



LOS MAESTROS DE LA REGIÓN SUR DEL ESTADO DE MÉXICO ¿APÓSTOLES O VILLANOS? NI LO UNO NI LO OTRO

Carpóforo Emilio Martínez Vences

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151 Toluca, Sede Regional Tejupilco
carpoformv@yahoo.com.mx

Área temática: A. 10) Política y gestión de la educación

Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación



Resumen

La ponencia se deriva de una investigación más amplia que tiene el propósito de revisar la manera en que se concibe la revalorización del magisterio de educación básica en la presente administración encabezada por Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), en un contexto particular como lo es la región sur del Estado de México, tomando como punto de partida los documentos rectores donde se hace evidente la política educativa, cuya apuesta para garantizar el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es entre otras cosas, reconocer la función del magisterio y detonar cambios en aras de fortalecer su identidad y profesionalización. La idea es alertar sobre el hecho de simplificar el proceso educativo responsabilizando a un solo actor, en este caso al magisterio del éxito o fracaso de la política educativa, para finalmente cerrar con una serie de reflexiones que intentan ampliar la mirada sobre como los procesos de formación deben considerar un horizonte amplio que rebase lo escolarizado para enriquecer la conceptualización sobre la manera de revalorarlos en su justa dimensión. Finalmente, asumo la postura de superar esa visión reduccionista de encasillar a los maestros en los extremos, apóstoles o villanos, culpables únicos del fracaso escolar o responsables de sacar adelante el sistema educativo. Ni lo uno ni lo otro, los maestros son profesionales de la educación atravesados por intereses sociales, económicos, religiosos, y se sienten fuertemente arraigados con su región de origen y tratan de poner su mejor esfuerzo para desarrollar las capacidades y talentos de los estudiantes.

Palabras clave: política educativa, educación básica, magisterio

Introducción

La investigación tiene el propósito de discutir y hacer visible de qué forma se imbrican aspectos técnicos y políticos en la reforma al artículo 3º constitucional y su derivación tanto en leyes secundarias como en el *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* y en el *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*, documentos promulgados en la administración de Andrés Manuel López Obrador (2018 – 2024), cuya apuesta gubernamental para garantizar el aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es entre otras cosas, reconocer la función del magisterio y detonar cambios en aras de fortalecer su identidad y profesionalización.

El objetivo fue llamar la atención sobre el papel que desempeña la Subdirección Regional de Educación Básica Tejupilco (SREBT), concebida como el nivel meso, entre las decisiones de política educativa generadas en el nivel macro (Secretaría de Educación Pública y Secretaría de Educación Estatal) y la manera como aterrizan en el nivel micro en cuanto a reconocer y valorar el trabajo de los maestros como uno de los insumos para abatir la desigualdad y favorecer la equidad educativa en la región sur del Estado de México, como vía de acceso al bienestar social a fin de alcanzar el pleno desarrollo nacional con justicia en la que se inspira la Cuarta Transformación (4T) del país.

Por ende, la investigación intenta hacer evidente la tensión que se presenta, por un lado, en el papel que juega la SREBT, como instancia del nivel meso de la política educativa, que de acuerdo al *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*, contempla como uno de sus objetivos prioritarios “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio”.

Por otro lado, la SREBT al estar asentada en la región sur, que comprende los municipios de Temascaltepec, San Simón de Guerrero, Tejupilco, Luvianos, Amatepec y Tlatlaya, los cuales se caracterizan de acuerdo al CONAPO (2015), por tener índices de marginación medio y alto, situación que demanda revisar la manera en que dicha instancia realmente está contribuyendo a revertir la inequidad educativa característica de esta región particular.

En ese sentido, el trabajo centra la atención en las condiciones políticas y administrativas bajo las cuales se desarrolló la institucionalización de la SREBT en diferentes coyunturas específicas. Para ello, me planteé estudiar los cambios en su estructura organizativa y funcional, así como examinar las coyunturas transformadoras en un periodo relativamente amplio, para lo cual me propuse las siguientes preguntas y objetivos:

Preguntas de investigación

¿Bajo qué condiciones se realizó la gestación, desarrollo y transformación de la Subdirección Regional de Educación Básica Tejupilco?

¿De qué manera los Subdirectores Regionales introdujeron los principales cambios políticos y administrativos derivados de las políticas educativas tendientes a reconocer y valorar al magisterio en la región sur del Estado de México?

Objetivos

- Analizar la gestación, desarrollo y transformación que ha experimentado la Subdirección Regional de Educación Básica Tejupilco, en los momentos importantes de su reestructuración política y administrativa.
- Dilucidar el papel que juega esta capa de la burocracia educativa (Subdirectores Regionales) en el curso de un proceso de cambio y cómo impulsan o restringen los cambios políticos y administrativos derivados de las políticas educativas tendientes a reconocer y valorar al magisterio de la región sur del Estado de México.

Con estas interrogantes y objetivos busqué analizar cómo se desarrolla un proceso político, administrativo y educativo al interior de la SREBT, a través de una serie de acciones impulsadas por los titulares del ramo quienes tienen la capacidad de decisión en materia educativa.

El enfoque de las políticas públicas

El horizonte de intelección desde el cual elaboro mis reflexiones y argumentaciones se inscriben básicamente en los aportes de Harold Laswell (1992), sobre el Enfoque de Políticas Públicas, en tanto perspectiva analítica, toda vez que en términos de Del Castillo (2017), señala que uno de los grandes retos en el diseño e implementación de políticas públicas es lograr que haya la menor distancia posible entre ambos, a fin de cumplir las expectativas de cambio y resultados planeados, ya que hacer evidente la distinción analítica entre la dimensión técnica y política de las políticas educativas contribuyen en gran medida a lograr que la coincidencia entre diseño e implementación sea lo más cercana posible para el mejoramiento de resultados en la equidad educativa, para lo cual propone un enfoque de investigación denominado estudios de política cuyo objeto de estudio es el proceso de las políticas públicas centrado en tres grandes rubros:

- a. Identificar el problema público al cual atiende el diseño de las políticas.
- b. Poner de manifiesto los alcances y límites de las políticas como resultado de los propósitos de la gestión del sistema educativo mexicano en términos de gobernabilidad y gobernanza.
- c. Identificar posibles cursos de intervención en función de dos dimensiones de la política educativa: una política y otra de políticas.

Dicho enfoque de política educativa desde la perspectiva amplia de políticas públicas garantiza no perder de vista la interacción que se da entre las dimensiones técnica y política del proceso de las políticas en la resolución de problemas públicos.

Asimismo, se utiliza como dimensión analítica uno de los atributos con los que Laswell (1992), caracteriza las políticas públicas, esto es, la contextualidad, en el sentido de que las problemáticas no se producen de forma aislada sino que siempre están implicadas en procesos de índole político, económico o social, y que estos procesos imprimen un sello particular a las mismas pero sobre todo a las políticas públicas que se diseñan para tal efecto.

Ahora bien, para tener mayor claridad sobre la distinción analítica entre la dimensión política y la dimensión técnica de la política educativa, se recuperan los aportes de Del Castillo (2012) y Maldonado (2013), la primera señala que el campo teórico de la política educativa debe tener como propósito su estudio bajo esquemas analíticos y metodológicos que permitan un mejor conocimiento y comprensión de la misma, por lo que advierte la necesidad de distinguir la política (*politics*) de las políticas (*policies*) a fin de reconocer el tipo de intervención requerido para atender el problema público en cuestión, dicha distinción pone el acento en que:

La dimensión política (*politics*) se refiere a la participación de distintos actores con diversos intereses en el marco del establecimiento de acuerdos políticos, mientras que la dimensión de las políticas (*policies*) corresponde al curso de acción expresamente diseñado para resolver un problema público con miras a construir la mejor opción de política pública. La utilidad de la diferenciación descrita radica en que discierne a qué dimensión son imputables los obstáculos, avances o resultados de las políticas. Dicho de otra forma, esta herramienta permite al analista —ya sea desde la toma de decisiones o desde la investigación de políticas— ubicar con mayor precisión el origen de los problemas educativos y, con base en ello, diseñar y/o analizar las oportunidades de intervención para construir y atender las agendas correspondientes (Del Castillo, 2012, p. 644).

Por su parte Maldonado (2013), recuperando los aportes de Iyanga (2006) y Roth (2014), establece las siguientes diferencias:

[...]la política (*politics*) como las reglas del juego que el Estado formaliza mediante recursos jurídicos, administrativos y organizacionales y las políticas (*policies*) como acciones concretas, decisiones y omisiones por parte de los distintos actores involucrados en los asuntos públicos. Al llevar esta distinción semántica al terreno educativo, existe una clara diferencia entre hablar de política educativa (*politics*) y de políticas educativas (*policies*), pues, mientras la primera es el conjunto de principios y relaciones con el Estado y los grupos implicados en los asuntos públicos, las segundas

son acciones tendientes a subsanar un problema de corte educativo propuestas por el Estado u otras entidades extra gubernamentales (Maldonado, 2013, p. 42).

La tensión entre la dimensión técnica y la dimensión política, parte de considerar que la primera está dada a partir de reconocer a las maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y por ende su contribución a la transformación social; en tanto que la dimensión política, se hace patente desde el momento en que la autoridad educativa manifiesta la necesidad de recuperar la rectoría del Estado en asuntos educativos, a través de un acuerdo que incluye diversos actores, entre los que destacan: partidos políticos, organizaciones sindicales, asociaciones civiles, para empujar en primera instancia la reforma del artículo 3º constitucional y posteriormente las leyes secundarias en aras de asegurar la gobernabilidad del sistema educativo.

Los estudios de caso de política pública

En cuanto a la perspectiva metodológica, consideré pertinente utilizar los estudios de caso de política pública, que de acuerdo a Lowi (1992), es uno de los más relevantes tipos de análisis de decisiones de políticas en fenómenos susceptibles de ser analizados a profundidad, con el propósito máximo de extraer de ellos lecciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y prácticas. Dicho método recrea condiciones únicas, no obstante, más allá de una apología de la singularidad, los casos son también exponentes de estructuras y procesos equivalentes que se articulan en un cuerpo social mayor, el cual irriga de sentido social las experiencias particulares.

En el mismo tenor, Laswell (1971), señalaba que los estudios de caso comparten en su diseño rasgos como el enfoque multidisciplinar, ser plurimetódicos, contextual o situados, y orientarse a la resolución de problemas públicos. Se puede decir que como cualquier estrategia, los estudios de caso de política pública poseen diversas limitaciones, por ejemplo, la imposibilidad de generalizar los resultados de un caso hacia otros.

Por tanto, la investigación adoptó un enfoque exploratorio – analítico. Para ello, primeramente se hizo una revisión biblio-hemerográfica sobre los antecedentes políticos y de política pública, y se consultaron materiales relacionados con el tema. Posteriormente, para analizar la gestación, desarrollo y transformación de la SREBT establecí como unidad de análisis a los maestros que han tenido la oportunidad de haberse desempeñado como subdirectores regionales.

Estos maestros constituyen el eslabón superior de la cadena burocrática y están inmersos en un ambiente y cultura organizacional caracterizada por el cumplimiento formal de las responsabilidades. Del total de diecisiete maestros, me centré en analizar sólo dos trayectorias, poniendo el acento en sus funciones, capacidad o resistencia para impulsar políticas tendientes a la revalorización del magisterio, tomando en cuenta algunos rasgos generales como el entramado jurídico e institucional y las reglas informales.

En ese sentido, las preguntas iniciales de la entrevista giraron en torno a indagar: ¿De qué manera se da su llegada a la Jefatura de Departamento Regional y/o Subdirección Regional de Educación Básica establecida en Tejupilco? ¿Cuáles fueron los cambios académicos-administrativos que implementó al interior de la Jefatura de Departamento Regional y/o Subdirección Regional de Educación Básica, con el propósito de organizar mejor el trabajo? ¿De qué manera el equipo de la Jefatura de Departamento Regional y/o Subdirección Regional de Educación Básica, recibe los lineamientos de política educativa, tanto a nivel federal y estatal y a la vez los adapta al contexto de la región sur del Estado de México? ¿Podría mencionar algunas acciones concretas llevadas a cabo durante su gestión al frente de la Jefatura de Departamento Regional y/o Subdirección Regional de Educación Básica, para reconocer y valorar el trabajo de los maestros? y finalmente y de acuerdo a su experiencia adquirida en la Jefatura de Departamento Regional y/o Subdirección Regional de Educación Básica ¿Cuál es su opinión sobre los maestros de la región sur del Estado de México?

Cierro este apartado señalando que el método de los estudios de caso en combinación con el análisis de documentos y entrevistas personalizadas aportó validez y confiabilidad a este tipo de estudios sobre política educativa, lo cual es un reto en el contexto mexicano, dados los discursos no explícitos y reglas sobre lo que no es legal pero está institucionalizado.

La Reforma Educativa 2019 y el reconocimiento y revaloración de los maestros

La reforma educativa planteada en la administración de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), ha vuelto a ser sujeto de un intenso análisis, discusión y acalorado debate público, cuestión normal en la incipiente democracia que se empieza a experimentar en nuestro país. Dicha reforma partió de la necesidad de construir un nuevo modelo de relación entre los profesores y las autoridades educativas, por lo que la intención expresa del artículo 3º constitucional es reconocer que “Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social”.

Es importante reconocer como la sociedad de la región sur del Estado de México, de manera gradual empieza a tomar conciencia del papel que le toca desempeñar en esta época de transición democrática y ahora se muestra más atenta y más interesada en participar en todas aquellas actividades inherentes al desarrollo de su comunidad y esto sin lugar a dudas se debe en gran parte al trabajo serio y comprometido de los maestros democráticos, los cuales con su labor cotidiana y tesonera se han encargado de denunciar arbitrariedades e injusticias en los diferentes niveles de gobierno, ayudando a crear una conciencia crítica entre los alumnos y padres de familia para que éstos a su vez asuman su papel de ciudadanos libres y participes en la toma de decisiones y no se dejen sorprender y manipular por falsos líderes y representantes.

Este reconocimiento y valoración de los maestros es compartido por los dos maestros entrevistados, ya que en el caso particular del Profesor RMB responsable de estar al frente de

la Subdirección Regional de Educación Básica Tejupilco en dos ocasiones (2007-2010 y 2013-2014), pone como ejemplo este hecho como una forma de reconocer y valorar el trabajo de los maestros. Este es su testimonio:

Puede sonar jactansioso pero no pretendo serlo. Antes de ocupar la Subdirección Regional, todos los que me antecedieron fungían como supervisores escolares y un servidor venía de ocupar una Dirección Escolar. Esta oportunidad que se me brinda la considero de inicio como un reconocimiento a la función de los maestros que estamos en la base, tanto a docentes y directores y mi llegada es una forma de abrir la posibilidad de que un compañero docente llegue a coordinarnos regionalmente, pues el docente tiene todos los elementos tanto teóricos como prácticos para desarrollar un buen trabajo (RMB).

Por esa razón durante su administración se dio a la tarea de emprender una serie de acciones con el propósito de reconocer en su justa dimensión la labor que realizan los maestros tanto al interior del aula como en el entorno escolar. Nos comparte sus experiencias al respecto:

Se impulsó de manera importante durante mi gestión que las visitas de supervisión a las escuelas se fueran transformando de visitas de “contraloría” a visitas de acompañamiento académico, en el que se le reconociera el trabajo docente y directivo de manera constante. Creo que con el tiempo se ha ido logrando cada vez más esta forma de intervención en las escuelas. El reconocimiento a la labor docente debe ser de manera permanente, tanto en la visita de aula como de escuela (RMB).

Finalmente, cuando se habla de reconocer y revalorar el trabajo de los maestros, esto implica como bien lo señala Mercado (1986), hablar de un quehacer común que lo identifique como tal, como es el hecho de mencionar una de sus principales tareas que es la de interactuar con los alumnos para que éstos logren adquirir aprendizajes significativos. Sin embargo, es de todos conocido que el docente hoy día solamente dedica una mínima parte a esta práctica, ya que el resto del tiempo es empleado en múltiples actividades, entre las que destacan: coordinar las relacionadas con su comisión (asistencia, aseo, ahorro, deportes, etc.); preparar los innumerables festivales como “Día de la Madre”, “Día del Niño”, etc.; la formación y el entrenamiento de los equipos deportivos; organizar y coordinar la asistencia de éstos a los lugares de competencia, para lo cual tiene que resolver los problemas de transporte que esto trae consigo.

De igual manera tiene que participar en los concursos, tanto artísticos como de otra índole, por lo que una de las actividades observadas más constantemente sean los ensayos, además periódicamente las autoridades escolares promueven acciones que involucran la participación

de los maestros y escuelas en una región determinada, sin olvidar también la participación de éstos en las muy diversas campañas como son: vacunación de personas y animales, reforestación, limpieza, etc.

A pesar de todo ello, tanto el maestro RMB como FCS, coinciden en señalar que los maestros de esta región sureña se preocupan por seguirse formando profesionalmente

El magisterio del sur del Estado de México ha evolucionado positivamente pues paso de ser un gremio con importantes carencias académicas a ser uno de los más preparados profesionalmente de todo nuestro Estado, contando a la fecha con un universo aproximado de 3,700 maestros, de los cuales 1,283 cuentan con al menos una maestría, 124 estudiaron un doctorado, por lo que el 37.8% del total de la plantilla docente tiene estudios de posgrado. Esperando con gran anhelo que esta mayor preparación se vea reflejada en las aulas y las escuelas de nuestra región (RMB).

Al respecto puedo decir que la plantilla en la mayoría de los centros de trabajo los maestros tienen una formación profesional que se ubica con licenciatura, maestría y cierta cantidad de docentes tiene doctorado, de los cuales gran cantidad de ellos cuentan con varios años de experiencia en el servicio educativo y a la vez muestran compromiso con su profesión (FCS).

Cierro el apartado, señalando que en las entrevistas tenidas con los dos maestros, ambos coincidían en que el reconocimiento y revaloración de los maestros, necesariamente tiene que pasar por sus procesos de formación a lo largo de su trayectoria profesional, y en ésta se identifican dos versiones. Por un lado, la de aquellos maestros formados en la práctica cotidiana, los cuales, por alguna circunstancia no realizaron estudios de Normal Elemental y por eso mismo consideraban como base fundamental del trabajo su experiencia, por lo tanto, se resistían a involucrarse en procesos de formación argumentando que nadie tenía que enseñarles absolutamente nada, razón por la cual anteponían como su principal herramienta sus años de servicio. En ese mismo tenor estaban los maestros egresados de la Normal que adoptaban una actitud complaciente e indiferente cuando de procesos de formación se trataba.

Por otro lado, se encuentran maestros que reconocían sus carencias y limitaciones, dado que concebían la profesión del magisterio y su razón de ser enfocada a la formación de los hombres, por lo que continuamente estaban a la expectativa de las últimas innovaciones y reflexiones que en esta materia se presentaban.

En relación a todo ello, quiero apuntar una idea que debe estar presente en todos los maestros, independientemente de su función desempeñada y del nivel en que laboren; es la que se refiere al proceso de formación, entendido éste no como algo acabado que se realiza al interior de un aula siguiendo mecánicamente los objetivos de un programa, tratando de obtener recetas y poder aplicarlas de manera inmediata en la práctica cotidiana, o bien reducir el proceso de

formación a lo que da la experiencia o a la obtención de un certificado o título expedido por alguna prestigiada institución educativa.

Por el contrario, en lo personal me adscribo a la vertiente que concibe la formación no sólo como el conocimiento especializado que se adquiere para ejercer una profesión, sino como un proceso en que los docentes construyen el significado desde la cotidianidad de su práctica, contraponiéndola a la visión técnico-pedagógica, a la vez que activan propuestas de desarrollo profesional.

Reflexiones finales

La reforma educativa emprendida por la actual administración se dio en una coyuntura en donde destacan, por un lado, la irrupción de la pandemia por COVID 19 que trastocó por completo no solo nuestra trayectoria profesional sino también nuestro estilo de vida, por otro lado, la llegada al poder de un gobierno de izquierda electo democráticamente que abrigaba esperanzas de un nuevo horizonte de la política educativa. Ahora, a casi cinco años de su puesta en marcha y más allá de la efervescencia política que despertó en su momento, puedo decir lo siguiente.

Comulgo con la idea vertida por varios especialistas de que se hace evidente la correspondencia entre lo sugerido por la academia en torno a reconocerle a los maestros su trabajo en el proceso educativo, tanto dentro del entorno escolar como en horizontes amplios y esto quede de manifiesto en los documentos normativos donde se hace explícita la política educativa de un gobierno. Sin duda es algo que se debe valorar, si consideramos que anteriormente la academia y la política transitaban por senderos diferentes.

En lo concerniente a conceptualizar la revaloración del magisterio debemos ampliar la mirada y considerar los procesos de formación en los que los maestros se involucran más allá de lo escolar, sobre todo, porque todavía sigue apareciendo en los documentos de política educativa el término capacitación, que a mi juicio es un error, pues remite a una concepción pasiva donde el maestro es un sujeto en continuo déficit. Esto es denigrante si consideramos a los maestros como profesionales de la educación.

Por otro lado, cuestiono la manera en que se describe a los maestros en el *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*, al señalar que no ejercen con profesionalismo su trabajo y esto a mi parecer es una aseveración con poca sensibilidad, ya que el ejercicio de la docencia e investigación en espacios institucionales del posgrado, así como la interacción permanente con maestros de educación básica adscritos a varias zonas escolares pertenecientes a la SREBT, me ha permitido reconocerlos como sujetos políticos que responden a las necesidades de un contexto particular dinámico y cambiante como lo es la región sur del Estado de México, dentro de un marco institucional de reglas e incentivos que se ha ido transformando a través de la puesta en marcha de diferentes acuerdos, compromisos, alianzas y pactos generados a partir de 1992 hasta la presente administración 2018-2024. Considero que el *Programa Sectorial de*

Educación 2019-2024, perdió la oportunidad de plantear una política de profesionalización docente fincada en trayectorias profesionales, donde los procesos de formación juegan un papel relevante.

Finalmente, asumo la postura de superar esa visión reduccionista de encasillar a los maestros en los extremos, apóstoles o villanos, culpables únicos del fracaso escolar o responsables de sacar adelante el sistema educativo. Ni lo uno ni lo otro, los maestros son profesionales de la educación atravesados por intereses sociales, económicos, religiosos, que conciben su proceso de formación siempre inacabado, que le tienen cariño y se sienten fuertemente arraigados con su región de origen y tratan siempre de poner su mejor esfuerzo para desarrollar las capacidades y talentos de todos aquellos que siguen creyendo en la educación como la posibilidad de crecer como personas de bien y tener horizontes amplios que rebasen lo escolarizado. Ese es el reto.

Referencias

Consejo Nacional de Población (CONAPO), 2015.

Del Castillo, G. (2012) Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 637-652.

Del Castillo, G. (2017) El cambio de políticas en la Reforma Educativa en México: una aproximación desde los estudios de política pública, *Revista de estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, volumen 2, páginas 1-20.

Iyanga, A. (2006) *Políticas educativas. Naturaleza, historia, dimensiones y componentes actuales*, Valencia, España, Nau Libres.

Lasswell, H. D. (1971) (1992) "La concepción emergente de las ciencias de políticas". *El estudio de las políticas públicas*. En Luis F. Aguilar (Compilador). (pp. 105-117). Miguel Ángel Porrúa.

Lowi, T. (1992) "Políticas públicas, estudios de caso y teoría política". En: *La hechura de las políticas*, compilado por Luis F. Aguilar Villanueva, 89-118. México: Miguel Ángel Porrúa.

Maldonado, A. (Coordinadora) (2013). *Educación y ciencia: políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Mercado, R. (1986) El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En: *La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación*. DIE-CINVESTAV-IPN.

Poder Ejecutivo Federal (2019) *Programa Sectorial de Educación 2019-2024*. México, SEP.

Roth, A. (2014) *Políticas Públicas. Formulación, Implementación y Evaluación*, Colombia. Ediciones Aurora.