y la propuesta crítico-comunitaria de la NEM

Modelos históricos de identidad docente en México

Tabla 1

Periodo
1.- Prehispánico y Colonial
2.-1921-1940
3.-1940-1992
4.- 1992-2018
5.- 2019-actual

Modelo de docente

1.-Tlamatini / Misionero evangelizador

2.- Apóstol / Misionero cultural posrevolucionario

3.- Profesional asalariado y sindicalizado

4.- Docente técnico-competente

5.- Intelectual transformador comunitario

Identidad atribuida (Dubar, 2002)

1.- Sabio moral, depositario del saber sagrado

2.- Apóstol sacrificial, agente civilizador

3.- Trabajador del Estado, técnico del currículum nacional

4.- Técnico eficiente, evaluable por resultados

5.- Mediador crítico, garante de derechos

Fuente legitimadora

1.-Códices, órdenes religiosas (León-Portilla, 2012; Bazant, 2006)

2.- Creación de la SEP (SEP, 1921), Vasconcelos (Sierra, 1910)

3.- Expansión masiva, SNTE, (Arnaut, 1998; Rockwell, 2007)

4.- ANMEB (SEP, 1992), Acuerdo 592 (SEP, 2011), SPD (SEP, 2013)

5.- Art. 3° (DOF, 2019), NEM (SEP, 2022, 2023)

Tabla 2

Mecanismos de fragmentación de la identidad profesional

1.- Gobernanza por números

2.- Intensificación del trabajo

3.- Profesionalización desde arriba

RIEB 2011 (Acuerdo 592)

1.- Estándares curriculares y aprendizajes esperados ligados a PISA, ENLACE

2.- Competencias, planeación argumentada, evidencias

3.- Trayectos formativos definidos por la SEP y OCDE (OCDE, 2005)

Reforma 2013 (SPD)

1.- Evaluación del desempeño para la permanencia

2.- Carga administrativa probatoria

3.- Servicio Profesional Docente punitivo

Efecto en la identidad

1.- El docente como experto en materia es reducido a aplicador de estándares (Díaz Barriga, 2011)

2.- Malestar docente y pérdida de sentido (Esteve, 1994; Hargreaves, 2003)

3.- Identidad atribuida vs. asumida en conflicto (Dubar, 2002; Vaillant, 2005)

Tabla 3

Resignificación de compromiso y vocación en la NEM vs. modelo técnico

Categoría

Compromiso

1.- Modelo técnico (1992-2018)

2.- Propuesta NEM (2022-2023)

3.- fundamento teórico

1.- Compromiso con resultados medibles y calidad entendida como eficiencia (Banco Mundial, 2010)

2.- Compromiso como praxis ética, situada y comunitaria. Autonomía profesional (Freire, 1970)

3.- Compromiso como sostén de la identidad (Day et al., 2006)

Vocación

1.- Vocación como sacrificio y obediencia a la norma

2.- Vocación como proyecto político-pedagógico, garante del derecho a la educación (DOF, 2019)

3.- Vocación como tacto y esperanza pedagógica (Van Manen, 1990; Freire, 1970)

Trabajo colegiado

1.- Trabajo colegiado burocrático

2.- Vocación como tacto y esperanza pedagógica (Van Manen, 1990; Freire, 1970)

3.- Profesionalización desde abajo (Fullan, 2007; Hargreaves, 2003)

CONCLUSIONES

El análisis realizado permite concluir que la crisis de la identidad profesional docente en México no es un fenómeno coyuntural ni individual, sino estructural e histórico. Se confirmó el supuesto de partida: la identidad transitó de una matriz moral-vocacional -encarnada en el tlamatini (León-Portilla, 2012) y consolidada como apostolado con la creación de la SEP en 1921 (SEP, 1921) -hacia una identidad técnico-fragmentada, producto de las reformas de corte neoliberal iniciadas con el ANMEB (SEP, 1992) y radicalizadas con la RIEB (SEP, 2011) y la Ley del Servicio Profesional Docente (SEP, 2013). Esta última fase, sustentada en la gobernanza por números y en la teoría del capital humano (Schultz, 1961; OCDE, 2005; Banco Mundial, 2010), instaló lo que Hargreaves (2003) denomina la intensificación del trabajo y lo que Esteve (1994) identifica como malestar docente, al escindir la identidad atribuida por el Estado de la identidad asumida por los maestros (Dubar, 2002). Como segunda conclusión, la investigación demuestra que dicha fragmentación afectó de manera diferenciada las tres dimensiones de la identidad propuestas por Beijaard et al. (2004). Mientras que el docente se fortaleció como experto en materia y en didáctica instrumental para responder a estándares de PISA y ENLACE, se debilitó como experto pedagógico-ético. Esto explica por qué el compromiso, entendido por Day et al. (2006) como el elemento central de la resiliencia profesional, pasó de ser una praxis vocacional a una obligación administrativa. La cultura escolar resultante, descrita por Pérez Gómez (1998) como cruce de culturas atravesado por la lógica de la eficiencia, normalizó al docente aplicador, en detrimento del docente como intelectual.Finalmente, se concluye que la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022, 2023), sustentada jurídicamente en la reforma al Artículo 3° (DOF, 2019), representa el primer intento explícito en treinta años por resignificar el compromiso y la vocación. Al recuperar los planteamientos de Freire (1970) sobre el docente como intelectual transformador y de Van Manen (1990) sobre el tacto pedagógico, la NEM propone una identidad crítico-comunitaria, autónoma, colaborativa y garante de derechos. No obstante, esta propuesta aún es una identidad deseada y no una identidad vivida. Su consolidación enfrenta la tensión entre una política humanista y una cultura escolar aún configurada por la performatividad. Por tanto, se recomienda para futuras líneas de investigación transitar del análisis documental a estudios empíricos, narrativos y etnográficos (Bolívar, 2006; Rockwell, 2007) que recuperen la voz del docente en las Escuelas Normales, la UPN (SEP, 1978) y los Consejos Técnicos

Escolares, para verificar si la NEM logra efectivamente reconstruir la profesión desde abajo (Fullan, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. CIDE.

Banco Mundial. (2010). La formulación de políticas en la OCDE: Ideas para América Latina. Banco Mundial.

Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Akal.

Bazant, M. (2006). Historia de la educación durante el Porfiriato. El Colegio de México.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education, 20(2), 107-128.

Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción. Aljibe.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.

Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. DfES.

Diario Oficial de la Federación. (2019). Decreto por el que se reforman artículos 3o., 31 y 73. México.

Díaz Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2(5), 3-24.

Díaz Barriga, A. (2013). La evaluación estandarizada: Un análisis de la prueba ENLACE. IISUE-UNAM.

Dubar, C. (2002). La crisis de las identidades. Bellaterra.

Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Paidós.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Teachers College Press.

Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. Review of Research in Education, 25, 99-125.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Handbook of qualitative research. SAGE.

Hargreaves, A. (2003). Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata.

León-Portilla, M. (2012). Filosofía náhuatl. UNAM.

OCDE. (2005). Teachers matter. OECD.

Pérez Gómez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.

SEP. (1921). Decreto de creación de la SEP. México.

SEP. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

SEP. (2011). Acuerdo 592. Plan de estudios 2011.

SEP. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente.

SEP. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

SEP. (2023). Programas de Estudio de la Nueva Escuela Mexicana.

Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. The American Economic Review, 51(1), 1-17.