

Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria: una experiencia disruptiva para algunos profesores de la Escuela Normal

*The Bachelor of Teaching and Learning in Secondary Education 2018 study plan:
A disruptive experience for some of the Normal School teachers*

Edith Gutiérrez Álvarez

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito analizar y comprender los puntos de vista y experiencias que elucidan diez profesores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) sobre el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria. Para su logro se acude a la metodología cualitativa desde el referente de relato de vida y se elabora un guion de entrevista encaminado a responder las siguientes preguntas: “¿Qué piensa el profesorado normalista sobre el Plan de Estudios 2018?”, “¿Cuáles situaciones inciertas ha encarado?”, “¿Cuáles contenidos curriculares considera viables?”, “¿Qué carencias tiene el plan de estudios?”. Entre los resultados se pone de manifiesto la fragmentación y repetición de contenidos programáticos. Se distingue como necesidad imperativa erradicar los criterios normativos que se oponen a integrar como asesores a aquellos profesores que no cuentan con el grado académico de maestro. Dan señales de preocupación por la falta de contenidos curriculares sobre didáctica general. Por último, admiten de manera gustosa el trayecto formativo práctica profesional y ponen al descubierto la importancia que tiene el hecho de haber incluido contenidos sobre investigación en el aula, el enfoque de la enseñanza situada y sus respectivas estrategias de aprendizaje.

Palabras clave: Plan de estudios, Escuela Normal, profesorado normalista, experiencias, contenidos curriculares.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze and understand the points of view and experiences elucidated by ten teachers of the Escuela Normal Superior de México (ENSM) about the 2018 study plan of the Bachelor of Teaching and Learning in Secondary Education. For its achievement, the qualitative methodology is used from the life story referent, and an interview script is prepared aimed at answering the following research questions: “What do the normalist teachers think about the 2018 study plan?”, “What uncertain situations have you faced?”, “What curricular contents do you consider viable?”, “What is missing from the curriculum?” The results show the fragmentation and repetition of programmatic contents. It is distinguished as an imperative need to eradicate the normative criteria that oppose to integrate as advisors those professors who do not have the academic degree of master. They show signs of concern about the lack of curricular content on general didactics. Finally, they gladly admit the professional practice training path and reveal the importance of having included research content in the classroom, the situated teaching approach and their respective learning strategies.

Keywords: Curriculum, Normal School, normalist teachers, experiences, curricular contents.

INTRODUCCIÓN

Las reformas curriculares aparecen en casi todos los países del mundo, y con ello se introducen innumerables hilos conductores que pretenden legitimar un cuerpo de conocimientos para contribuir a la formación del estudiantado. Al respecto, resulta innegable que dichas pretensiones curriculares incidan de manera directa en el despliegue de una dinámica homogénea de quienes lo ejercen, sobre todo, porque supone una alteración en su configuración simbólica. Ese es, precisamente, el actual estado que guardan algunos profesores que laboran en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), mismos que han puesto en acción el plan y programa de estudio 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria.¹

Al respecto del citado plan de estudios, se considera necesario esbozar un breve panorama para reconocer algunas particularidades de su estructura y organización.

La malla curricular se estructura por cuatro trayectos formativos: bases teórico-metodológicas para la enseñanza; formación para la enseñanza y el aprendizaje; práctica profesional y, por último, los cursos optativos. En dicho bagaje se concreta una serie de concepciones disciplinares, procedimientos, métodos, estrategias, técnicas y actividades que pretenden contribuir a la formación profesional de los estudiantes (SEP, 2018).

El total de número de cursos asignados a los trayectos formativos equivale a 47. Además se agregan 6 espacios de lengua adicional (inglés) para todas las especialidades del primero al sexto semestre, con una carga de 6 horas semanales que abonan un total de 53 cursos. Las *modalidades de titulación* (tesis, informe de prácticas profesionales y portafolio) tienen un valor de 10.8 créditos (véase SEP, 2018).

El *perfil de egreso* se articula con las competencias profesionales, genéricas y disciplinares. En cuanto al *servicio social*, este debe cubrirse en 480 horas mediante los cursos del trayecto de práctica profesional que se imparten en los semestres sexto, séptimo y octavo.

Las *estrategias de apoyo* brindadas a los estudiantes son: tutorías, actividades extra-curriculares y movilidad. La perspectiva psicopedagógica se concentra en el *enfoque*

¹ Tiene sus bases en el Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudios de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el 3 de agosto del 2018.

Edith Gutiérrez Álvarez. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de México, Ciudad de México. Es Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene los reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Forma parte del cuerpo consolidado Representaciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria. Entre sus actividades recientes se encuentra la coordinación del libro *Los retos y tensiones del entorno escolar en tiempos de pandemia desde las voces de los profesores y estudiantes normalistas*. Correo electrónico: edithdidi2003@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6663-6365>.

centrado en el aprendizaje; sus *principales estrategias* se vinculan con el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos.

Algunas características definitorias de los párrafos anteriores se adscriben a lo que enuncia De Ibarrola (1978), en particular cuando la autora enfatiza que un plan de estudios está vinculado estrechamente con el conjunto de objetivos seleccionados y estructurados en unidades funcionales para que, a través de ellos, el estudiantado logre el dominio de su respectivo andamiaje profesional.

Sin embargo, las citadas bases formativas y organizativas antes mencionadas son una aspiración institucional que no se agota en ellas mismas; lo contrario, se construye una visión de la mismas a partir de las situaciones, los dilemas y los temores que surgen durante el abordaje del citado plan de estudios 2018.

En otras palabras, las determinaciones suscritas en el plan de estudios trastocan las dinámicas naturalizadas que los protagonistas de la educación han incorporado sobre su organización escolar, su quehacer docente y sus interacciones con los otros actores que les acompañan. Teniendo eso como referencia, deviene el interés por apostarle a la metodología cualitativa (Taylor y Bogdan, 1990; Denzin y Lincoln, 2012) y a la técnica de relato de vida (Bertaux, 2005), esta última como una forma de implicar a los narradores con los criterios, encuadre e intenciones circunscritas en este estudio. Para Cornejo et al (2008), a través del relato de vida se analiza “el relato de una persona sobre sí misma o sobre un aspecto de su vida” (p. 30). A la vez, Lejeune (1980) reconoce que el relato de vida promueve resignificaciones, en virtud de las cuales los narradores promueven cambios y transformaciones. En ese sentido, un relator no cambia los sucesos y situaciones de su pasado, pero a través de sus resignificaciones puede transformar sus posicionamientos en el aquí y ahora.

Así, en consonancia con las perspectivas de investigación expresadas se procede al uso de las entrevistas narrativas tomando como punto de partida las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué piensa el profesorado normalista de la Escuela Normal Superior de México sobre el plan de estudios 2018? ¿Cuáles situaciones inciertas ha encarado? ¿Cuáles contenidos curriculares considera viables? ¿Qué carencias tiene el plan de estudios? Se destaca que este estudio tiene como propósito analizar los puntos de vista y experiencias que elucidan diez profesores de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) sobre el plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria.

Otros autores (Ortega, 2017; Flores, 2019) han realizado investigaciones que resultan particularmente interesantes sobre algunos planes de estudio, que no necesariamente evidencian la realidad subjetiva que concierne a este trabajo, sin embargo, son referentes equipados de significantes que de manera sustancial ofrecen algunos

rasgos comunes; por ejemplo, Flores (2019) realizó una investigación cualitativa sobre el plan de estudios 2018 de la educación primaria en México. El autor cuestiona si resulta innovador o solo es la repetición del anterior. Su propósito se vincula con la exploración de sus componentes para analizar la influencia que ha tenido la teoría curricular en su elaboración. Entre los hallazgos expone el predominio de las perspectivas curriculares, en particular el enfoque competencial. Además concluye que la propuesta curricular del citado plan no presenta, en términos generales, novedades que se traduzcan en transformaciones de la práctica docente.

Ortega (2017) realizó un análisis sobre los principios pedagógicos del nuevo modelo educativo 2016 y sus implicaciones en las escuelas públicas de México. Para su realización incorporó ejes de análisis apegados a los documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En particular, localizó los aprendizajes profundos y situados, así como el aprendizaje significativo y las perspectivas vinculadas con las competencias sociales y emocionales. Analizó también el enfoque basado en competencias y los aprendizajes clave. Dentro de este esquema, concluye que el nuevo modelo educativo 2016 accede a las competencias metacognitivas y mantiene una conexión con un aprendizaje para la convivencia, para aprender a *ser* y *hacer*, sustos que, refiere el autor, son un legado de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Del mismo modo sugiere a la autoridad educativa atribuirse la responsabilidad de realizar un exhaustivo análisis para contribuir al desalojo de las prácticas docentes anquilosadas encaminadas a la adopción de prácticas memorísticas y de aprendizajes de saberes y hechos aislados. Expresa que debiera ponerse atención a la dosificación de contenidos y a sus formas de evaluación. Considera necesario analizar las cargas administrativas a las que someten al profesorado, el tipo de contrataciones, la matrícula de alumnos que atienden y la infraestructura con la que cuentan las instituciones educativas.

Como puede notarse, ambos autores están anclados en temáticas curriculares y sus implicaciones educativas; valoran las perspectivas que los sostienen y enuncian el modelo al cual se circunscriben; al mismo tiempo, promueven la reflexión sobre las concepciones pedagógicas que inundan los diseños curriculares de los años recientes y la trascendencia que estos tienen.

Lo relatado no es ajeno a los contornos de la realidad de este estudio que, si bien no se asume como un análisis curricular, adopta la configuración del relato de un profesorado que, a petición de la autora de este estudio, dé cuenta de los episodios vividos. Es decir, en este proceso se reconoce en el relato de vida (Bertaux, 2005) la posibilidad de hacer visible una serie de situaciones y acontecimientos a los que subyacen significados de las experiencias de un colectivo de maestros que, a través de juicios sobre sus actuaciones e interacciones y mediados por su entorno social e histórico, designan una experiencia aleccionadora que ponen al alcance de quienes no estuvieron ahí. Por ello, la relevancia de este estudio consiste en ofrecer la inter-

pretación del universo de significados de un profesorado protagónico que, a la vez, pueda promover la canalización de propuestas de mejora.

MARCO TEÓRICO

Sin entrar en pormenores, cada perspectiva curricular apunta a retóricas por distintas vías. Algunas mantienen relación con el modelo centrado en la verificabilidad empírica; otras interpelan dichos presupuestos, movilizándose, abriendo caminos. Lo mencionado se traduce en las posturas divergentes que circulan en el siguiente apartado.

Tendencias curriculares

Para empezar, Grundy (1998) reconoce a la teoría de los intereses constitutivos de Habermas como aquellos principios epistemológicos que sostienen las diversas formas de entender e interpretar el currículo. Al respecto, Habermas (1982) ofrece un marco al cual nombra *teoría de los intereses: técnico, práctico y emancipatorio*. Expresa que el abordaje de alguno de ellos trae implicaciones directas en la forma como las personas generan y organizan la construcción de su realidad.

Para el autor citado, el interés técnico instauro la predicción y el control que emanan de las orientaciones de las ciencias empírico-analíticas. El interés práctico proviene de las ciencias histórico-hermenéuticas, al enfocarse en la comprensión de la forma en que los agentes sociales se apropian de una cotidianeidad cultural mediante sus significaciones, experiencias y valoraciones. Por su parte, el interés emancipador intenta desencadenar un conocimiento crítico social que transforme los problemas generados por la incorporación del paradigma positivista.

A continuación Grundy (1998) expone una visión curricular a partir de la tipología: técnico, práctico y emancipatorio.

Currículo: interés técnico

El interés técnico subyace en las propuestas suscritas por Tyler (1973) y Taba (1974), mismas que están en relación directa con los preceptos del método científico. En su discurso pone especial atención al método hipotético deductivo de las ciencias naturales. El currículo trazado desde el citado interés técnico reniega de la importancia que tiene el contexto social en su aplicación. Su desmedido afán por instalarse en la objetividad científica se concentra en la rigurosidad numérica, como una forma de verificar los aprendizajes adquiridos. Se ordenan los contenidos y se describen los tiempos en que han de enseñarse, al mismo tiempo que se genera un ambiente de enseñanza determinado por estímulos que promueven la eliminación de la subjetividad. En palabras de Osorio (2017), “este modelo centrado en objetivos dio origen a las taxonomías de objetivos que se convierten en la preocupación fundamental para el programador del currículo” (p. 142).

Se trata de una lógica en la que el currículo se traduce en objetivos prediseñados que serán los señuelos constitutivos del programa; incluso las estrategias, las técnicas y los recursos didácticos son parte de su engrane. La idea central encierra una visión acrítica sobre *qué, por qué y para qué* se enseña. Así, la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje estará supeditada al logro de los propósitos.

Currículo: interés práctico

El interés práctico admite un proceso participativo en el cual el profesorado es considerado prioritariamente como agente moral. Prevalece la toma de decisiones prácticas dentro del entorno escolar o del aula (Kemmis, 1998). De la misma manera, Grundy (1998) argumenta que el interés práctico reconoce a los estudiantes como agentes que construyen significados y no como objetos supeditados a los diseños curriculares.

Así, los intervinientes, profesorado-estudiantes, abordan acciones prácticas dentro de la singularidad de un escenario educativo, ahí donde se configuran situaciones imprevisibles que les instan a poner en común diversas pautas éticas de solución. En palabras de Grundy (1998), “el interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado” (p. 32).

Del mismo modo, cuando el profesorado toma en consideración el entorno donde se sitúa el estudiantado y asume el interés no solo del desarrollo cognitivo de estos, sino también promueve un ambiente escolar mediado por deliberaciones y reconfiguraciones sobre el discurso hegemónico, se traza una ruta de iniciativas y acciones encaminadas a responder a sus propias interrogantes.

Currículo: interés emancipatorio

Referirse a la teoría del interés emancipatorio implica reconocer un estatus epistemológico no atado a los cánones institucionalizados; indica perseguir una veta de transformación sobre una realidad social que se encuentra atravesada por situaciones adversas. Para Grundy (1998), el interés emancipatorio instaura la comprensión del mundo y, a la vez, su transformación.

Habermas (1982) evoca un carácter más liberador y ético que el automatizado trazo dominante delineado con formulaciones técnicas. Para este autor, merecen especial atención la dialogicidad y el consenso. Implica tomar conciencia y emanciparse de todas aquellas imposiciones que continúan perpetuándose de manera acrítica.

Indiscutiblemente, los argumentos que sostienen a la emancipación involucran el desprendimiento de los cánones de uniformidad técnica para incorporarse hacia las reconceptualizaciones que subyacen a los vínculos entre sociedad y escuela. La lógica emancipatoria encarna la reinterpretación de las normas sociales con las cuales conviven los agentes educativos.

En resumen, no existe univocidad con respecto al currículo, de allí que las concepciones que permean el concepto estén ligadas a la tendencia teórica que lo respalda. Así, las visiones contradictorias entre un posicionamiento conservador, en el cual el currículo está caracterizado por la racionalidad científica, la objetividad y la homogeneidad o la uniformidad (Taba, 1974; Tyler, 1973), han sido cuestionadas por aquellos autores que le otorgan otro sentido, al tomar como referencia un interés práctico mediado por un encuadre funcional, cuya tendencia manifiesta el involucramiento de los agentes educativos en los procesos de colaboración; instaurando así un marco de sentidos que orienta el mundo con el cual conviven; por ello, el proceso enseñanza-aprendizaje está mediado por la construcción de significados que los agentes educativos le otorgan a los asuntos pedagógicos. La visión emancipadora ventila el vínculo existente entre escuela y estructura social; reconoce los fines de la escuela y advierte que la educación debe entenderse como un fenómeno social.

METODOLOGÍA Y DESARROLLO

En la lógica de este estudio subyace el relato de vida (Bertaux, 2005). El relato de vida no analiza las particularidades de cada relator, lo contrario, aprehende y reconstruye las experiencias de un colectivo de informantes; solo así, expresa Bertaux (2005), puede reconstruirse el objeto social.

El relato de vida exhibe algunas manifestaciones episódicas que a petición e interés del investigador por conocer las diversas experiencias adquiridas (objetivas o subjetivas), sean completas o parcelarias, traen como resultado narrativas aproximadas a sus vivencias.

Para Saltalamacchia (1992), es una forma de permitirle a los entrevistados la posibilidad de resignificar sus propias acciones e interacciones. En el mismo orden de ideas, el relato de vida se mantiene al seno del método cualitativo, al cual Taylor y Bogdan (1990) orientan hacia una profunda conciencia humanista, toda vez que incide en que el investigador debe desvincularse de prejuicios y preconcepciones sobre los protagonistas de su estudio, para mantener una relación empática y respetuosa.

Los criterios de selección de los informantes (7 mujeres y 3 hombres) toman en consideración varios factores: heterogeneidad en su formación, fungir como asesores e impartir clases en las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar en la escuela secundaria.

Los informantes son los siguientes:

- Informante 1. Doctor en Pedagogía.
- Informante 2. Doctora en Ciencias de la Educación.
- Informante 3. Maestra en Docencia Superior.
- Informante 4. Maestro en Historia.
- Informante 5. Maestra en Investigación Educativa.

- Informante 6. Maestra en Filosofía.
- Informante 7. Maestro en Lengua y Literatura.
- Informante 8. Maestra en Ciencias.
- Informante 9. Maestra en Gestión Educativa.
- Informante 10. Maestra en Planeación Educativa.

El estudio se llevó a cabo durante los meses de febrero a abril del 2022, en el escenario de la citada Escuela Normal Superior de México, ubicada en la Alcaldía Azcapotzalco, de la Ciudad de México. Las entrevistas se realizaron en varios espacios asignados por los entrevistados (biblioteca, cafetería, aulas de clases, cubículos particulares, patio de la escuela), en horarios que los informantes consideraron adecuados, ya que suelen tener una excesiva carga de trabajo. Su participación fue voluntaria, pero también anónima; no se detallan aspectos singulares de cada uno de ellos. La vía para la reconstrucción del relato de vida se concreta mediante el siguiente guion de entrevista.

1. Cuéntame tus puntos de vista sobre el plan de estudios 2018.
2. ¿Qué puedes decirme sobre las incertidumbres que enfrentaste durante la puesta en marcha del plan de estudios 2018?
3. Plátame qué contenidos consideras viables.
4. Dime, según tus expectativas, cuáles carencias tiene el plan de estudios 2018.

Durante el proceso de las entrevistas se realizaron algunos ajustes a los ejes de análisis, para que los relatos del profesorado fluyeran ampliamente. Posteriormente se hizo la transcripción, para luego identificar los lenguajes afines y proceder a su agrupación. Del mismo modo, durante la reconstrucción de los puntos de vista y experiencias vertidas se atendió el orden diacrónico de las situaciones y sus respectivos entornos, tal cual hace alusión Bertaux (2005). Por último se sistematizó una matriz de categorías comunes que fueran dando forma a las respuestas de las preguntas del problema.

Para cerrar, es importante mencionar que los resultados de este estudio solo se acotan a los relatos de diez profesores normalistas instalados en una temporalidad y en un contexto social e histórico particular.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Plan de estudios 2018 sometido a votación

Algunos testimonios estuvieron articulados con un marco de consideraciones que distingue a un plan de estudios conectado con el neoliberalismo. Vale decir que esa era la base que sustentaba la política educativa del mandatario mexicano Enrique Peña Nieto (2012-2018), misma que heredaba al gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024). En tal sentido, no resulta raro que el profesorado proporcione una base de episodios de un contexto temporal (agosto del 2018), en el cual se puso

en marcha un plan de estudios con tintes neoliberales de un gobierno que en ese mismo año concluía su mandato, y que al mismo tiempo era distante de las acepciones educativas de la *Nueva Escuela Mexicana*, propuesta del presidente sucesor.

Ante tal panorama, cobra primacía un proceso a través del cual las autoridades de las distintas escuelas Normales de la Ciudad de México, llámense Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Escuela Normal Superior de México, Escuela Normal de Especialización y Escuela Superior de Educación Física, convocaron al profesorado para que manifestara, a través de su voto, su aceptación o no, pues, como se ha subrayado, finalmente ese plan de estudios ya no era coincidente con la política educativa que traería consigo el citado mandatario Andrés Manuel López Obrador.

Lo exponen así:

Nos llamaron a la votación de un plan de estudios que ya estaba operando, desde agosto del 2018, pero al entrar el gobierno de Andrés Manuel López Obrador ya no correspondía a su ideología política [...] todos los maestros de las escuelas Normales de la ciudad de México fuimos convocados para votar a favor o en contra de los planes de estudio, y era entendible porque Obrador traería otra visión de política educativa, la Nueva Escuela Mexicana [Informante 2].

Con relación a los resultados de las votaciones, los relatores manifiestan que la mayoría del profesorado ubicado en las otras escuelas Normales mantuvo un posicionamiento de no-aceptación, a partir de su convencimiento de lo inoperable que resultaría un plan de estudios que, además de atender a una filosofía de un gobierno que había atentado contra el magisterio mexicano, no refería los contenidos programáticos completos. Sin embargo, esa desaprobación por el plan de estudios de las escuelas formadoras de docentes citadas no estuvo en sintonía con los resultados de la votación realizada en la ENSM, donde con una evidencia abrumadora se percibió el apuntalamiento a su aprobación. No obstante, también reconocen la existencia de una visión parcial de los contenidos programáticos que por consiguiente avizora un clima escolar mediado de incertidumbres que dificultará el devenir formativo de las nuevas generaciones de maestros para el nivel secundaria.

En sus palabras:

Los resultados de las votaciones de las otras escuelas Normales fueron un rotundo no y la única escuela de la Ciudad de México que a través de votación aceptó el plan de estudios 2018 fue la ENSM. Esos compañeros sabían sobre los contenidos incompletos, de lo que se avecinaba para los estudiantes normalistas [Informante 10].

...en ese momento de las votaciones ni siquiera conocíamos los contenidos completos de las materias, porque el programa de estudios se fue realizando a la par de cuando nos asignaban las nuevas materias [...] para qué queríamos un plan de estudios de un gobierno decadente. El gobierno peñista despreciaba a los normalistas [...] los problemas que ahora tenemos ya se avecinaban [...] y las nuevas generaciones de maestros se van a ver muy problematizadas con los contenidos [...] no entiendo cómo ganó ese plan aquí [Informante 1].

A raíz de lo delineado, el plan de estudios abre una veta de indeterminaciones que, en buena medida, guarda ciertas semejanzas con un telón de fondo que resguarda “desprecio por el normalismo”.

Plan de estudios 2018: una mirada desde la desconfianza

En el afán de contextualizar el malestar y las muestras de intolerancia que manifiesta el profesorado sobre el plan de estudios 2018, baste recordar algunos precedentes, por ejemplo, los postulados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) expuestos en el texto *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo, 2010*, el cual incide en apoyar a las autoridades educativas de México al fortalecimiento de su sistema educativo, a través de 15 recomendaciones, la mayoría vinculadas con ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente). Lo anterior se concretó durante el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) a través de la reforma educativa 2013 (léase Diario Oficial de la Federación, decreto del artículo 3º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013).

En dicha reforma educativa, el entonces presidente Enrique Peña Nieto incorporó el *Sistema Nacional de Evaluación Educativa*, coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), al cual le corresponde evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Además, en el artículo 73, fracción XXV, habilita de facultades al Congreso para establecer el servicio profesional docente.² Concretamente, se vincula con los mecanismos que el INEE establece para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia³ del profesorado (docentes, directivos y supervisores que laboran en las instituciones de educación básica –preescolar, primaria, secundaria y media superior–).

En palabras de López (2013), dicha reforma educativa constituyó “la agresión más grave a la educación pública y a los derechos laborales y sindicales de los trabajadores de la educación en los últimos cien años” (p. 55), y asevera que Enrique Peña Nieto, a través de la reforma educativa 2013, operó las propuestas neoliberales de algunos

² La Ley General del Servicio Profesional, artículos 52 y 53 del capítulo VIII, “de la permanencia en el servicio”, evidencian que el profesorado ubicado en los niveles educativos citados debe someterse a evaluación, incluso mencionan que, si en la tercera oportunidad el resultado no fuera suficiente, se dará por terminado los efectos del nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la autoridad educativa o el organismo descentralizado, según corresponda.

³ Para ampliar la información al respecto, léase el capítulo VIII, “de la permanencia en el servicio”, artículos 52, 53 y 54 de la Ley General del Servicio Profesional Docente, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre del 2013, p. 21.

organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), sin dejar de lado al organismo Mexicanos Primero.⁴

En ese sentido, la reforma educativa promulgada el 25 de febrero del 2013 trajo consigo las propuestas neoliberales de los organismos multilaterales, lo cual no solo representó la privatización de la educación pública, sino también constituyó un grave atentado contra los derechos laborales del magisterio mexicano de los citados niveles educativos. De ahí se sostienen las orientaciones descalificadoras que expresan los siguientes profesores:

¿Cómo no sentirnos vulnerados con un plan de estudios realizado por un equipo neoliberal que atentó contra los derechos de nuestros egresados? [...] muchos de mis alumnos se quedaron sin trabajo, y los que ya lo tenían estaban atemorizados por no acreditar los exámenes para continuar en servicio [...] ya desde las recomendaciones de la OCDE, el pacto por México y luego su reforma educativa 2013 y la implantación del INEE como organismo evaluador se concretaba la ideología de privatización de las escuelas públicas [...] los maestros de las escuelas de educación básica y media superior fueron quienes más la sufrieron [...] no confío en ese plan de estudios 2018 simple y sencillamente porque Enrique Peña Nieto fue uno de los presidentes mexicanos que más atentó contra nosotros [Informante 4].

El anterior gobierno realizó ese plan de estudios, ¿por qué hemos de creer que realmente formará a buenos maestros? [...] sus pretensiones, las conocemos, era desaparecerlos. El INEE era su brazo derecho y Mexicanos Primero lo secundaba [Informante 3].

Un plan de estudios hecho por el equipo de un expresidente que atacó rudamente a los maestros no puede ser confiable [...] nos denigró, nos insultó [...] el neoliberalismo a todo lo que da [Informante 3].

Ese plan de estudios creado a finales de sexenio proviene de un gobierno neoliberal que nos despreciaba, entonces, ¿por qué hemos de confiar? [Informante 5].

El gobierno de Peña Nieto no quiso quedarse atrás y terminó su plan de estudios 2018 justo cuando ya iba de salida [...] seguramente creyó que no teníamos memoria [...] atendió las peticiones de la OCDE y los otros organismos multilaterales [...] la calidad, la rentabilidad, eso es lo que quieren los mercados [Informante 8].

Un aspecto relevante de los testimonios vertidos refiere un retazo de historia caracterizado por la gestación de una política educativa influida predominantemente por la tendencia neoliberal de la educación. Así, la desconfianza se exagera como

⁴ La asociación Mexicanos Primero representa los intereses empresariales de los hombres más ricos de México. Fue fundada en el año 2005. El empresario mexicano Claudio X González Guajardo ocupó la presidencia hasta el 2017, e intervino directamente en la reforma educativa 2013 privilegiando la violación de los derechos laborales del profesorado mexicano de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y nivel medio superior (bachillerato).

una respuesta a las políticas de evaluación supeditadas a las consignas de organismos multilaterales que respaldan la eficiencia, rentabilidad y calidad, componentes que demanda el mercado de trabajo.

LAS INCERTIDUMBRES QUE PROVOCA EL PLAN DE ESTUDIOS 2018

Los programas del plan de estudios se incorporan tardíamente. Los contenidos tienen poca relación entre sí, son repetitivos y fragmentados

Para impartir clases es necesario inscribirse dentro de los contenidos curriculares, sus propósitos y enfoques (SEP, 2018). En cierto sentido, lo dicho sirve como un aliciente para que el profesorado concrete y oriente las temáticas a enseñar, sin embargo, una de las incertidumbres del profesorado normalista es la falta de un hilo conductor de las orientaciones académicas del territorio donde habrá de transitar. En otras palabras, entrar en contacto con los contenidos de la materia a impartir, días antes de iniciar las clases, no le otorga un amplio margen de tiempo para analizarlos, ni tampoco logran conectarse con los cursos que se imparten en el mismo semestre.

En consecuencia, se promueven pautas equivocadas durante su planificación que los encauzan hacia una empresa de indefiniciones al no saber realmente qué enseñar, traduciendo su práctica docente en un ambiente de recomposición de lo que los estudiantes no entienden.

Un grave problema que enfrentamos con el plan de estudios 2018 es que ya estábamos en puerta para iniciar las clases del semestre y los contenidos de la materia que se van a impartir no están todavía desarrollados en la plataforma [...] eso pasó desde el primer semestre [...] ¿qué hacer? Lo hice a mi modo, no tenía opción [...] los alumnos no entendían [...] tuve que recomponer los contenidos durante la marcha [Informante 7].

Desde 2018, y hasta en la actualidad 2022 [...] debía ser paciente porque todavía no sabía de qué trataría el curso que impartiría, [...] el programa aparecía casi el mismo día que iniciaba el semestre [...] fueron varias las veces en que me atrasé en mis planificaciones, porque no sabía conectar los contenidos que iba a enseñar con otros contenidos de las materias del mismo semestre [Informante 6].

Es importante agregar que el entorno de indeterminaciones se ensancha aún más cuando se instalan constantemente contenidos repetitivos que poco abonan al avance del curso. En el mismo tenor, el profesorado es coincidente al relatar lo insostenible que resulta su faena por la falta de sistematización de los contenidos; a estos últimos los nombran “fragmentos inentendibles”.

Los propósitos del curso no pueden alcanzarse [...] los contenidos representan fragmentos poco entendibles [...] hay contenidos idénticos en otros cursos que impartí [...] agrego lo que falta [...] no puedo cruzarme de brazos [Informante 6].

Desde que abrí el programa e hice mi planificación no entendía por qué se repite, dónde quedó el otro tema [Informante 9].

Simplemente el hilo conductor del curso no se encuentra [...] un contenido no embona con el otro, encuentro el temario incompleto [...] son fragmentos de contenidos [Informante 5].

Lo expresado reconoce que los contenidos curriculares que debieran desempeñar un papel fundamental están lejos de serlo, al encontrarse una pléyade de indeterminaciones curriculares que poco abonan a la construcción completa de una estructura disciplinaria.

Se trata de contenidos curriculares que no completan sus intencionalidades, no solo porque resultan distantes de una realidad específica, sino también porque no se logra visibilizar una dinámica que integre de manera holística los referentes teórico-técnicos. Del mismo modo, los contenidos resultan incoherentes al materializarse solo pequeñas parcelas, lo cual impide articular los contenidos entre una materia y otra. Dichos desórdenes propician que cobre vigencia un ambiente de situaciones escolares poco entendible, que incluso obstaculizan los aprendizajes sobre lo que se estudia; sin embargo, ante tales situaciones, el profesorado fortalece una labor pedagógica que no necesariamente garantiza un mejor entendimiento del programa, ya que responde de manera emergente a una problemática que se genera por la premura de un plan de estudios que estaba pensado para ponerse en marcha en el mismo año en que finalizara un periodo gubernamental.

LO VIABLE DEL PLAN DE ESTUDIOS 2018

Las prácticas profesionales

Los informantes consideran innegable que las prácticas profesionales sitúan a los estudiantes en un territorio de tensiones que pondrá a prueba sus conocimientos, convicciones, intereses, valores, disposiciones, dilemas, así como todo aquello que favorezca la resolución de los problemas que afecten la singularidad del marco escolar donde se movilizan. Para Jiménez et al. (2014), poner en contacto a los estudiantes con un escenario real los obliga a aplicar el cúmulo de saberes de toda índole, aprendido en las aulas de las escuelas que los forman.

Tallaferro (2006) caracteriza a las prácticas profesionales como una serie de acciones organizadas mediante reglas, costumbres y normas; es una forma de ser y actuar en un contexto de necesidades. Y como consecuencia, el autor menciona la importancia que reviste una sólida formación profesional, pero sin dejar de lado que, durante su inserción, se modifican los saberes aprendidos en las aulas.

El profesorado lo expone así:

Las escuelas están sujetas a las realidades actuales y la teoría enlazada con la práctica ayudará a los muchachos a que se enfrenten a su futura realidad laboral y desde ahora ya comiencen a realizar cambios en su campo de trabajo [...] usarán sus valores, saberes, darán significados a lo que aprenden una vez que lo echen a andar [Informante 4].

Estoy de acuerdo, sí, en que continúe el trayecto de prácticas profesionales, porque los alumnos tienen contacto directo con la escuela secundaria [...] conocerán sus problemas, sus formas de organización, las condiciones en las que se encuentran y las relaciones que ahí se desarrollan [Informante 2].

Los relatores ponderan las propuestas curriculares del trayecto de prácticas escolares como un dispositivo para hacer visible que se sustentan los saberes, valores y actitudes aprendidos en las distintas asignaturas. Es decir, para ellos, los estudiantes normalistas adjudican el significado real de los contenidos cuando plasman sus acciones en una realidad concreta.

La investigación en el aula

Los informantes de este estudio dan muestras de sentirse complacidos de un plan de estudios 2018 que suscribe a los estudiantes como futuros investigadores. Por ello, incorporar conocimientos aptos para afrontar la complejidad de las aulas de las escuelas secundarias no puede escapar de su atención. La investigación en el aula permite afrontar de manera colectiva procesos intersubjetivos que hacen referencia a la participación, autorreflexión, solidaridad, tolerancia, creatividad y autonomía; decisiones para definir una forma concreta de enfrentar y mejorar de manera firme un clima de contradicciones que subyacen en el entorno de las aulas del profesorado implicado (Latorre, 2005).

Los relatores lo describen del modo siguiente:

Deben proceder a convertirse en investigadores de sí mismos [...] en prácticos reflexivos, deben ser vigilantes críticos de su propia práctica profesional, porque así podrán mejorar y transformar la escuela o los salones de clase, una vez que egresen, según sea el caso [Informante 1].

Muy bien que el plan de estudios forme a los alumnos como investigadores del aula [...] pueden organizarse, crear un plan de acción entre todos y resolver problemas comunes para transformar la educación y a la sociedad [Informante 9].

La investigación en el aula puede ser un aliciente para enfrentarlos de manera colectiva a los problemas en ese grupo de trabajo donde se promoverá un plan de acción, le darán seguimiento y luego entre los mismos participantes darán cuenta de una solución [Informante 6].

Así, la investigación en el aula, consideran los relatores, compromete de manera activa una forma democrática de enfocarse hacia un mundo social como inacabado, dinámico y subjetivo que promueve la mejora y transformación de la educación y, por ende, también de la sociedad.

Bienvenido el enfoque de la enseñanza situada-experiencial y la docencia reflexiva

Para Díaz (2006), la enseñanza situada debe estar acorde con una participación que resulte significativa a las prácticas culturales de los involucrados; vale decir que

aprender, hacer y reflexionar son elementos fundamentales para analizar y cuestionar las propias prácticas de los agentes de la educación. En ese tenor se movilizan las voces del profesorado, sobre todo cuando aluden aprender, hacer y reflexionar como componentes que se ligan.

Sin embargo, es importante mencionar que en ningún testimonio se localizan los precedentes teóricos sobre la enseñanza situada, la enseñanza reflexiva y el aprendizaje experiencial, por ello, se considera necesario esbozar algo al respecto, como una forma de interpretar por qué los informantes le conceden tanta importancia. Autores como Dewey (2019) abogan por una educación democrática y progresista. Otra concepción afín es el prácticum reflexivo de Schön (1998) y el enfoque de proyectos de Kilpatrick (1921). Este último contribuye no solo a la colaboración en conjunto, sino también incorpora a los estudiantes en la búsqueda de soluciones ante el encuentro de situaciones relevantes, tal cual lo hacen los científicos. Al mismo tiempo incide en poner en juego los conocimientos y habilidades de que disponen, así como ciertas disposiciones éticas y de colaboración que contribuyen al mejoramiento de un entorno de interacciones sociales.

El profesorado lo expresa así:

La enseñanza situada y experiencial y la docencia reflexiva son saberes viables en el enfoque psicopedagógico del programa de estudios 2018 [...] si se toma en cuenta que lo aprendido es producto del sitio donde se realiza [...] que los alumnos son sujetos de agencia, que la escuela los debe preparar para la vida [...] y la reflexión durante *el aprender y el hacer* como asunto importante para resignificar, transformar y mejorar sus prácticas [Informante 3].

Es muy claro el enfoque de la enseñanza situada, la docencia reflexiva resulta muy importante en este programa, me agrada el constructivismo sociocultural y el experiencial, porque motiva a los maestros y alumnos a la asunción de actitudes responsables, que no solo terminan en los salones de clase, sino que esos conocimientos trascienden en las comunidades donde ellos habitan [Informante 1].

Las estrategias de aprendizaje

Algunos informantes encuentran viable que el plan de estudios 2018 haya incorporado el aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en casos de enseñanza, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje en el servicio, aprendizaje colaborativo, detección y análisis de incidentes críticos. Al respecto, se considera necesario ampliar los referentes citados ya que, vale decir, es una forma de interpretar por qué cobra importancia para el profesorado.

- Aprendizaje por proyectos. El proyecto es un plan intencionado que se inscribe en un contenido temático de cualquier campo del conocimiento. Perrenoud (2000) manifiesta que la estrategia de proyectos consiste en la intervención de un profesorado que alienta y apoya con sus experiencias a los estudiantes que, de manera activa, participan propositivamente.

- Aprendizaje basado en casos de enseñanza. Wasserman (1994) menciona que los casos se concentran en narrativas vinculadas con algunos aspectos que resultan significativos de algún campo del conocimiento; suelen ser interdisciplinarios, están supeditados al currículo y se estructuran a partir de personajes o conflictos que acontecen en la realidad. Del mismo modo, se caracteriza por abordarse de manera seria y profunda. El aprendizaje basado en casos de enseñanza, expresa Díaz (2006), trae consigo que los estudiantes identifiquen elementos clave y construyan opciones para solucionarlo. Los casos presentados deben mantener empatía e interés por parte del estudiante, incluso durante sus interacciones se instalan discusiones argumentadas, que no necesariamente excluyen los juicios de los compañeros participantes, sobre la forma en que han decidido la estrategia de solución al caso tratado.
 - Aprendizaje basado en problemas (ABP). Requiere de la presentación de problemas reales o simulados, para proceder a su análisis desde distintas ópticas. La aplicación de la estrategia basada en problemas crea un entorno de aprendizaje, donde fluyen habilidades comunicativas entre los implicados, al mismo tiempo que los participantes ponen en juego sus conocimientos, aptitudes y reflexiones para dar solución a los problemas surgidos en su contexto. Arends (2004) manifiesta que el aprendizaje basado en problemas es una modalidad adherida a la perspectiva constructivista, sobre todo porque resulta significativo para los estudiantes desarrollar actividades de intervención en su entorno.
 - Aprendizaje en el servicio. Consiste en la participación activa *in situ* por parte de los estudiantes, de tal manera que aprendan a solucionar problemas reales. Este tipo de aprendizaje promueve que los estudiantes resuelvan situaciones que se ligan a su formación, por ello no se considera servicio social ni se trata de actividades extracurriculares, son actividades planificadas, intencionales, coordinadas por las instituciones educativas y las comunidades donde se llevan cabo. El aprendizaje en servicio pone en evidencia la funcionalidad de lo que se ha aprendido. Para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), “su especificidad reside en vincular servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa que articula los contenidos de aprendizaje con necesidades reales de una comunidad” (p. 4).
 - Aprendizaje colaborativo. Incluye la interacción de un grupo de personas que construyen significados comunes, para la solución de problemas alternativos. Para Guitert y Giménez (2000), es un medio a través del cual se construyen conocimientos, sobre todo porque se establecen puntos de vista diferenciadores que luego se contrastan y toman como referente común en la opinión de los participantes. Para Johnson et al. (1999), el aprendizaje cooperativo
-

desencadena interdependencias positivas entre los miembros que se sienten comprometidos, comparten responsabilidades, mantienen un clima de cordialidad y respeto por los puntos de vista no coincidentes; de la misma manera, no existe competencia entre los pares, y así las interacciones promueven aportaciones para la generación de conocimientos.

- Detección y análisis de incidentes críticos. La detección y análisis de incidentes críticos es una metodología de trabajo coincidente con analizar las situaciones ásperas que trastocan el clima de empatía del aula, para coadyuvar a la reflexión por parte del profesorado y estudiantes en aras de mejorar el desempeño escolar y crear un clima de convivencia entre los estudiantes.

En coincidencia con lo vertido, así lo expresan:

Resulta valioso que el plan de estudios 2018 haya puesto en marcha el enfoque situado y todas las estrategias de aprendizaje [...] porque los estudiantes logran mayor independencia en el momento de presentarles situaciones reales o simuladas [...] cuando los muchachos localizan un problema reflexionan dentro del contexto, toman decisiones para resolverlo [...] aprenden haciendo, colaboran todos, son respetuosos de los demás. Las estrategias por proyectos y la de resolución de problemas, casos, servicio, incidentes críticos y demás, alientan a los jóvenes a ser más solidarios, más responsables, reflexivos, aprenden haciendo [Informante 8].

El constructivismo sociocultural, la docencia reflexiva, la perspectiva cognitiva, la experiencia y la enseñanza situada se encuentran en el plan de estudios 2018 y sí es algo rescatable [Informante 5].

Dentro del marco citado, es notorio que el profesorado informante haga entrever la importancia que reviste el vínculo entre la escuela y la vida, al notar que el plan de estudios 2018 incorpora los preceptos teóricos del constructivismo sociocultural, las perspectivas cognitivas y enseñanza situada, el aprendizaje experiencial y la enseñanza reflexiva, todos coincidentes en que *aprender* y *hacer* son indisolubles, es decir, promueven una participación reflexiva que resulta significativa, porque es inherente a las prácticas de su cultura; además vigoriza una educación que promueve la participación responsable en la vida social de los estudiantes. Así, ese conocimiento situado es considerado como parte y a la vez producto del contexto cultural.

Los cursos optativos: una posibilidad para fortalecer la autonomía curricular

El profesorado considera prioritario que, al darles la oportunidad de incorporar nuevos referentes a la formación de maestros, no solo les permite el enriquecimiento de los contenidos, sino también implica un espíritu más participativo entre los docentes integrantes de la especialidad.

Además, colaborar en los cursos optativos estimula a sus participantes a realizar una exhaustiva revisión de planteamientos teórico-metodológicos, que les sirvan de apoyo para darle vida a sus intenciones formativas, a la vez que, al realizar las actividades, analizan, discuten, debaten y argumentan.

Nos otorga autonomía [...] los cursos optativos son una forma de contribuir al llenado de contenidos, cuando hemos notado que encontramos vacíos en otros cursos [Informante 9].

Las materias optativas son la oportunidad que nos dan las instituciones para colaborar, de mantener un espíritu de colaboración entre nosotros los miembros de la especialidad [...] elegir los contenidos es otra forma de atender las necesidades teóricas prácticas de nuestros estudiantes [...] los contenidos se contextualizan en un tiempo concreto [Informante 7].

Nuestras intenciones formativas toman forma cuando participamos en la elaboración de los contenidos de las materias optativas [...] obliga a que nos pongamos a revisar exhaustivamente la teoría y la metodología que vamos a impulsar [...] fomenta que estemos en continuo acompañamiento y podamos debatir, cuestionar, analizar, y argumentar [Informante 10].

LO QUE FALTA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Orientaciones sobre didáctica general

Entre los presupuestos extraídos de los informantes se enfatiza en gran medida la intención de una formación docente que incluya un curso sobre saberes de la didáctica. A modo de justificación citan observaciones respecto a que no pueden centrarse en didácticas especiales, cuando es evidente que no existe un referente previo sobre los distintos enfoques de la didáctica. Su apreciación sobre la didáctica como disciplina del *hacer* es una cuestión central, para dar respuesta a los problemas prácticos expresados durante el proceso enseñanza-aprendizaje; o en términos de Medina y Mata (2009), “el espacio nuclear de la didáctica lo constituye la enseñanza orientada al aprendizaje formativo de los estudiantes, y promover en el profesorado la comprensión y compromiso [...] implicándole en la mejora y consolidación del saber” (p. 16).

En otros términos, se considera que para interpretar las peculiaridades de las didácticas específicas es necesario comprender con más detenimiento los referentes teóricos de las diversas escuelas de pensamiento sobre una didáctica general que proporcione los saberes necesarios, para incorporar contenidos y estrategias útiles y así orientar una lógica más fluida entre el saber didáctico y la concreción o aplicación real.

Veo bien que se hayan tocado las didácticas especiales o particulares para cada especialidad [...] sin embargo, noté que al momento de impartirla los alumnos no sabían definir a la didáctica, ni tampoco tenían bases teóricas, por lo tanto, recomiendo que se incorporen saberes al menos sobre didáctica general [Informante 8].

¿Cómo enseñar didáctica especial cuando no se sabe nada sobre las bases de didáctica general? Ese ingrediente es fundamental en este plan de estudios y se carece por completo de ello [Informante 3].

La inclusión de asesores que no tienen grado de maestro

El interés por el logro de la calidad académica está desencadenando la exclusión de aquellos profesores normalistas que, al no tener grados académicos, han sido

removidos de su rol de asesores. Caballero (2008) describe al asesor de tesis como un actor social con documentos adecuados y destrezas profesionales apegadas a las prescripciones normativas de la institución donde labora. Al respecto, si bien algunos profesores con grados académicos cubren tales requisitos, no necesariamente tienen el oficio sobre la asesoría, ni mantienen un clima de empatía con los asesorados que les asignan.

Del mismo modo, los informantes expresan que, ante la falta de profesores con grados académicos, se tomaron decisiones arbitrarias al asignarles una gran cantidad de estudiantes ajenos a su campo de conocimiento, desencadenando así graves confusiones entre lo que los asesores decían y los estudiantes entendían, sobre todo por la falta de un marco común entre el asesorado y el asesor.

Este plan de estudios no ha tomado en cuenta a los maestros que tienen mucho oficio como asesores, ya desde el pasado plan de estudios 1999 lo demostraron [...] en el entendido de una calidad académica, están más interesados en los grados académicos que en su desempeño como asesores [Informante 2].

Yo soy docente del campo de las ciencias naturales y me asignaron a varios asesorados de una especialidad que no tiene nada que ver con mis saberes [...] el motivo es que, al no haber los suficientes profesores con posgrado en su especialidad, me los asignaron a mí [...] los resultados se esperaban, ellos quieren desarrollar un tema y yo nada que ver con eso, yo les digo una cosa y ellos entienden otra [Informante 8].

Es injusto porque el alumno se siente raro, yo ni lo conocía, luego, desconozco esos temas y, por último, resulta que ahora dejan fuera a los demás compañeros, solo porque carecen de grado académico [...] deben llamarlos a sumarse a las asesorías, tienen mucha experiencia [Informante 7].

CONSIDERACIONES FINALES

El plan de estudios 2018 se integró en la formación de los estudiantes normalistas de la ENSM, a través de un proceso de votación en el que prevalecieron los votos a favor de este. Algunos puntos de vista otorgan a dicho plan mucha incoherencia por la doctrina instalada del exmandatario neoliberal, Enrique Peña Nieto, situado como directamente responsable del desvanecimiento de la imagen del profesorado y, en consecuencia, se pronostica la preeminencia de un clima de incertidumbre, que terminará por desvanecerlo. Sin embargo, a pesar de haber expresado un profundo desprecio por el tinte neoliberal de la anterior política educativa, el profesorado acepta la viabilidad de su valor instrumental. Por ejemplo, lo rescatable del Plan de Estudios 2018 es la importancia que se otorga a las tareas de la investigación en el aula. Para los relatores, la investigación en el aula promueve que los estudiantes normalistas vayan al encuentro con el mundo de la vida cotidiana de los actores de la escuela secundaria, a fin de darle solución a los problemas que les atañen solo a ellos.

Otra manifestación a favor la constituye el marco del trayecto de la práctica profesional, al considerarlo como un indicador importante del mundo de relaciones

en que el estudiantado entabla contacto con las implicaciones escolares y los efectos de las condiciones en las que se moviliza.

En la misma sintonía de aceptación exaltan las perspectivas psicopedagógicas vinculadas con el enfoque constructivista y sociocultural de la enseñanza-aprendizaje, promoviendo así un proceso activo en el cual el estudiante construye significados y atribuye sentidos a los saberes aprendidos y a las experiencias de quienes aprenden. Vale la pena resaltar que las estrategias de enseñanza del citado plan, tanto como el método de proyectos, la resolución de problemas y demás, resultaron gratos a los informantes. A la vez coinciden en la importancia que reviste que los hayan considerado para participar en la elaboración de las materias optativas.

Cabe puntualizar que la lógica del enfoque citado se moviliza en la ratificación de la racionalidad práctica, al involucrarse con la postura habitual de clásicos como Dewey (2019) y Kilpatrick (1921), sobre todo en cuanto al tinte pragmático que reafirma una postura eficientista y que encauza a los estudiantes normalistas al territorio profesional para el cual se están formando.

En el entorno de las incertidumbres hacen acto de presencia contenidos curriculares a destiempo, es decir, son conocidos días antes del inicio de su impartición. En la misma dinámica, subyace mucha confusión al manifestar que los contenidos tienen poca relación entre sí, algunas veces resultan repetitivos y, por último, son considerados retacerías ininteligibles.

Por último, los informantes consideran que el plan de estudios 2018 requiere cubrir algunas carencias, entre ellas la inclusión de orientaciones sobre la didáctica general. Del mismo modo, manifiestan la importancia de incluir en el rol de asesor a cualquier maestro que lo desee, sin menoscabo de que tenga o no grado de maestro.

Se han abordado los relatos del profesorado, ocho con grado de maestro y dos con grado de doctor; todos laboran en la citada ENSM y han emitido puntos de vista sobre el plan de estudios, desde sus incertidumbres, lo viable, los vacíos o faltas que, en su conjunto, caracterizan su marco subjetivo. Sin embargo, es necesario abordar otro estudio tomando como punto de referencia un profundo análisis curricular que, sin lugar a dudas, contribuirá a la edificación de una visión más holística sobre la composición del mismo.

REFERENCIAS

- Arends, R. (2004). *Learning to teach*. McGraw-Hill.
- Bertaux, D. (2005). *Relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Caballero, A. (2008). *Innovaciones en las guías metodológicas para los planes y tesis de maestría y doctorado*. Instituto Metodológico Alen Caro E. I. R. L.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R.C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykebe*, 17(1), 29-39.
- De Ibarrola, M. (1978). Plan de estudios por objetivos de aprendizaje: Un enfoque. En R. Glazman y M. De Ibarrola (dirs.), *Diseño de planes de estudio*. CISE UNAM.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa* [vol. I]. Gedisa.
- Dewey, J. (2019). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2018). *Acuerdo 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Flores, G. (2019). Los curricularistas en el plan y programas de educación primaria 2018 en México. *Educere: Revista Venezolana en Educación*, (75), 441-450. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7424905>
- Guitert, M., y Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En N J. Duart y A. Sangra (eds.), *Aprender en la virtualidad*, 113-134.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Jiménez, C. E., Martínez, Y., Rodríguez, N., y Padilla, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), pp. 429-438. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35639776005.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kemmis, D. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kilpatrick, W. E. (1921). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process*. Teachers College Press.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lejeune, P. (1980). *Je est u antre*. Du Seuil.
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179), 55-76. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Medina, A., y Mata, F. S. (2009). *Didáctica general*. Pearson Prentice Hall.
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- Ortega, F. (2017). Principios e implicaciones del nuevo modelo educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(1), 43-62. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422003.pdf>
- Osorio, M. (2017). El currículo: perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, (26), 140-151. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Perrenoud, P. (2000). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué? ¿Cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 311-321. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html
- Saltalamacchia, H. (1992). *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*. CIJUP.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2018). *Planes de estudio 2018. Licenciatura en Enseñanza Aprendizaje de Matemáticas*. SEP. <http://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/120>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Taba, H. (1974). *Curriculum development. Theory and practice*. Troquel.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Álvarez, E. (2023). Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria: una experiencia disruptiva para algunos profesores de la Escuela Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1640. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1640



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.