

¿CÓMO SE HA ACERCADO EL PROFESORADO DE UNA SECUNDARIA AL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022?

Fernando Iván Ceballos Escobar

Doctor en Ciencias. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061. Villa de Álvarez, Colima. ferceb89@gmail.com/<https://orcid.org/0000-0001-8897-5328>

Recibido: 7 de julio 2024.

Aceptado: 15 de agosto 2024.

Resumen

El objetivo del estudio fue conocer las vías de acercamiento al Plan de Estudios 2022 por parte de la comunidad educativa en una escuela secundaria. Se trata de una investigación cualitativa de alcance exploratorio a través de un estudio de casos. Los hallazgos dan cuenta de las diferentes fuentes de información a las que accedieron para conocer en qué consistía la propuesta curricular, los tipos de mensajes que recibieron y la valoración que le atribuían. Se concluye que la comunicación oficial suele ser poco valorada por el profesorado y caracterizada como confusa e insuficiente, a diferencia de otras voces como los youtubers, a quienes se les asigna mayor legitimidad debido a que se vinculan de manera más directa con sus dudas e inquietudes.

Palabras clave: Plan de estudios, profesorado, Educación básica, escuela secundaria.

Abstract

The study inquired about the ways in which teachers in a secondary school approached Curriculum 2022 to learn about it. It is a qualitative research of exploratory scope through a case study. The findings show the different ways of approaching it, the types of messages they accessed and the value they attributed to it. It is concluded that official communication tends to be poorly valued by teachers and characterized as confusing and insufficient, unlike other voices such as youtubers, who are assigned greater legitimacy because they are more directly linked to their doubts and concerns.

Keywords: Curriculum, teachers, basic education, secondary school.

Introducción

Las reformas educativas tienen la intención de procurar estructuras más funcionales a las necesidades económicas, políticas o sociales de una nación o, por lo menos, buscan estar en mejor sintonía con ellas (Ramírez y Meyer, 2011). Aunque también se promueven con el propósito de proyectar que se está respondiendo a las exigencias sociales y problemáticas en materia educativa (Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007). En ambos casos, la reforma representa una idea de transformación y mejora, así como un reconocimiento de que un cambio es la forma para responder a las demandas que se le han hecho a la escuela. Para el caso latinoamericano, Dussel (2005) afirma que una de las estrategias preferidas por parte de los gobiernos para dar respuesta a los problemas educativos han sido las reformas curriculares. En México es posible observar esto si tomamos en cuenta que cada una de las tres últimas administraciones federales han emitido un Plan de Estudios diferente para la Educación Básica, con solo algunos años de diferencia entre cada uno de ellos (2011, 2017 y 2022).

En particular, el vigente Plan de Estudios para la Educación Básica 2022 se presenta explícitamente como una ruptura con las propuestas curriculares que le antecedieron, a las que caracteriza a partir de rasgos como el eficientismo, conductismo e instrumentalismo (DOF, 2022). A partir de lo cual se presenta como un currículum desde la diversidad, que revaloriza al profesorado a partir de su involucramiento en el co-diseño de la propuesta y que replantea los fines de la educación, al orientarla al involucramiento con los problemas de la comunidad (DOF, 2022), lo que implica el desafío de comunicar estos principios al profesorado.

A lo ambicioso que resultan los objetivos del actual Plan de Estudio habría que añadir las dificultades documentadas para que una política curricular se comunique con los sujetos que habrán de operarla, los diferentes modos de adopción y lo incierto de las acciones y resultados que se obtienen una vez que una propuesta se integra a la realidad insitucional (Tyack y Cuban, 2001; Ezpeleta, 2004; Popkewitz, Tabachnik y Wehlage, 2007).

Sin embargo, y a diferencia de las propuestas curriculares anteriores, en el actual Plan de Estudios se hace explícito el propósito de promover una apropiación de sus elementos por parte de los miembros de la comunidad escolar (DOF, 2022). Aunque en los documentos normativos no queda lo suficientemente claro qué se entiende por apropiación, además de que los medios utilizados para comunicar a los docentes sobre el contenido y los sentidos de la nueva propuesta son similares a los de iniciativas previas: la formación continua del profesorado y los consejos técnicos escolares.

En este contexto de cambio curricular, algunas voces han dado cuenta de algunas dificultades asociadas a la comunicación que ha enfrentado el profesorado durante el primer año de trabajo con el Plan de Estudios 2022, como la confusión en las directrices que se ofrecen desde las autoridades federales (Carro, 2024), lo complejo que resulta para las y los docentes el posicionarse como diseñadores curriculares (Crowley, 2023) y la considerable cantidad de contenidos que deben gestionar (Santizo, 2023).

De acuerdo con lo anterior, el presente estudio se preguntó acerca de las vías mediante las cuales el profesorado se entera sobre los principios del plan de estudios 2022 y de qué manera la información a la que acceden posibilita la comprensión de las tareas del co-diseño y la apropiación de la propuesta.

Metodología

Con el propósito de acercarse a las vías de acercamiento para conocer un nuevo plan de estudios en una escuela secundaria se llevó a cabo un estudio cualitativo, el cual permite encarar el mundo empírico mediante la producción de datos descriptivos y el estudio de las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan (Taylor y Bogdan, 2000).

Lo que se busca son los significados que el profesorado construye en torno a los mensajes que reciben y de qué manera valoran su utilidad para comprender los cambios que deben llevar a cabo. Por tal motivo, la investigación tiene un énfasis interpretativo, debido a que el interés se enfoca al descubrimiento de “los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas” (Erickson, 1989, p. 11).

De acuerdo con lo anterior, se trabajó bajo un estudio instrumental de casos (Stake, 1998), el cual se trató de una escuela secundaria general perteneciente al sistema estatal. Se ubica en una zona urbana de Villa de Álvarez, Colima, cuenta con una planta de 64 docentes y una matrícula de 468 alumnos (as) distribuidos en 15 grupos.

Estrategias

La recolección de la información se llevó a cabo en dos etapas, en cada una de la cual se utilizó una técnica diferente, como a continuación se detalla:

Tabla 1.

Etapa	Técnica	Participantes
1	Grupo de discusión	9 docentes
2	Entrevista semiestructurada	1 Supervisora 1 Directora 1 Subdirectora 2 docentes

Fuente: Elaboración propia.

El grupo de discusión (Barbour, 2013) tuvo el propósito de acercarse a las formas en que conocieron los principios del Plan de Estudios 2022, las dinámicas de organización para las tareas y la información que recibían para llevar a cabo, los posicionamientos sobre la utilidad y pertinencia de los mensajes que les hacían llegar y las experiencias con la información que recibieron durante los consejos técnicos escolares.

La entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011) buscó rescatar información con respecto a la experiencia del profesorado en su participación en acciones de formación continua, las prácticas enmarcadas en el nuevo plan de estudios que han llevado a cabo en el aula, así como las dificultades a las que se han enfrentado y la forma en que han resultado sus dudas.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre enero y marzo del 2024, para lo cual se contó con la autorización de las autoridades educativas, además del consentimiento informado de la totalidad de los y las participantes.

Análisis de la información

Para la construcción de los datos se llevó a cabo un análisis de contenido a partir de la interpretación de los significados (Kvale, 2011), el cual se realizó mediante el cruce entre los referentes teóricos, la información empírica recuperada a través de las tres técnicas y las preguntas de investigación (Buenfil, 2011).

A partir de lo anterior, se diseñaron las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 2.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Acercamientos al Plan de Estudios	Comunicación oficial	Claridad y suficiencia de la información para comprender el contenido y las implicaciones de la nueva propuesta curricular.
	Mensajes alternos	Tipo y características de la información a la que accede el profesorado a través de canales no oficiales.
	Formación continua	Niveles de participación en las ofertas formativas vinculadas al Plan 2022, valoración de su pertinencia y necesidades de formación externadas.

Fuente: Elaboración propia.

Se llevó a cabo la descripción densa (Geertz, 2006) como una estrategia metodológica para interpretar los discursos de los sujetos en el marco de las condiciones en que fueron expresados. De esta manera, los hallazgos se presentan a partir de descripciones analíticas (Rockwell, 1995) sobre cada una de las categorías y subcategorías construídas.

Hallazgos

Acercamientos al Plan de Estudios

Esta categoría explora las diferentes vías a través de las cuales los miembros de la comunidad escolar han conocido los elementos del Plan de Estudios para la Educación Básica 2022. En particular, se indaga en su valoración con respecto a la pertinencia de la información, los

tipos de mensajes a los que acceden, su experiencia en los diferentes procesos y espacios formativos y el impacto que pueden llegar a tener en la apropiación de la nueva propuesta curricular.

Comunicación oficial

Esta subcategoría hace referencia a la percepción de algunos miembros de la comunidad escolar con respecto a la claridad de los mensajes y la suficiencia de la información que se les ofreció para comprender los contenidos relevantes de la nueva propuesta curricular y las implicaciones para su práctica cotidiana.

En general, la comunicación sobre el Plan de Estudios 2022 se ha dado a través de las orientaciones ofrecidas por la Secretaría de Educación Pública para organizar los trabajos de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los talleres intensivos de formación continua. A nivel central se emiten guías para su organización, en las que se ofrecen algunos recursos como videos, cápsulas, lecturas, actividades, sistematización de experiencias, entre otros.

Uno de los principales cuestionamientos a la información que se les ofrecía conforme se desarrollaban las reuniones de CTE y los talleres eran los constantes cambios en los mensajes: “estamos como a ciegas: a ver qué sale, a ver qué resulta. Apenas nos vamos familiarizando con términos, luego nos cambian el nombre y lo que teníamos ya apropiado, ya lo perdimos” (GD.2/M-Doc). El testimonio da cuenta de una percepción de incertidumbre asociada a la falta certezas, y como esto genera un acercamiento al nuevo currículum caracterizado por los constantes avances y retrocesos.

Además de los continuos cambios en la comunicación, la falta de claridad también se ha asociado a lo complejo que resultan algunos mensajes, lo que ha generado frustración durante el proceso:

No sé si sea un proyecto que estén haciendo con nuestros cerebros, pero es que redundante, redundante, redundante. Nos aclaran y [después] dicen: “ah no, pero aquí dice esto”, nos vuelven a sacar y otra vez nos vuelven a entrar. Yo creo que no redundar tan-

to, que sea más contundente la información, que nos clarifique. Ahora sí que [...] nosotros somos de manzanas y peras. Qué nos clarifiquen sin tantas letras (GD.1/M-Doc).

Durante el desarrollo de las sesiones de CTE y de los talleres se fueron compartiendo versiones preliminares del Plan de Estudio y los programas sintéticos para que fueran analizados por los colectivos escolares. Sin embargo, esta situación no fue bien vista por el profesorado, quienes manifestaban lo poco conveniente de trabajar con documentos que después se modificarían:

Lo que llegó hasta incomodar es que [...] no hubiera todos los materiales, y que de repente se cambian, como las formas de hacer algunos trabajos o la misma información, [...] que se ha modificado; y como no tener algo en concreto, pues se nos ha dicho trabajar de esta manera, y después intenten trabajar de esta otra manera, entonces como esta parte [...] ha sido difícil (Ent.3/M-Sub).

La multiplicidad de mensajes también se asocia a la diversidad de personas que intervienen en el proceso, cuyas interpretaciones proviene de múltiples fuentes y se integran en el espacio de lo común, pero sin lograr construir las certezas que el profesorado demanda:

Hoy nos dicen algo, [pero] si ya alguien tiene una idea diferente, o ya escucharon algo en otra escuela, se va cambiando poco a poco; y en sí, no podemos tener algo completo a la primera, sino que hasta ahorita todavía no, bueno desde mi punto de vista, no tengo todavía una idea concreta, y ya va medio año (GD.3/H-Doc).

De manera similar, la modalidad tradicional de capacitación “en cascada” presenta también la limitante de la alteración y reducción de los mensajes conforme se transmite de un sujeto a otros: “ahorita nos tienen dando palos de ciego, porque a pesar de que bajan las estrate-

gias, las dinámicas, los materiales, o sea, va bajando la escalerita por lo que es la estructura organizacional de la secretaría, acá nos vienen aterrizando siempre a como entendié y a como les dio a entender, y al teléfono descompuesto” (GD.4/M-Doc). Los talleres intensivos llevados a cabo entre el colectivo escolar tenían la intención de promover una formación más horizontal y que no se fundamentara en la transmisión de saberes por parte de una persona que asumiera la figura de “experto”. Sin embargo, esta modalidad aún presenta algunos rasgos de la formación en cascada y no logra atender la demanda del profesorado de vincularse con la información de manera directa:

Yo pienso que el pasar la información de terceros a cuartos, no sé si sea una cuarta persona la que nos pasa la información, ya está muy procesada. Y esa persona nos dice lo que entendié, del que entendié, del que entendié. Entonces, no sé si fuera algo más directo o que fuera en línea, pero directamente de la fuente. Es como ver una película en español, pues es la traducción, no realmente lo que dijeron. (Ent.4/m-Doc).

Una de las formas de afrontar la incertidumbre fue asumir un papel activo en el proceso y documentarse por su propia cuenta: “tenemos que investigar, primero [...] que se prepararan bien nuestros directores para que nos dieran la información, porque al principio pues ni ellos ni nosotros, entonces pues tuvimos que investigar mucho” (Ent.5/h-Doc).

Además, una vez concluidos los materiales curriculares se ofreció mayores certezas al profesorado, lo que favoreció el acercamiento:

Como iniciamos en el ciclo escolar ya conocemos un poquito más del nuevo Plan de Estudios, porque [...] ya hay más materiales, ya salieron las versiones [...] definitivas. En el proceso anterior, donde apenas se había presentado el nuevo Plan de Estudios pues estaba incompleta la información porque eran materiales de trabajo, que ahí señalaban que eran de trabajo. Entonces creo que actualmente ya estamos más inmersos (Ent.3/M-Sub).

Habría que mencionar que el ciclo escolar al que se refiere el testimonio es el 2023-2024, en el que se puso en marcha de manera oficial el Plan de Estudios 2022, pues el anterior se estableció como un periodo de formación, en donde la mayor parte del tiempo se trabajó con materiales presentados en versiones preliminares. Es decir, el ciclo escolar en el que el profesorado comenzó a trabajar con la nueva propuesta curricular en sus aulas, fue cuando recién pudo tener acceso a los recursos concluidos.

Estos hallazgos se relacionan a lo encontrado por Cruz (2018) con docentes normalistas, quienes manifestaron incertidumbre, presión y molestia frente a un nuevo currículum al que consideraban como poco estructurado. Frente a lo cual demandaban mayor información y orientaciones específicas.

De acuerdo con lo presentado hasta el momento, se puede identificar una intención de flexibilizar el diseño del Plan de estudios y compartir los avances con el profesorado para que lo fueran explorando. Sin embargo, esta estrategia no fue bien valorada por los y las docentes en el caso estudiado, quienes demandan las mayores certezas que les brinda un material concluido.

Además, el acercamiento a través de las versiones preliminares no se concibió como una forma progresiva de ir conociendo la nueva propuesta curricular, sino como fuente de confusión debido a los constantes cambios que se hacían a los documentos, algunos de ellos en conceptos centrales. Esto le confería una imagen de improvisación al proceso.

Con respecto a los consejos técnicos como espacios de formación horizontal, se pudo identificar que se trata de una estrategia que no cumple con la necesidad de contar con información de “primera mano” manifestada por el profesorado. Además, se siguen reproduciendo algunos rasgos de la formación en cascada.

Las condiciones presentadas en este apartado, en palabras del profesorado del caso estudiado, condicionan la apropiación del Plan de Estudios. El primer acercamiento a una nueva propuesta curricular es una fase fundamental, que habría que pensarse como parte del proyecto curricular, a través de estrategias integrales, progresivas y que se vinculen a los tiempos del diseño.

Mensajes alternos

En este apartado se revisan algunos de los medios y canales no oficiales a los que el profesorado ha recurrido para acceder a distinta información con respecto al Plan de Estudios para la Educación Básica 2022. De igual forma, se analizan los rasgos de los mensajes y sus formatos, así como la valoración que les asignan las y los docentes.

En principio habría que señalar que, según su posición, los sujetos recurrían a diferentes referentes en su búsqueda de comprender en qué consistía la nueva propuesta curricular y cómo realizar las tareas específicas que se les solicitaban. Por un lado, la supervisora y las directivas referían a los documentos oficiales como su única fuente de información: “siempre nos basamos en lo institucional, ¿no? Entonces, en las orientaciones o leyendo todo, [...] el libro sin recetas, o sea, partimos de ahí, del [...] programa de estudio, lo que dice ahí” (Ent.1/M-Sup); mientras que por otro, el profesorado señalaba a los espacios digitales y los divulgadores conocidos como “youtubers” como sus referencias principales: “yo estoy seguro [de] que más del 70% vemos los videos por internet” (GD.5/H-Doc).

Este tipo de recursos no solo representan una fuente confiable para las y los docentes, sino que también les significan una posibilidad de encontrar las respuestas a sus cuestionamientos de manera inmediata:

En mi caso yo [recurso] al internet y a los [...] “youtubers” más famosos que hay, con lo que ellos decían, con lo que hay en las cuentas escritas. Porque también, cuando preguntaba aquí a los directores, a veces [...] me decían “permítame tantito, déjenme investigar”. Entonces decía: no, pues de aquí a que terminen, entonces yo investigaba (Ent.5/H-Doc).

De acuerdo con lo anterior, no solo se le asigna una mayor legitimidad a este tipo de voces, sino que se llegan a preferir por encima del apoyo que les pueden brindar las autoridades inmediatas. Aunado al hecho de que, al parecer, la información suele estar disponible y solo hay que buscarla.

Algunos de los rasgos que el profesorado del caso estudiado valoran positivamente en este tipo de fuentes tiene que ver con la posibilidad de acceder a recursos concretos y alineados a las tareas que deben de realizar, así como el formato mediante el que se presentan: “en grupos de maestros, en grupos también de Facebook, comparten material [...] comparten documentos o ejemplos de proyectos, los videos de cómo hacer los programas analíticos, lo mismo pero visual” (GD.2/M-Doc). Si bien, no se trata de información distinta o adicional, como se señala en el testimonio, sí se presenta de una manera más atractiva y cercana a sus dudas e intereses, como en el ejemplo de la explicación para el diseño de los programas analíticos y de los modelajes de proyectos que se comparten.

Otro aspecto que es bien visto es la concreción y la duración corta de los mensajes:

Quizás también lo que favorece mucho a [los videos de YouTube] es que en vez de estar así, lo van haciendo en videos cortos, para no también estar como dos horas ahí, sino 20 minutos, 15 minutos de una idea, y vas tomando, y vas tomando la semana, y de esa manera empiezas a formar tu propia idea de contenido (GD.6/H-Doc).

La mayor parte del profesorado no cuestiona la validez de los mensajes que se comparten en estos medios y les atribuyen una legitimidad que en ocasiones supera a los documentos oficiales. Sin embargo, uno de los docentes señalaba un posible riesgo en las múltiples interpretaciones que ofrecen los diferentes generadores de contenido audiovisual:

Hay varios “youtubers” y cada quien conforme entiende, dice: “aquí tengo una propuesta de planeación, aquí tengo una propuesta de instrumentos de evaluación”, pero cada “youtuber” es diferente, [...] porque cada quien lo entiende diferente. Entonces, dicen algo aquí, vemos algo diferente con este maestro que enseña por línea, vemos algo diferente aquí, entonces por eso estamos así [confundidos] (GD.7/H-Doc).

Un aspecto a destacar es el hecho de que estos agentes estén diseñando sus propios formatos para realizar las tareas de planeación y evaluación, como una forma de responder a la exigencia del profesorado de contar con referentes específicos para el trabajo que se les solicita, una vez que las autoridades centrales tomaron la decisión de que no habría un formato definido desde esas instancias. Además, llama la atención que solo uno de los docentes señale que los “youtubers” son parte del problema de la comunicación con respecto a los principios del nuevo plan de estudios, ya que, para casi todos, se trata de más bien de una alternativa que resuelve sus dificultades.

Para el mercado tampoco han pasado desapercibidas las dificultades del profesorado con respecto a la apropiación de la nueva propuesta curricular y, desde algunas instancias, se ha buscado capitalizar el apoyo que se les pueda brindar:

También hay editoriales como la Santillana, las editoriales [...] que nos entregaban los libros anteriores, nos mandaron mensajes por correo para contactarnos, para poder adquirir los libros y nos mandaban otros materiales. Si tienes alguna suscripción con ellos, te mandan ejemplos de planeaciones, ejemplos de instrumentos de evaluación, un poco más profesionales que los de los youtubers (GD.7/H-Doc).

Se trata también de un modelaje de productos similares a los que el profesorado tiene que hacer como parte del proceso de co-diseño, pero en este caso la “profesionalidad” que se les atribuye justifica el que tengan un costo, a diferencia de los recursos encontrados en grupos de maestros y de los que ofrecen los youtubers. Resulta significativo el que las y los docentes estén dispuestos a invertir sus propios recursos económicos para formarse o, por lo menos, para resolver algunas demandas concretas:

Hay una página que me ayuda mucho con material que descargo de ahí, casi todo [...] viene en PDF. Me gusta mucho porque, digo, aunque no es de nuestro contexto, es material que puedo editar y que tengo el permiso para editarlos, porque pago la anualidad y me sirve para todo, yo lo uso mucho (Ent.4/M-Doc).

En el testimonio hay un reconocimiento de que estos recursos son estandarizados y no ajustan necesariamente a sus condiciones particulares, sin embargo, es posible identificar un proceso de apropiación en la medida en que la maestra afirma que los modifica para adaptarlos a sus necesidades y no reproducirlos tal cual se diseñaron.

Como se ha podido observar, en la comunicación de la nueva propuesta curricular han surgido otras voces a las que el profesorado en el caso estudiado atribuye una legitimidad suficiente para acercarse a los contenidos de la propuesta a través de ellas, incluso por encima de la comunicación oficial.

En estos grupos de maestros es posible identificar lo que Espinoza y Mercado (2009) describen como redes informales sostenidas por los docentes mediante las cuales fluye y se alimenta la producción social de saberes docentes, aunque en este caso se configuran en el espacio virtual.

A diferencia de la comunicación oficial, a la que caracterizan como parcial, redundante y confusa; la información que circula en estos grupos y en los videos de los “youtubers” se valora positivamente debido a que son mensajes cortos, visuales y enfocados en las dudas concretas del profesorado. Con esto se puede inferir que en los procesos de cambio curricular no solo importa el mensaje que se comunique a los y las docentes, sino también el medio y la forma en que se les hace llegar.

También es posible identificar la existencia de un mercado que busca aprovechar la coyuntura y capitalizar las dudas y necesidades del profesorado. En este sentido, las editoriales también entran en la pugna por el sentido del Plan de Estudios, sobre todo con el propósito de ofrecer respuestas prácticas, aunque estandarizadas a las inquietudes del magisterio.

Formación continua

Una última vía de acercamiento al Plan de Estudios para la Educación Básica fueron las acciones de formación continua que se ofrecen al profesorado de educación básica y que, por lo menos desde el 2021, en Colima han estado fuertemente orientadas al abordaje de los ele-

mentos que conforman la nueva propuesta curricular. Lo anterior se alinea a las prioridades que establece la política en este rubro, lo cual se puede observar en el segundo objetivo del *Programa para el Desarrollo Profesional Docente*:

Desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales del personal docente, técnico docente y personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica en la función que desempeñan en el aula, la escuela y/o la zona escolar, a través del desarrollo de acciones de formación, para el conocimiento y apropiación del Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria (DOF, 2022).

Un primer aspecto para analizar sobre la formación fueron los niveles de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en el caso estudiado. Al respecto se identificó que estos fueron altos cuando se trataba de figuras con posiciones directivas: “están los cursos de formación continua, que son muy importante tomarlos y que pues, su servidora los tomó con la finalidad de comprender un poquito más” (Ent.2/M-Dir). Desde una perspectiva similar, la subdirectora señalaba lo siguiente: “a mí me agrada, siempre trato de incluirme porque siempre hay algo que uno puede aprender: más estrategias que podemos retomar de ahí y aplicarlas al trabajo. Y pues mi experiencia ha sido positiva” (Ent.3/M-Sub).

De acuerdo con sus testimonios, las directivas no solo se mostraban dispuestas a involucrarse en los procesos formativos, sino que los valoraban positivamente al enfatizar en su importancia como espacios para desarrollar saberes que pueden llegar a impactar en las prácticas profesionales de quienes participan en ellos.

El alto grado de participación de estas figuras en acciones formativas también se puede inferir al revisar las temáticas de los cursos y diplomados a los que manifiestan haber asistido:

Hacia una nueva metodología de la nueva escuela, gestión escolar para el desarrollo emocional de los adolescentes, para el

pensamiento crítico, para una pedagogía [...], no recuerdo bien los nombres, pero son un montón, [...] también participé en lo del *proyecto steam*, las metodologías (Ent.2/M-Dir).

Por su parte, la subdirectora afirmaba haber tomado el “*diplomado de las metodologías*, [...] también de *Proyectos de TIC* y de *Equidad de género*, que son los recientes” (Ent.3/M-Sub). Como se puede observar por los nombres que se mencionan, la mayoría de las acciones formativas se relacionan con conceptos o nociones que, en diferentes momentos del proceso de comunicación, se han establecido como parte del nuevo Plan de Estudios.

Sin embargo, la participación en este tipo de experiencias formativas es más baja cuando se trata del profesorado: “yo tomo muchos cursos porque también trabajo en la universidad, pero no de esto [Plan de Estudios 2022], y yo creo que no ha de haber sido muy significativo si tomé uno, porque no me acuerdo, la verdad” (Ent.4/M-Doc). Incluso la subdirectora generaliza esta situación al señalar que se trata de un rasgo del magisterio contratado por la entidad: “veo que hay poca participación del sistema en el que estamos, del sistema estatal; a diferencia de otros compañeros del federal” (Ent.3/M-Sub).

La directora explica esta situación a partir de la poca disposición del profesorado para formarse en días no laborables:

Lo único que pasa es que, como esos cursos son voluntarios, pues algunos docentes no quieren ir. Y es en nuestro tiempo libre, pues obviamente no quieren utilizarlo. Algunos argumentan que porque trabajan a contra turno, y otros que porque, bueno, están demasiado saturados administrativamente y que ese tiempo ellos lo devengan pues para ver temas, planeaciones, que un curso más estarían ellos, como saturándose de trabajo. Ahora que a la gente que le gusta, [...] ahora sí que cumplir retos, son las sí entran (Ent.2/M-Dir).

Si bien se manifiestan algunas condiciones de trabajo que obstaculizan la participación del profesorado en acciones formativas, el

testimonio concluye en que la negativa se trata más bien de una cuestión de voluntad personal y falta de motivación por parte de algunos (as) docentes. Lo anterior se alinea al testimonio de uno de los profesores, que refería a los tiempos en que se ofrecen los cursos como un área de mejora en este sentido:

Les falta también [...] organización, o algo para que los cursos no sean a contratiempo o a contra turno, que no tengamos que tener sábado y domingo para asistir. Por ejemplo, no sé, a lo mejor el día de descarga administrativa que no vienen los alumnos nos mandarían a tomar el curso (Ent.5/H-Doc).

Desde otra perspectiva también se señalan motivos como la etapa en la trayectoria profesional y la participación en las políticas de estímulos a docentes:

No sé si sea apatía, porque la difusión se da, se baja la información con los compañeros. No a todos pues les interesa agregarse, generalmente vemos que es como los maestros de las nuevas [...] generaciones con pocos años de servicio los que se incorporan, a lo mejor un argumento puede ser que son los que actualmente están en procesos de promoción y participan en los procesos USICAMM [Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros] (Ent.3/M-Sub).

Al considerar lo anterior, no resulta extraño que una de las solitudes en que coinciden las directivas sea la de eliminar el carácter de voluntario en los cursos: “no dejarlo como que quien se quiere escribir, porque muchos tenemos que no se escriben de nuestros colectivos” (Ent.1/M-Sup). En este mismo sentido, la subdirectora proponía lo siguiente: “que llegarán esos cursos a los planteles de una forma pues obligatoria, pues al menos los más que tengan mayor impacto en la planeación del maestro” (Ent.3/M-Sub).

Acerca de la valoración sobre la pertinencia y utilidad de los cursos para la apropiación del Plan de Estudios 2022, las perspectivas

son distintas de acuerdo con la experiencia y la expectativa de cada uno de los y las profesoras:

En lo que tiene que ver con la integración del programa analítico, [...] no me aclararon bien la duda, porque no sé enfocaban, se enfocaban como en la temática general, pero no en la conformación. Y yo cuando asistí, que fue el año pasado, al inicio este ciclo escolar, yo esperaba eso, como que me dieran claridad de esos elementos, justamente. Y no, nadie se enfocaba en eso, en la integración del programa analítico. En la temática, sí, pero no [...] en eso (Ent.1/M-Sup).

La supervisora valoraba su experiencia en el curso a partir de la posibilidad de resolver las dudas con respecto a una demanda que en ese momento representó un desafío para el profesorado a nivel nacional, el de construir el programa analítico. De acuerdo con ella, la propuesta se quedó a un nivel enunciativo y la mediación de los encargados de impartirlo no logró resolver sus dudas con respecto a cómo realizar las tareas relacionadas con el proceso de co-diseño:

Nos decían: “ah, pues hagan”, porque siempre el producto final era un programa analítico, o cómo aplicarlo en el aula, o con los directivos, pero nos decían: “ustedes háganlo”, pero el documento ¿cómo?, dime, asesórame, o qué elementos, y ya ahí no se metieron. Entonces uno entregó lo que creyó (Ent.1/M-Sup).

Otra de las valoraciones negativas al proceso se enfocaba en la falta de devolución en las acciones de formación a distancia: “en el momento creo que lo hice en línea, pero también no teníamos a alguien que nos estuviera a cada ratito dando alguna retroalimentación o resolviendo dudas, también cada quien lo resolvía por su parte y subía la actividad” (Ent.5/H-Doc).

En contraste con lo anterior, la directora daba cuenta de una experiencia positiva que le había permitido trasladar lo aprendido al desarrollo de su función:

Sí, fueron muy buenas, eh [...] llenaron mis expectativas y me abrieron el panorama sobre cómo asesorar a mis compañeros, a los docentes. De cómo poder diferenciar [...] de hecho, parte de los cursos vine y se los expuse aquí a ellos: cómo era el proyecto de steam, cuál era la diferencia entre el proyecto ABP y cómo era el proyecto steam, para que marcaran la diferencia. [...] Entonces sí, yo creo que me ha servido mucho para mí, y pues para asesorar un poco más a los compañeros (Ent.2/M-Dir).

De acuerdo con el testimonio, la participación en una de las acciones formativa le permitió comprender algunos rasgos del Plan de Estudios y hacer distinciones entre dos elementos de la propuesta curricular. Además, pudo trasladar los saberes abordados a su escuela para compartirlos con el profesorado, con lo que también fortaleció su función de acompañamiento pedagógico a través de la mediación entre el Plan y el profesorado. De esta manera, la formación continua favoreció el proceso de apropiación, tanto lo individual como en lo colectivo.

A partir de sus valoraciones, algunos de los sujetos se posicionaron frente a la organización de las acciones formativas y esbozaban algunas propuestas para fortalecer el proceso. La primera de ellas se relaciona con lo disciplinar:

Insisto que no hay nada de inglés, [...] todo es en general. Y cuando hacen, yo me certifico cada año porque lo tengo que hacer por la universidad y es la única vez que puedo hacerlo, pero por ejemplo, de todos los cursos que hay, no hay nada de inglés, nada, nada, nada de inglés (Ent.4/M-Doc).

La cuestión disciplinar resulta de particular importancia en secundaria, porque es el eje de la organización del trabajo cotidiano en las escuelas y, pese al cambio hacia los. Cambios formativos, las clases se siguen impartiendo por asignaturas. Considerando esto, no resulta extraño que una de las propuestas consiste en ofrecer acciones formativas destinadas específicamente al profesorado de secundarias:

debería hacerse ya más particular, por nivel, porque es diferente porque es diferente nuestra necesidad (Ent.1/M-Sup).

Finalmente, la subdirectora enfatiza en la necesidad de que las y los docentes sean los principales destinatarios de la oferta formativa:

el ciclo escolar pasado se nos invitó a un evento a Alegra que era referente al nuevo programa pero eran a directivos, [...] yo creo que a ese tipo de eventos que se incluyera a los docentes, porque el que está en el grupo con el contacto con los chicos, pues es el docente. Y a veces en el camino perdemos información al querer bajarla [...] con los maestros, bueno dejamos a un lado la información relevante porque cada quien tiene la manera de interpretar los contenidos. O sea, si es importante que vayan directivos, pero todavía más importante que reciban la capacitación los docentes (Ent.3/M-Sub).

El testimonio reitera la demanda de que el profesorado reciba información de primera mano y reconoce que, en su mediación como directiva, el mensaje puede llegar a deformarse. Si bien no se trata de una propuesta de eludir sus responsabilidades como directiva, sí señala la importancia de que en esos espacios también se incluya a quienes habrán de apropiarse del plan de estudios en las aulas y directamente con el alumnado.

Como se ha podido observar en este apartado, la participación en acciones de formación es distinto según la posición de los sujetos, siendo las directivas las más dispuestas en cursar las diferentes modalidades que se ofrecen. De manera contraria, el interés del profesorado es más bajo, no solo en lo que se refiere a la oferta sobre el Plan de Estudios 2022, sino a la formación continua en general.

Al respecto, Bustamante (2010) señala que “todas las acciones adquieren significados múltiples, sentidos múltiples y se transforman en prácticas significativas, dependiendo de las posiciones y los modos de participación de los sujetos en las relaciones” (p. 47). En este sentido, las experiencias durante un cambio curricular difieren en función de las responsabilidades y atribuciones según la función que desem-

peñan los sujetos. En el caso de las directivas, es posible que busquen proyectar los mensajes institucionales y estar preparadas para cumplir con la función de apoyo a los docentes.

De acuerdo con lo que se identificó en los testimonios de los sujetos, la oferta de formación en la entidad se ha conformado fuertemente de temáticas y contenidos de la nueva propuesta curricular. En este contexto, algunos de los miembros de la comunidad en el caso estudiado participaron con la expectativa de encontrar respuesta a dudas prácticas sobre su trabajo, aunque no siempre las encuentran. Aun así, hay un caso en el que la participación fortalece la apropiación del Plan de Estudios, no solo para quien participa sino para el resto del profesorado.

Hay una percepción muy extendida en que la oferta de formación continua es muy general y no necesariamente se adapta a las características particulares al trabajo en secundaria. Ante lo cual, se propone que los cursos y sus diferentes modalidades se organicen por niveles y que los diseños también atiendan el trabajo por disciplinas.

Conclusiones

En el presente documento se analizaron las formas en que el profesorado de una escuela secundaria recibía y encontraba información acerca del Plan de Estudios para la Educación Básica. En general se pueden encontrar dos vías de acceso: las oficiales y las alternas, ambas presentan rasgos distintivos y le significan posibilidades diferentes a los sujetos.

Se encontró que el profesorado del caso estudiado tendía a valorar de manera negativa a la información que provenía de los canales oficiales, al señalar las desventajas de los constantes cambios en los mensajes, la confusión que generaba el trabajar con documentos inacabados y la incertidumbre de trabajar con datos segmentados. Situación que condicionó la apropiación del Plan de Estudios, por lo menos en los primeros momentos de acercamiento.

En contraste, la información que se ofrecía a través de medios alternos era mejor valorada por el profesorado. Los “youtubers” eran caracterizados en sus testimonios como mediadores válidos y legítimos para

acceder a los contenidos del nuevo plan de estudios. También se identificaron grupos virtuales de maestras (os) en los que circulaban saberes y producciones materiales. Otros actores en el proceso fueron las editoriales, quienes entraron en la pugna por ofrecer respuestas y soluciones a las y los docentes. En general, estos tipos de mensajes y recursos se vinculaban de manera directa a las tareas que en esos momentos se realizaban en las escuelas y partían de las dudas concretas del profesorado.

También se pudo identificar que los sujetos seleccionan las vías de acercamientos al plan de estudios y las valoran de manera distinta según la posición que ocupan en la estructura organizativa. Quienes desempeñan funciones directivas suelen utilizar y aceptar más fácilmente los recursos oficiales, mientras que el profesorado se apoya en recursos de canales alternos, generalmente más pensados para el trabajo didáctico o las tareas docentes.

Próximos estudios podrían profundizar en el papel que juegan los youtubers en el procesos de apropiación del plan de estudios 2022, además resulta necesario indagar sobre la experiencia y valoración del profesorado al participar en las acciones de formación enmarcadas en el cambio curricular.

Bibliografía

- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata
- Buenfil, R. (2011). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En Rosa Buenfil (Ed.). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Santillana.
- Bustamante, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En Nora Emilce (Ed.). *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41–61). Manantial.
- Cabrera, D. y Cruz, R. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria.

- CPU-e *Revista de Investigación Educativa*, 22, 200–225. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283143550010>
- Carro, A. (2024). El plan de estudios 2022 a revisión. *Educación Futura*.
- Crowley, C. (2023). La antesala de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2022 y sus Libros de Texto Gratuitos. *Educación Futura*.
- Cruz, K. (2018). Reforma a la formación inicial docente. Modelo curricular basado en competencias/Reform to the initial teacher training. Curriculum model based on competences. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 7(14), 82–97. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v7i14.152>
- Díaz, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. UNED.
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina nuevos actores, nuevos problemas. En *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 93-102). Santillana.
- DOF. (2022). *ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Gobernación.
- (2022). *Acuerdo 40/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2023*. Secretaría de Gobernación.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp. 23–47). Paidós.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación (Vol. 9). México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Geertz, C. (2006). La interpretación de las culturas. Gedisa
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Popkewitz, T. Tabachnik, R. y Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Ediciones Pomares.

- Ramírez, F. y Meyer, J. (2011). Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales. En M. Caroso y H. Tenorth. *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*. Granica
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Elsie R. (coordinadora). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Santizo, C. (2023). La tendencia centralista en el Plan de Estudios 2022. *Educación Futura*.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Paidós.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en la escuela pública*. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.