

Formación e identidad docente en Instituciones de Educación Superior de Veracruz:

Una aproximación desde la dimensión curricular





GOBIERNO DEL ESTADO DE
VERACRUZ
2024 - 2030

SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE VERACRUZ

UPV
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA

La obra presenta como hilo conductor la relación entre currículo e identidad docente. Está integrada por distintas aproximaciones analíticas basadas en sustentos conceptuales contemporáneos y acercamientos metodológicos robustos que suman a los análisis diagnósticos institucionales de algunas IES formadoras ubicadas en el estado de Veracruz con ecos en la dimensión nacional, en un contexto de evidente transformación educativa. Asimismo, ofrece nuevas líneas de investigación basadas en cómo el currículum trasciende lo normativo para convertirse en un elemento que participa en procesos varios, entre los que destacan los institucionales, los políticos y los culturales. En este sentido, se propone acercamientos desde lo curricular, el análisis político del discurso y abordajes (auto)etnográficos para profundizar cómo el profesorado resignifica el currículo. Una oportunidad novedosa que ofrece este libro es que puede ser un recurso valioso para diferentes actores relacionados con la educación: formadores/mediadores, futuro profesorado, investigadora/es, diseñadora/es curriculares, personal directivo, etcétera.

ISBN: 978-607-5905-58-7



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

Formación e identidad docente en Instituciones de Educación Superior de Veracruz:

Una aproximación desde la dimensión curricular



Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica

Coordinadores:

Óscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos
Carlos Esteban Hernández Martínez



FONEIA

Fondo
Editorial para la
**Investigación
Académica**

El tiraje digital de esta obra: “Formación e identidad docente en IES de Veracruz. Una aproximación desde la dimensión curricular” se realizó posterior a un riguroso proceso de arbitraje “doble ciego” efectuado por expertos miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México, además de revisión anti-plagio, uso ético de la inteligencia artificial y aval del Consejo Editorial del Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA). Primera edición digital de distribución gratuita, agosto de 2026.

La obra forma parte de la Colección Identidad y Formación Do-cente integrada por seis textos y coordinada por los doctores Oscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos. Editor invitado de FONEIA Dr. Oscar Fernando López Meraz.

El Fondo Editorial para la Investigación Académica es titular de los derechos de esta edición conforme licencia Creative Commons de Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa). Los coordinadores Óscar Fernando López Meras, Aurelio Vázquez Ramos y Carlos Esteban Hernández Martínez, así como las y los autores y co-autores son titulares y responsables únicos del contenido.

Portada y formación editorial: Indra Mendoza Hernández

Editor: José Francisco Báez Corona

Sello Editorial: Fondo Editorial para la Investigación Académica (FONEIA).
www.foneia.org consejoeditorial@foneia.org, 52 (228)1383728, Paseo de la Reforma Col. Centro, Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Requerimientos técnicos: Windows XP o superior, Mac OS, Adobe Acrobat Reader.

ISBN: 978-607-5905-58-7



9 786075 905587

ÍNDICE

Prólogo	6
Presentación	14
Capítulo I. El currículo como elemento clave en la formación inicial e identidad docente	17
Elena del Rocío Manrique-Bandala Lisette Huerta-Domínguez	
Capítulo II. Política educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana: ¿Referente institucional de identificación para sus estudiantes?	41
Erick Hernández Ferrer	
Capítulo III. Tensiones discursivas y resignificación magisterial en las telesecundarias rurales a través de las reformas educativas	59
Emilio Hiram Toledo Palacios	
Capítulo IV. El quehacer profesional de la docencia y mediación pedagógica en la formación de los pedagogos: una aproximación curricular	88
Yareth Pérez Carmona Aurelio Vázquez Ramos Carlos Esteban Hernández Martínez	
Capítulo V. El codiseño del Plan 2022 en la educación normal: Un análisis etnocrítico	113
Oscar Fernando López Meraz	
Reflexiones finales	137

Prólogo

Lo fugitivo permanece: la construcción de identidad docente desde el currículo

Juan Martín López-Calva¹

En su planteamiento de lo que llama la estructura invariante del bien humano en construcción, el filósofo canadiense Bernard Lonergan (1904-1984) afirma que todo sistema educativo es un bien de orden porque está constituido por una serie de ciclos de esquemas de recurrencia que hacen posible el flujo sistemático de la educación hacia todos los miembros de la sociedad, que necesitan educarse para realizarse como sujetos humanos en lo particular construyendo un proyecto de vida propio, pero también para contribuir como ciudadanos a la construcción de un sistema social que sea un bien de orden auténtico y a una cultura que valore lo que humaniza y rechace todo aquello que deshumaniza.

Para este pensador, la forma concreta en que se realiza la cooperación es lo que puede llamarse un bien de orden. Es decir, para que pueda construirse un bien de orden en cualquier ámbito de la convivencia humana, y en el plano global de la vida social, tiene que darse el paso de la operación aislada de cada individuo, grupo o institución -y a nivel planetario, de cada nación- hacia la construcción creativa y eficaz de formas concretas de cooperación en las que los bienes particulares de cada persona, grupo, institución o país se inserten en un flujo que los lleve a garantizar que todos los miembros de la comunidad, la sociedad y la humanidad toda tengan acceso a estos bienes.

Esta es la primera cualidad que hay que destacar en este libro que tiene usted en sus manos: la apertura, la disposición y la organización de un proyecto de investigación pensado en clave de cooperación por los coordinadores de la obra y todos los autores de los cinco capítulos que lo conforman, académicos de tres instituciones formadoras de

¹ Profesor-investigador Benemérita y Centenaria Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen-Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

docentes que han sido y siguen siendo parte del entramado histórico para la contribución a la edificación del bien de orden que es -o debería ser- el sistema educativo del estado de Veracruz, con sus implicaciones y resonancias hacia el sistema educativo nacional.

No está de más destacar la enorme relevancia de esta concreción de la colaboración que constituye el bien de orden educativo para la formación de los futuros educadores como profesionales de la esperanza y multiplicadores de esta visión de colaboración que rompa la endogamia presente, muchas veces, en las instituciones formadoras y en las escuelas, las zonas y los sectores escolares, así como en las distintas regiones o entidades del país, y que constituye un obstáculo para el flujo armónico del bien educativo hacia las infancias, las adolescencias y las juventudes que conforman nuestra sociedad que hoy vive tantos desafíos y está marcada por tantas heridas.

Resulta entonces un primer motivo de celebración de esta obra colectiva, el hecho de haberse concebido y realizado como una forma de concretar la cooperación, que es ya una gran contribución a la reversión del mal estructural que a nivel sistémico impide apostar por la educación como una de las más importantes y urgentes palancas para el desarrollo nacional.

Es así que el lector encontrará en esta obra un ejemplo de cooperación hacia el bien de orden educativo desde el trabajo de investigadores que pertenecen a tres instituciones distintas de formación de docentes: la Universidad Pedagógica Veracruzana, la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo", en este caso desde la experiencia en el trabajo nacional de codiseño del nuevo plan de estudios.

Pero la formación de formadores tiene, por un lado, múltiples ángulos para ser investigada y, por otro, una gran diversidad de posturas desde las cuales puede ser abordada. En el caso de esta obra se plantea el foco de la indagación en la formación de la identidad docente y se postula desde la introducción una perspectiva crítica como posicionamiento que busca superar el enfoque tecnocrático de la educación que podría denominarse, como lo hace Nussbaum, como educación para la renta o la rentabilidad, centrada exclusivamente en la visión de crecimiento del PIB

nacional. El estudio de la identidad docente se hace desde el análisis del currículo, un elemento fundamental del bien de orden educativo, como elemento que sintetiza y sistematiza la visión y finalidades formativas que se buscan y definen la orientación y los ejes de contenido que se buscará operacionalizar a través de los docentes, en este caso, en la formación de los futuros educadores.

“Sólo lo fugitivo permanece y dura”, dice el gran poeta Francisco de Quevedo en su poema A Roma sepultada en sus ruinas² donde le dice al lector-peregrino que busca a Roma en Roma, pero no la encuentra porque sólo quedan ruinas de sus grandes monumentos y murallas. Todo el soneto es un lamento a la grandeza perdida de una ciudad icónica en la historia de la humanidad, y a la forma en que el tiempo va destruyendo o modificando esa ciudad ideal que se instaló en el imaginario colectivo a partir del estudio de los grandes relatos sobre el esplendor del imperio. En el poema se habla de que sólo el río Tíber sigue ahí, fluyendo y regando la ciudad en la que “huyó lo que era firme” dejando nada más lo fugitivo que es lo que se mantiene y sobrevive al paso del tiempo.

La cita poética puede servir de analogía para quienes buscan indagar la identidad, no solamente de los docentes sino de cualquier profesional de todos los campos o de ciertas culturas, sociedades o personas individuales, puesto que la identidad es una noción dinámica, inatrapable, imposible de fijar, de enmarcar o definir de manera permanente. Se trata de un concepto paradójico en el que lo que es firme, lo que se establece en los modelos educativos -en este caso, por ejemplo, en el *horizonte educativo de la UPV* cuyo impacto se indaga en uno de los capítulos del libro-, huye y desaparece o se va diluyendo entre múltiples factores que están ocurriendo en la vida de los futuros docentes y en el ejercicio profesional de los egresados. Y, sin embargo, lo fugitivo, lo que tal vez ni siquiera se imaginó cuando se plantearon los documentos que definen y norman la identidad docente que se quiere formar en determinada institución, es lo que permanece y dura.

El lector encontrará en los cinco capítulos de este libro esta visión dinámica y heurística de la identidad docente. Los investigadores que reportan

² Cfr. <https://ciudadseva.com/texto/a-roma-sepultada-en-sus-ruinas/>

los hallazgos de sus trabajos desde distintas, aunque convergentes, aproximaciones teóricas y diseños metodológicos -algunos de ellos sencillos aunque no simples y otros más sofisticados- comparten la visión de que la identidad no está garantizada por definirse conceptualmente en documentos y normas, por concretarse en diseños curriculares consistentes con la visión pedagógica que se quiere comunicar y por ello es necesario investigarla, comparar lo escrito con lo vivido, buscar los residuos fugitivos que permanecen en los futuros educadores de aquellos elementos firmes que a pesar de todos los esfuerzos cotidianos van huyendo inevitablemente.

Si como dicen algunos, la educación es lo que queda en las personas después de que se les olvida todo lo que aprendieron en la escuela ¿Qué queda en los futuros docentes después de olvidar los contenidos aprendidos en muchas de sus asignaturas? Y concretamente: ¿Qué queda de su formación en términos de lo que los constituye, lo que define su talante como educadores? Estas son las preguntas que están en el corazón de cada uno de los capítulos, con el matiz del capítulo tres que se hace esa pregunta respecto a lo que desde el análisis político del discurso queda en los educadores rurales a partir del sello o del currículo que las reformas educativas -en concreto la del 2013 y la del 2018- pretendieron dejar en su identidad como educadores en contextos no urbanos, y la del capítulo quinto que se pregunta por la construcción de identidad futura de los docentes en formación a partir del ejercicio de codiseño que se realizó a nivel nacional para definir los nuevos planes de estudios de las normales.

Cada uno de los trabajos que se integran en este volumen brinda respuestas amplias, complejas, no cerradas a estas preguntas que buscan atrapar un poco de lo inatrapable, de lo fugitivo que es lo que permanece y dura porque, como dice Edgar Morin (2003), en la pretensión de todas las disciplinas por definir la identidad humana existen zonas de sombra profundas y "(...) la unidad compleja de nuestra identidad se nos escapa (...) " (p. 15).

Como ya se ha dicho, esta búsqueda de la identidad docente se hace en estos trabajos desde la óptica del currículo -y, en buena medida también, de la política educativa que está como trasfondo en todos los trabajos y de manera más explícita en los ya citados tercero y quinto-, lo cual

sitúa este libro en el nivel estructural o sistémico, el nivel del bien de orden, y no del bien particular que es el foco de otros artículos y libros de investigación sobre la identidad docente que se sitúan en el campo de los significados de los profesores o de sus prácticas cotidianas o, bien, de la percepción de sus estudiantes. Este es otro elemento que hace esta aportación interesante y, de alguna manera, novedosa.

Ahora bien, la aproximación al objeto de la identidad docente desde el campo curricular tiene también muchas posibles maneras de entenderse. Como plantean Caicedo y Calderón (2016), si se recurre a la definición etimológica del término el currículo proviene del término latino *currere*, que se traduce como documento o guía lo que ha llevado a que desde hace mucho tiempo se entienda como programa o listado de cursos. Aunque, como afirman los mismos autores, el término es controversial por su carácter polisémico y de ello se derivan múltiples formas de definirlo y abordarlo que están presentes en la literatura sobre el tema.

Estas definiciones o aproximaciones están relacionadas íntimamente con la perspectiva socio-política, pedagógica, epistemológica, antropológica e histórica de los teóricos e investigadores. Si hablamos en términos sintéticos podría decirse que existen, incluso en la actualidad, definiciones y perspectivas del currículo que lo entienden de forma simple, prescriptiva y de administración de contenidos de aprendizaje, y otras que lo asumen como algo complejo, amplio, no prescriptivo sino vivo y flexible, desde horizontes más abiertamente socio-políticos relacionados con lo que plantea la pedagogía crítica.

Para decirlo en términos de Morin, podría hablarse de una mirada programática del currículo y otra mirada estratégica, que están claramente diferenciadas. Esta distinción ayuda a comprender la perspectiva de las investigaciones que integran este libro, puesto que si bien toman como punto de partida lo que en la obra clásica de Posner se llama el currículo oficial para a partir de allí, usando como herramienta metodológica el esquema de FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) o analizando un eje curricular en su congruencia interna a través de una lista de cotejo, en todos los capítulos encontrará el lector una mirada que trasciende el mero análisis del mapa curricular o el listado de asignaturas, y hallará planteamientos teóricos y metodológicos, así como análisis de resultados que miran la forma en que el currículo oficial se vuelve

currículo vivo y la incidencia que el currículo oculto puede tener en la formación de la identidad docente, sea en la línea prevista o prescrita por el documento programático o en formas alternas y aún contrarias a estas previsiones.

De la misma forma en los capítulos más relacionados con la política educativa -la incidencia de las tensiones discursivas en la identidad docente en el medio rural o las tensiones vividas en el proceso de co-diseño de las normales a nivel nacional- existe una búsqueda que va hacia la forma en que lo oficial es interpretado y actuado en lo vivido, con ciertos grados de aplicación de lo programático y también con niveles significativos de resistencia activa frente a lo que se considera que atenta contra las convicciones formativas de los docentes o sus creencias pedagógicas.

Como lo consigno en mi libro *Educación humanista*, a partir de los planteamientos morinianos, el programa es un documento rígido que marca una forma de “hacer lo mismo para enfrentar lo mismo”, lo cual es evidente en todo análisis del diseño o la operación curricular en donde se tiene que partir de documentos que van en esta línea de diseño de actividades predeterminadas que se pide realizar de manera repetitiva cada curso escolar y con cada grupo para generar aprendizajes que brinden herramientas al educando para enfrentar lo conocido. Sin embargo, en todo proceso curricular, siguiendo el planteamiento antes descrito, existe también una posibilidad estratégica para trascender la certidumbre y la predictibilidad que rara vez ocurren en la operación viva del currículo. En este sentido, las investigaciones contenidas en este libro descubren elementos de alea, incertidumbre e impredecibilidad que llevarían a una mirada del currículo más estratégica, en la que se enfrenta lo distinto con miradas y actividades distintas, para formar docentes para el mundo incierto y diverso en el que hoy se vive. ¿Qué tanto están abiertos los futuros docentes o los docentes en servicio a esta visión programática del currículo? ¿Qué tanto esperan, y desean más bien, la seguridad de un currículo programático en el que se señalen con precisión las rutas, las actividades, los materiales y las finalidades formativas como si los educandos y el mundo fueran estables y predecibles? Estas preguntas están presentes tanto en lo que abordan los capítulos del libro como en las ausencias teóricas, metodológicas y de análisis de resultados que, como en toda obra de investigación, quedan abiertas para futuros trabajos.

Este libro nos presenta, entonces, un conjunto de aproximaciones rigurosas y bien argumentadas al fenómeno que se deriva del bucle entre el currículo y la identidad docente. Ambos términos son dinámicos y no están fijados, por lo que requieren de miradas abiertas y perspectivas complejas. Los dos componentes se retroalimentan y están ligados estructuralmente de forma inseparable, puesto que el currículo es un elemento instituido -planteado formalmente por la universidad o la normal-, pero al mismo tiempo instituyente -porque incide de muchas formas, por acción u omisión, por carencia o exceso- en la conformación de la identidad de los docentes en formación y en servicio. En esta función instituyente se encontrará en los capítulos líneas curriculares y analíticas diversas como la relación entre teoría y práctica, la incidencia de la política educativa a través del currículo, la presencia de un ethos docente ideal y realmente vivido, la yuxtaposición o la transición dialéctica entre reformas educativas con sus respectivos currículos entre otras.

Al mismo tiempo, la identidad docente va siendo conformada de manera más o menos consistente con lo planteado en el currículo instituido -en su efecto instituyente-, pero también resulta un elemento de incidencia en la construcción cotidiana del currículo vivido y en la vivencia implícita del currículo oculto durante el trayecto formativo de los futuros docentes, o en la práctica cotidiana de asimilación o resistencia de los profesores en servicio respecto a las reformas educativas que inciden en su modificación, adecuación y algunas veces también en su inoperancia real.

Por todo ello resulta ampliamente recomendable la lectura de este conjunto de investigaciones sobre la identidad docente desde el análisis del currículo que muestra que, en medio de la enorme diferenciación y carencia de integración de este mundo diverso e incierto en el que se está formando el profesorado y realizando su práctica, existe una incidencia real y compleja de la visión y las finalidades establecidas por las instituciones formadoras de docentes en la que, como afirma el mismo Morin respecto de la identidad humana, se va construyendo progresivamente esa doble identidad en la que por un lado los educadores se pertenecen a sí mismos y se distinguen de los demás, y por otro lado, pertenecen al entorno -comunitario, institucional, social- en el que ocurre su educación. Esta doble identidad nunca queda definida o cerrada del todo, de manera que la pregunta sobre la identidad individual de cada docente como ser único, la identidad institucional que está expresada en el sello que quiere

dejar en sus egresados una escuela normal, una facultad de pedagogía o una universidad pedagógica y la identidad docente universal -lo común en medio de lo distinto, que define el ser educador- está planteada y, en cierta medida, respondida en los distintos capítulos del libro, pero sigue abierta a la indagación que nunca termina. Lo firme huye y sólo lo fugitivo permanece y dura.

Referencias

Caicedo, J. y Calderón, J. H. (2016). Currículo. En búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista de Educación y pensamiento*. Colegio Hispanoamericano. 56-77. <https://share.google/l9vHNRjzPlydXXxTj>

Morin, E. (2003). *Método V. La humanidad de la humanidad*. Cátedra

Junio de 2026

Presentación

*Oscar Fernando López Meraz
Aurelio Vázquez Ramos
Carlos Esteban Hernández Martínez*

El libro **Formación e identidad docente en IES de Veracruz. Una aproximación desde la dimensión curricular** intenta construir puentes comunicantes entre las Instituciones de Educación Superior (IES) dedicadas a la formación de docentes para la Educación Básica en el Estado de Veracruz no sólo porque aquí se encuentran representadas algunas de ellas, sino porque intenta promover el diálogo fuera de las fronteras institucionales.

El eje de la obra es el currículum porque al interior de esas IES este tema ha cobrado mucho interés, entre otras cosas, por la instauración de la política educativa a nivel nacional que, desde 2018, ha producido cambios significativos para el trabajo, la formación y la identidad docente. La constitución y el “aterrizaje” de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha exigido a estas IES repensarse a sí mismas para sumar a la formación de un docente que se dirija más a la profesionalización.

La persona lectora encontrará aquí, al menos, tres miradas sobre instituciones diferentes por su historia y su estructura que, sin embargo, tienen más puntos de encuentros que diferencias. La Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), las Escuelas Normales y la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana no sólo son referentes estatales, sino también nacionales. Cada una de ellas representa trayectorias relevantes para el campo de la formación. No es exagerado afirmar que en Veracruz nació tanto el normalismo como la pedagogía, y menos falso es reconocer que UPV tiene una cultura propia de formación que se ha constituida por décadas.

Esta obra está integrada por cinco capítulos, todos se posicionan metodológicamente diferente y sus autoras y autores parten de su experiencia en cada una de sus adscripciones institucionales, en donde tienen ya una importante trayectoria como “formadores de formadores”, para compartir reflexiones y procesos investigativos que analizan una

coyuntura en común: superar una formación tecnocrática, con sus discursos de eficiencia y calidad, para posicionarse en la construcción de un docente reflexivo con vínculos comunitarios.

En este sentido, se puede reconocer un posicionamiento que visibiliza la tensión teoría-práctica, cómo el currículo se convierte en un campo de batalla y ofrece miradas sobre la constitución de subjetividades docentes, en donde siempre existen varias dimensiones de lo social y lo político. Justamente el análisis del currículo se convierte en ese vértice para ayudar a mirar cómo cada IES formadora se propone construir un tipo de docente específico quizá, pero siempre respondiendo a un análisis de la realidad en donde el pensamiento crítico se vuelve estructural en la constitución del ser docente.

De esta manera, el libro aspira a ser un documento de trabajo para el profesorado formador, investigadores, docentes en formación, personas directivas y responsables de las políticas institucionales. También, claro, facilita a cualquier lector interesado en responder, parcialmente, la pregunta: ¿cómo se “hace al maestro” en Veracruz -y en México- en el presente? Es, al mismo tiempo, diagnóstico, reflexión crítica e invitación.

Leído en su conjunto, cada capítulo integra un mapa coherente y sugerente desde la dimensión curricular. Así, por ejemplo, el primero, “El currículo como elemento clave en la formación inicial e identidad docente”, trabaja el currículo como dispositivo formativo e identitario. El segundo, “Política educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana: ¿Referente institucional de identificación para sus estudiantes?”, propone una mirada de una institución formadora como un espacio socio-simbólico profesionalizante.

Por su parte, el tercero intitulado “Tensiones discursivas y resignificación magisterial en las telesecundarias rurales a través de las reformas educativas” reconoce la posibilidad de resistir ante reformas y discursos homogenizantes. El cuarto capítulo, titulado “El quehacer profesional de la docencia y mediación pedagógica en la formación de los pedagogos: una aproximación curricular”, aborda el análisis de la congruencia interna de un plan de estudios vigente bajo el cual se forman los pedagogos en la Universidad Veracruzana.

El último, “El codiseño del Plan 2022 en la educación normal: Un análisis etnocrítico”, presenta el codiseño de programas de estudio como la oportunidad de democratizar una acción que históricamente se ha desarrollado más desde el escritorio que desde el “campo”.

En todos estos esfuerzos se puede reconocer diferentes tipos de tramas institucionales y culturas docentes particulares que se entrelazan con lo político en sus dimensiones macro, meso y micro, en donde lo personal no está separado o aislado de lo colectivo, como tampoco lo están la práctica docente, los esfuerzos curriculares, la investigación educativa y la formación del profesorado.

El libro teje sus páginas desde cuatro niveles: teórico-curricular, político-discursivo, institucional, y experiencial. A partir de ello, rechaza observar la identidad y la formación docente como algo estático y neutro, sino que las ubica en planos situados y en disputas. En ellos, las y los docentes negocian, resisten y reinventan lo que significa ser profesor(a) hoy.

Capítulo I

El currículo como elemento clave en la formación inicial e identidad docente

*Elena del Rocío Manrique-Bandala*³

*Lisette Huerta-Domínguez*⁴

Resumen

El presente estudio se enmarca en un proceso de innovación curricular llevado a cabo por la Universidad Pedagógica Veracruzana para mantener la pertinencia de su oferta de formación inicial, la Licenciatura en Educación Básica (LEB), partiendo del análisis de su marco curricular hacia la identificación de tensiones y áreas de oportunidad. Se trata de una investigación cualitativa de tipo documental, orientada por el pensamiento crítico, sustentada en dos marcos de análisis: el análisis FODA y la perspectiva prospectiva. Como hallazgos se encontró que el currículo de la LEB aporta elementos para la formación inicial y la construcción de identidad profesional, es pertinente a las demandas, políticas y tendencias en materia de formación inicial, posee una estructura con fuerte presencia del componente práctico; no obstante, se identificaron aspectos que instan al desarrollo de revisiones curriculares para mantener la pertinencia. El estudio se organiza en cinco apartados: introducción, metodología, resultados, discusión, y conclusiones.

Palabras clave: Formación docente, formación inicial, identidad profesional docente, currículo, programas de estudio.

³ Doctora en Gobierno y Administración Pública por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Adscrita como docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Líneas de investigación: Formación docente, Diseño y desarrollo curricular y Políticas educativas. Última publicación: Hacia la excelencia educativa: análisis de la formación continua de maestros de educación básica en servicio. ISBN 978-607-725-520-8 ORCID: <0000-0003-2810-9940>. Contacto: elenamanriqueb@gmail.com y emanrique@msev.gob.mx

⁴ Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona. Actualmente, adscrita a la Universidad Pedagógica Veracruzana, donde se desempeña como docente e investigadora. Líneas de investigación: Formación del profesorado, Análisis curricular y Tecnologías de la información y comunicación. Última publicación: Asesores técnico-pedagógicos y su formación desde un modelo educacional constructivo de intervención pedagógica ISBN: 978-607-725-517-8 ORCID: <0000-0001-7647-5940>. Contacto: lisshuerta@gmail.com y lhuerta@msev.gob.mx

1. Introducción

La Formación Inicial Docente (FID) es un tema de relevancia en las políticas educativas mundiales por la incidencia que tiene en la mejora de la educación, lo que la ha hecho ser cuestionada por distintos actores; a decir de Romero (2005), Sánchez (2013), Marcelo & Vaillant (2018), y Aristizábal (2019) parte del profesorado que inicia en el servicio educativo expone insatisfacción y crisis de identidad profesional docente (IPD) que aluden a carencias en su formación profesional, además de dificultades para atender situaciones desafiantes no abordadas durante la misma.

Feiman (1983) y Sánchez (2013) reconocen cuatro periodos o fases interconectadas de la formación docente: pre-entrenamiento (o primera aproximación), formación inicial, iniciación, y formación permanente o continua. La FID comprende el conjunto de procesos académicos insertos en soportes institucionales orientados a preparar a los futuros docentes para el diseño y el manejo de contextos de aprendizaje; constituye la etapa de preparación formal, basada en un currículum operacionalizado en un plan y programas de estudios especializado, donde se integran oportunidades de aprendizaje (prácticas de enseñanza) con lo que se adquieren las capacidades para el desempeño de la práctica docente (Ávalos & Matus, 2010; Cuevas & Moreno, 2022; Valdenegro, 2023).

Sánchez (2013), Manso & Vaillant (2012), (2022), Vaillant & Marcelo (2021) y Vaillant (2024) han recuperado, a nivel internacional, retos, desafíos y tendencias relacionados con los programas de estudio de FID, los cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Retos, desafíos y tendencias de los programas de FID según expertos

Manso y Vaillant (2012, 2013, 2022, 2024)	Sánchez (2013)
Escaso desarrollo de capacidades investigativas y de construcción de conocimientos. Junto a la formación basada en evidencias, la investigación debe constituirse como eje central del del proceso formativo (específicamente en la práctica guiada que se realiza en las escuelas) para mejorar el desempeño de los estudiantes y en los procesos de titulación.	Falta de una base común en dichos programas, de saberes docentes de la FID, a causa de una diversificación tanto de instituciones que brindan formación como de enfoques, métodos y contenidos formativos.

Predominio de modalidades presenciales. En las semipresenciales y a distancia la práctica docente es inexistente o se desarrolla de manera precaria. La modalidad a distancia, a pesar de su crecimiento, continúa presentando problemas pedagógicos, técnicos y organizativos. La existencia de programas de titulación alternativos de maestros y profesores, poniendo en riesgos la calidad de la formación. Falta de adaptación (actualización) de programas de formación ante la gran complejidad de la sociedad del conocimiento que exige iniciativas y propuestas diversas, flexibles, articuladas con las realidades locales y globales. Las mallas curriculares presentan una acumulación de conocimientos conceptuales en los ámbitos disciplinar y pedagógico, propiciando una formación fragmentada y dispersa, con pocos espacios para la enseñanza en contextos reales (escuelas y aulas). Debe existir una articulación establecida, desde los programas educativos, entre las instituciones formadoras y las escuelas para lograr una práctica profesional reflexiva y colaborativa, alejada de la mera transmisión. Formadores: son expertos disciplinares con poca preparación pedagógica y nulo o escaso conocimiento de los contextos escolares donde los futuros docentes se desempeñarán. Se identifican además otras tendencias como la integración y la interdisciplinariedad basada en prácticas-clave; la consideración del aspecto emocional de la docencia; la promoción de la colaboración e intercambio y la valorización de los aprendizajes informales y los procesos de autoformación.	Vaillant y Manso (2012) también expresan la necesidad del establecimiento de estándares para la formación. Los programas se caracterizan por dar respuesta a necesidades de un tiempo y espacio específicos, arriesgando su continuidad. Existencia de conflictos epistemológicos, en la relación entre teoría y práctica, se hace la distinción entre profesores aprendices, aplicadores de teorías y practicantes reflexivos. Necesidad de formar docentes con una identidad profesional sólida, que orienten su formación en la producción de conocimientos educativos. Los programas de formación presentan una gran segmentación, transmiten una visión fragmentada del conocimiento, además de una fuerte disociación entre teoría y práctica. Durante esta etapa (FID) el profesor en formación aún se siente como estudiante, no valoran su formación teórica, ni las prácticas, tienden a subestimarlas.
---	---

Fuente: Creación propia, 2025

Lo anterior muestra que el currículum representa un aspecto clave para la FID, los planes de estudios y sus programas, más allá de ser el aspecto documental de currículum, se asumen en la FID como mapas del saber que delinean el desempeño docente ideal, determinan qué se debe aprender, en qué momento, evidencian relaciones entre disciplinas, teorías, prácticas y el currículum escolar (Cox & Gysling, 1990).

A lo largo del tiempo se han desarrollado diversos estudios en FID que contemplan el análisis de las distintas lógicas de organización curricular de los programas formativos, Sánchez (2013) recupera estudios recientes de Stuart y Tatto (2000), Ávalos (2003), Cox y Gysling (2008), a la par que propone una categorización para su estudio.

Vaillant (2024) hace una propuesta de FID entorno a capacidades y a la internacionalización, apoyadas en una transformación digital. Plantea nuevos escenarios entre disciplinas para desarrollar capacidades globales docentes entendiéndolas como el conjunto de saberes o habilidades para el análisis de cuestiones interculturales y globales hacia una ciudadanía responsable. Se apoya de competencias de indagación, comprensión cultural y diversidad, resolución de problemas, además de otras para el aprendizaje profundo con enfoque en las dimensiones socioemocional y académica como carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico, esto enmarcado en un modelo integrado por prácticas pedagógicas, alianzas y ambientes de aprendizaje.

En este proyecto la internacionalización ocupa un papel articulador y de ampliación del trabajo académico para fortalecer marcos referenciales, valores culturales locales en diálogo con lo global, promover la responsabilidad social, la comprensión disciplinar y el pensamiento crítico; se incorpora en el currículo a través del aula o mediante experiencias de movilidad e intercambio, desarrollándose incluso virtualmente (Vaillant, 2024).

En lo que respecta a la IPD, entendida como “la interconexión entre los significados que los profesores se atribuyen y los atribuidos socialmente en función de su profesión y las funciones que los representan” (Valdenegro, 2023, p. 215), Aristizábal (2019) señala que a pesar de reconocer su relevancia en el desarrollo y permanencia del profesorado en la docencia,

en la mayoría de planes y programas de estudio de FID no se han logrado establecer rutas claras e integrales para su tratamiento, su presencia en propósitos formativos es precaria o nula o desvinculada de otras acciones, muchas estructuras curriculares no contemplan el reconocimiento de la diversidad de trayectorias, experiencias y motivaciones que poseen los docentes previamente y durante la formación. Además, existe una separación entre teoría y práctica, lo que no favorece su desarrollo, ya que la IPD se forma de la integración de ambas; la desarticulación entre la institución formadora y los centros educativos tampoco juega a favor de su fortalecimiento.

A partir de la recuperación de estudios relacionados con los programas de FID, se identifica una estructura curricular en la que coinciden los expertos organizada en cuatro ámbitos o componentes formativos junto con una serie de elementos acordes con los desafíos, los retos y las tendencias en materia de FID. La Tabla 2 expone dicha estructura:

Tabla 2. Componentes formativos de los programas de FID recomendados por expertos

Formación general	Conocimiento disciplinar	Formación pedagógica o profesional	Práctica docente
Formación general con enfoque humanista e integral, no directamente pedagógica, que parte del reconocimiento de la diversidad sociocultural como insumo para la construcción identitaria, orientada a ampliar la mirada cultural, personal, ética, histórica y social del maestro en formación. Le dota de una visión de ciudadanía crítica, global, sostenible e intercultural.	Dominio de contenidos específicos que el docente enseñará, desde un enfoque interdisciplinario, relevante para contextos diversos y vinculado a desafíos tanto locales como globales y a demandas del siglo XXI.	Promueve el saber enseñar, incluye el conocimiento de los estudiantes (junto con sus experiencias previas, motivaciones y saberes como parte de su desarrollo profesional), de diagnóstico pedagógico, formas de aprendizaje, didáctica, evaluación, uso de TIC, investigación (para la reflexión y la mejora continua) Desarrollo de competencias clave: pensamiento crítico, creatividad, colaboración carácter, ciudadanía, comunicación. Prácticas innovadoras y ambientes de aprendizaje enriquecidos por TIC Se integran las dimensiones socioemocional, digital y ética.	Experiencia práctica en contextos reales como parte esencial de la formación y orientada a la reflexión crítica, sistemática y dialógica. Se constituye como una experiencia y espacio de vinculación entre lo local y lo global, en modalidad presencial o virtual, con un enfoque intercultural y crítico. Debe ser apoyada de un acompañamiento pedagógico personalizado y ético, que aporte contención (Vezub, 2016).

Hasta aquí se ha dado cuenta de la importancia de generar transformaciones en los programas de FID; sin embargo, Vaillant (2024) es contundente al establecer la necesidad de fortalecer aspectos institucionales que favorezcan la operacionalización de los programas, y sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Vinculación de la formación inicial con la continua, a fin de que la primera privilegie la profundización de contenidos fundamentales.
- Fortalecer la vinculación teoría-práctica a través de revisiones curriculares, mecanismos de articulación entre instituciones formadoras y los centros educativos.
- Impulsar la mejora continua de los programas de formación según lo requerido en los niveles educativos para los que se prepara a los futuros docentes;

Si bien Vaillant y Marcelo (2021) proponen el establecimiento de estándares para asegurar la calidad de los programas de formación, donde se valoran, entre otras cosas, los perfiles educativos, la preparación para la enseñanza (sugiere al menos dos niveles), la realización de prácticas (en al menos dos escuelas), la colaboración, la calidad de la formación en aspectos de infraestructura, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), revisiones curriculares, desempeño y desarrollo profesional de los formadores. Estos aspectos pueden constituirse en indicadores institucionales permanentes para futuras innovaciones.

2. Metodología del estudio

Esta investigación consideró un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo a fin de obtener una visión prospectiva del marco curricular del programa de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) que oferta la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Para ello, se empleó el análisis FODA que es una técnica que aborda la capacidad prospectiva del diagnóstico social, del planteamiento de estrategias de futuro a partir del análisis del presente, en función de las limitaciones (debilidades y amenazas) y las potencialidades (fortalezas y oportunidades) que proporciona un actor social, para obtener información de los aspectos positivos y negativos de un contexto concreto (La Parra & Frances, 2025).

El FODA permite encontrar áreas de mejora, en este caso, del currículo de la licenciatura. No obstante, para lograr este propósito fue necesario recurrir, además, al pensamiento crítico visto como un proceso lógico e intelectual de interpretación, análisis y evaluación de información, posibilita la formulación de inferencias garantizando una indagación minuciosa y deliberada, permite al investigador inquirir en sus propias ideas, fundamentar sus argumentos, para un estudio más riguroso y profundo (Tasayco, Menacho, Magallanes, & Ralli, 2024).

Se utilizó como técnica el análisis documental por su capacidad para vincular datos ya existentes obtenidos de diferentes fuentes de información, analizar, comparar y contrastar ideas, así como aportar nuevas interpretaciones (hermenéutica) hacia la construcción de una visión panorámica y sistemática del objeto de estudio, esto es, del programa de la LEB.

En lo que respecta a la selección de fuentes de información, éstas fueron evaluadas atendiendo los criterios de autenticidad, credibilidad, representatividad y significado con la intención de asegurar la validez de los hallazgos (Reyes & Carmona, 2020). La Tabla 3 muestra las fuentes de información para el desarrollo del análisis FODA

Tabla 3. Fuentes de información para el desarrollo del análisis FODA

Aspecto	Definición	Fuente principal
Fortalezas	Aspectos internos que contribuyen a su pertinencia y congruencia interna	Documento base del plan y programa de estudio de la LEB, diagnósticos institucionales, documentos técnico-pedagógicos del programa, así como estudios institucionales sobre la LEB.
Oportunidades	Factores externos que contribuyen a la mejora del currículo	Documentos de política educativa, indicadores e informes educativos y de tendencias nacionales e internacionales.
Debilidades	Aspectos internos que inciden en su pertinencia y congruencia interna	Documento base del plan y programa de estudio de la LEB, diagnósticos institucionales. documentos técnico-pedagógicos del programa, así como estudios institucionales sobre la LEB.

Amenazas	Factores externos que afectan la pertinencia del currículo	Documentos de política educativa, indicadores e informes educativos y de tendencias nacionales e internacionales.
----------	--	---

Fuente: Creación propia, 2025

Las interrogantes que guiaron esta investigación se orientaron a comprender y dar cuenta de ¿cómo contribuye el currículo de la LEB a la formación inicial y a la construcción de IPD?, ¿qué aspectos aún no son atendidos tanto de esta formación como de la construcción de IPD?, ¿de qué manera podrían ser abordarlos con el fin de favorecer la pertinencia del programa, ante las demandas en materia educativa actuales?

En cuanto a los instrumentos se construyó una matriz de análisis organizada en dimensiones y categorías (ver Tabla 4), la cual contempla espacios (columnas) destinados para la recuperación de los hallazgos en términos de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. El análisis de la información se llevó a cabo a través la técnica análisis de contenido. A continuación, se presenta la descripción de las tres dimensiones de análisis:

1. Currículo. Analiza los elementos del plan de estudio, así como los programas de estudio de la licenciatura como son las intenciones formativas, perfiles educativos. Categorías de esta dimensión: Plan de estudio, mapa curricular, programas de estudio.
2. IPD docente desde el currículo. Identifica los elementos/aspectos del currículo que contribuyen a la construcción y/o fortalecimiento de la IPD en el estudiante del programa de licenciatura. Categorías de esta dimensión: Plan de estudio, mapa curricular, programas de estudio.
3. Visión prospectiva. Integra las fortalezas y oportunidades, además de las debilidades y amenazas encontradas en las dimensiones Currículo e IPD, a fin de proyectar posibles mejoras en el currículo de la LEB.

Tabla 4. Matriz de análisis de la investigación

Dimensiones/ Elementos de análisis	Categoría de análisis	Fortalezas	Oportuni- dades	Debilidades	Amenazas
Currículo	Plan de estudio				
	Mapa curricular				
	Programas de estudio				
Identidad profesional docente desde el currículo	Plan de estudio				
	Mapa curricular				
	Programas de estudio				
Visión prospectiva		Identificación de mejoras en el currículo de la LEB			

Fuente: Creación propia, 2025

La organización a través de dimensiones, categorías e insumos seleccionados respondió a un enfoque deductivo, considerando referentes teóricos y conceptuales, así como el marco curricular e institucional que rodea la LEB; la dimensión IPD, se considera vital para el ejercicio de la profesión docente, además de ser uno de los temas de análisis de esta investigación. La última dimensión, visión prospectiva, recupera hallazgos para transitar de la mirada descriptiva-interpretativa a la prospectiva, a fin de recuperar elementos para la construcción de una propuesta de mejora curricular del programa.

Para garantizar el rigor metodológico, se llevó a cabo un proceso sistemático de análisis de la información, el cual incluyó lectura reflexiva de documentos (fuentes documentales) atendiendo al significado de los contenidos curriculares e implicaciones formativas, codificación de fragmentos textuales para hallar elementos vinculados a las dimensiones y categorías propuestas, clasificación de hallazgos según la matriz

FODA, triangulación de información obtenida, y síntesis interpretativa como base para el desarrollo de la visión prospectiva.

3. Resultados

3.1. Dimensión Currículo

3.1.1. Plan de estudio

Fortalezas. La duración del plan de estudios de cuatro años, en modalidad bimodal apoyados de plataformas educativas y sesiones sabatinas, permite a los estudiantes insertarse en el mercado laboral durante la semana. Otras fortalezas se establecen desde el perfil de egreso: la vinculación teoría-práctica, la adaptación a realidades locales y globales, la articulación con las políticas educativas (UPV, 2017), además de considerar el desarrollo de competencias como pensamiento crítico, creatividad, colaboración, comunicación, uso de las TIC. Asimismo, tanto la universidad como la LEB cuentan con reconocimiento oficial, lo que da la posibilidad que sus egresados participen en los procesos de ingreso al servicio docente.

Oportunidades. Las actuales tendencias en materia de FID promueven el abordaje de aspectos socioemocionales (Secretaría de Educación Pública -SEP-, 2025), la investigación para la reflexión y la mejora continua, aspectos que pueden ser considerados ejes de los procesos de innovación curricular de la LEB.

Debilidades. El nombre del programa ("Licenciatura en educación básica") y el perfil de egreso, el cual establece la formación de docentes "para los diferentes contextos escolares de los niveles de la educación básica (...)" (UPV, 2017, p. 2), atendiendo a que la educación básica está integrada por los niveles preescolar, primaria y secundaria, presenta falta de congruencia interna entre el plan de estudios y la estructura curricular junto con los programas, los cuales están orientados a la formación de docentes de preescolar y primaria sin considerar el abordaje de manera específica de contenidos y enfoques del nivel de secundaria. La carencia de infraestructura para su operacionalización es otra debilidad que impacta el programa, se trabaja en escuelas primarias que no poseen las condiciones necesarias para albergar estudiantes adultos en extensas jornadas sabatinas de clase (UPV, 2025).

Amenazas. El ritmo acelerado de cambio en las sociedades actuales hace que esté latente la desactualización de este plan, de no establecerse mecanismos de revisión permanente.

3.1.2. Mapa curricular

Fortalezas. La malla curricular de la LEB está estructurada en cinco campos de aprendizaje: 1. Saber básico, integrado por 9 experiencias formativas (EF); 2. Saber pedagógico, con seis EF; 3. Saber disciplinario con diecinueve experiencias; 4. Gestión e intervención educativa, posee seis EF y 5. Campo integrador, centrado en la práctica docente, constituido por 8 EF distribuidas una por semestre: inician con introducción a la observación del trabajo docente I y II, continúan con observación y práctica reflexiva I, II, III y IV, para concluir con Seminario de análisis del trabajo docente I y II. Este campo de aprendizaje también les da la oportunidad de desarrollar su documento recepcional.

Oportunidades. La tendencia marcada en las políticas en materia educativa a transitar a currículos flexibles e interdisciplinarios constituye un área de oportunidad para el programa de la LEB, especialmente en este momento en el que la institución se encuentra en procesos de innovación de su oferta formativa (SEP, 2023).

Debilidades. El programa es descrito como flexible (Valencia & González, 2024), sin embargo, esta característica no permea en su malla curricular, la cual presenta una estructura preestablecida o rígida, con 48 EF y una única secuencia para cursarlas y acreditarlas. La malla curricular presenta una marcada tendencia a lo disciplinar, seguido de lo pedagógico.

Amenazas. Las políticas educativas actuales promueven la flexibilidad curricular en los programas de educación superior (SEP, 2023), generando, de no realizarse los ajustes necesarios, una desalineación del programa con respecto a directrices gubernamentales.

3.1.3. Programas de estudio

Fortalezas. El Plan de estudios de la LEB se conformó en el año 2016; no obstante, se ha mantenido en constante actualización en lo que concierne a sus programas de estudio como los ajustes llevados a cabo en los años

2020 y 2021, cuando se adecuaron más del cincuenta por ciento de las EF como las del uso de las TIC (Valencia & González, 2024), en concordancia con las políticas públicas actuales.

Oportunidades. Las tendencias apuntalan una Formación Inicial (FI) con el desarrollo de capacidades investigativas y de construcción de conocimientos, cuestiones interculturales y globales, incorporación de la dimensión socioemocional, entre otros, aspectos que se deberían tener en cuenta en los futuros procesos de innovación curricular del programa (Vaillant, 2024).

Debilidades. Datos arrojados como parte de un diagnóstico llevado a la cabo en los centros de estudios (UPV, 2025) arrojó que la carga horaria de algunas EF es insuficiente para el abordaje de sus contenidos, de los cuales algunos están desvinculados de los contextos locales donde se implementa el programa; o carecen de continuidad, así también la denominación de algunas EF limita la posibilidad de actualización.

Amenazas. La acelerada transformación del conocimiento y los cambios en los contextos científicos, sociales, económicos, tecnológicos puede generar que los programas educativos pierdan vigencia en un corto plazo de no considerar mecanismos permanentes que aseguren la actualización de sus elementos (bibliografía, temas, actividades de enseñanza y aprendizaje, estrategias de evaluación, etc.).

3.2. Dimensión IPD desde el currículo

3.2.1. IPD en el plan de estudio de la LEB

Fortalezas. El objetivo general del programa educativo contiene un fuerte rasgo identitario al promover la formación de docentes con “una nueva conciencia de su papel transformador de los contextos escolares (...) asumiendo un posicionamiento sobre el marco filosófico y político del Sistema Educativo Nacional (UPV, 2017, p. 2), lo que involucra una visión ética y política, aspectos indispensables en la IPD.

El perfil de egreso, por su parte, posee elementos para la construcción de la IPD y establece: “Construir procesos y prácticas educativas (...) potenciando su saber desde una lógica discursiva y eminentemente ética

y transformacional" (...) "a través de la observación y la práctica reflexiva" (...) "Actuar de manera transformacional a través del análisis de la práctica educativa". (UPV, 2024, p. 4), lo que hace necesario su articulación con otros elementos curriculares del programa como programas de estudio para su tratamiento como parte de la formación docente.

Oportunidades. Las actuales políticas respaldan la presencia de la IPD en programas educativos de FID, en el desarrollo y permanencia del profesorado en la docencia (Aristizábal, 2019).

Debilidades. El plan de estudios no establece de manera teórico conceptual la construcción de IPD como elemento relevante en la formación; sin embargo, se identifican algunos elementos que contribuyen a su construcción en el objetivo general del programa y en el perfil de egreso, vinculadas a la existencia de EF en su estructura curricular y en sus respectivos programas de estudio, a fin incorporarla en el proceso de FI.

Amenazas: La identidad profesional comienza a ser vista como un fuerte componente de la FI, lo que obliga a revisar de manera exhaustiva su presencia en el currículo de la LEB. (Aristizábal, 2019).

3.2.2. IPD en la malla curricular

Fortalezas. En la malla curricular se identifica la presencia de experiencias formativas que abordan la IPD: "Desarrollo moral y ético" y "Ser docente: Un cambio de paradigma" (segundo semestre), "Observación y práctica reflexiva I a IV", la primera perteneciente al Saber Básico, la segunda al Saber Pedagógico, las demás al Campo Integrador (UPV, 2017). El análisis con mayor profundidad de estas experiencias formativas que impactan la identidad docente se verá en el subapartado IPD en los programas de estudio.

Oportunidades. Las tendencias identificadas sugieren la posibilidad de incorporar mayores elementos de IPD en la malla curricular articulándolos con el ámbito de las prácticas docentes (Vaillant, 2024).

Debilidades. No existe vinculación, al menos desde la estructura curricular entre una y otra experiencia; de hecho, pertenecen a dos

campos diferentes, solo con la coincidencia que se ubican en el segundo semestre.

Amenazas. El mantener espacios curriculares desarticulados no contribuye a la formación de identidad.

3.2.3. IPD en los programas de estudio

Fortalezas. De los programas de estudio que se identifican en la malla curricular relacionados con la IPD, al menos uno la aborda de manera específica: Ser docente: Un cambio de paradigma al buscar “reflexionar sobre las implicaciones de la profesión docente (...) analizar el hacer y el ser docente desde una mirada crítica, para reconocer su papel en el propio proceso de formación y en el de sus futuros estudiantes” (UPV, 2017, p. 9). En cuanto a las EF Observación y práctica reflexiva I a IV promueven la investigación de la práctica reflexiva propia y de otros para el crecimiento profesional, la identificación de áreas de mejora y el desarrollo de estrategias para el cambio.

Oportunidades. Actualmente se habla de programas de FID humanistas (Vaillant, 2024), esto se puede lograr desde los programas educativos al incluir incluyendo mayor presencia en su abordaje.

Debilidades. En las EF que poseen relación con la IPD, no se establecen referentes teórico-conceptuales en torno a ésta. Sólo existen acercamientos a rasgos identitarios.

Amenazas: Que el programa pierda pertinencia al no alinearse con las políticas educativas actuales que comienzan a darle reconocimiento de esta identidad (Aristizábal, 2019).

3.3. Dimensión Visión prospectiva

3.3.1. Fortalezas y oportunidades

El currículo de la LEB cuenta con elementos valiosos como son su duración y modalidad (cuatro años, bimodal, sabatina), se constituye como una oferta con reconocimiento oficial que brinda oportunidades de profesionalización a personas en condiciones de vulnerabilidad. Su perfil de egreso se encuentra alineado a las tendencias actuales en

materia de FID y a las actuales políticas educativas. Tiene posibilidades de actualizaciones gozando de la autonomía curricular de la institución. La organización curricular posee una fuerte presencia del componente práctico desde inicio hasta el término del trayecto formativo, el cual se vincula con la construcción de su proyecto recepcional.

En lo que concierne a la construcción de la IPD desde el currículo de la LEB existen elementos en su plan de estudio como el objetivo general y el perfil de egreso con rasgos identitarios, como son el papel transformador del docente, una visión ética y política, la observación y práctica reflexiva, así como en algunas EF en la malla curricular donde se promueve su construcción, principalmente en la experiencia Ser docente: un cambio de paradigma, y las correspondientes al campo integrador, Observación y práctica reflexiva.

También se detectaron oportunidades para este currículo atendiendo a que se encuentran en proceso de innovación curricular como son la incorporación de la dimensión socioemocional, abordaje de cuestiones interculturales y globales, fortalecer la investigación para la reflexión, la mejora continua y la construcción de conocimiento, el transitar a currículos flexibles e interdisciplinarios, asumir como un elementos relevancia de la FI la construcción de la IPD aumentando su presencia en la estructura curricular, en los programas educativos de manera articulada.

3.3.2. Debilidades y amenazas

Por otra parte, se perciben debilidades en el plan de estudios como la falta de congruencia entre el nombre del programa (LEB), el perfil de egreso (formar docentes de educación básica) y la estructura curricular, toda vez que la educación básica comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y la malla curricular, junto con los programas de estudio, están orientados para los primeros dos.

Además de aspectos de infraestructura que, si bien no guardan relación directa con el currículo, influyen en su operacionalización. Otra debilidad radica en su malla curricular rígida con una marcada tendencia a los saberes disciplinarios seguidos de los pedagógicos con lo que se fomenta una formación fragmentada. En cuanto a los programas educativos algunos presentan desarticulación entre horas y contenidos o enfoques superados

(como la EF Computación básica), así como falta de vinculación con el currículo de la Nueva Escuela Mexicana.

Si bien en el plan de estudios no se observa un reconocimiento teórico conceptual de la IPD ni se plantea su impacto en la FI, se promueven rasgos identitarios en el objetivo general del programa y perfil de egreso, así como en la estructura curricular en, al menos, una EF donde se aborda específicamente y está asociada a la práctica en las experiencias del Campo integrador, y las destinadas a la observación y la práctica reflexiva.

En lo que toca a las amenazas, éstas giran en torno a la necesidad de transitar a currículos flexibles, al establecimiento de mecanismos de revisión constante del currículo a fin de garantizar su pertinencia ante las aceleradas transformaciones del conocimiento y cambios en los contextos científicos, políticos, sociales, económicos, tecnológicos y educativos. A su vez, resulta necesario otorgarle una mayor relevancia a la IPD en la FI, lo que implica un replanteamiento de la misma en el programa.

4. Discusión

4.1. ¿Cómo contribuye el currículo de la LEB que oferta la UPV a la formación inicial y a la construcción de identidad profesional docente?

El estudio realizado al currículo de la LEB da cuenta de un plan de estudios que contribuye a la formación inicial docente y a la construcción y/o fortalecimiento de la identidad profesional docente; su duración de cuatro años se encuentra en el rango promedio con respecto a programas similares en otros países (Sánchez, 2013), su modalidad (bimodal, sabatina) está acorde con las necesidades de interesados en profesionalizarse como docentes, particularmente quienes pertenezcan a contextos vulnerados generando un fuerte impacto social en las regiones donde tienen presencia sus centros de estudios. Además, se cuenta con reconocimiento oficial, dando certeza a sus egresados de ser admitidos en los procesos de ingreso al servicio docente (SEV, 2025).

El perfil de egreso contempla aspectos propios de las tendencias actuales en materia de FI recuperadas por Vaillant (2024) y Sánchez (2013), tales como la vinculación teoría-práctica, la adaptación a realidades locales y globales, la articulación con las políticas educativas (UPV, 2017), además

de plantear el desarrollo de competencias clave. Aunado a esto, la autonomía curricular que posee la UPV le permite actualizar dicha oferta formativa, favoreciendo su pertinencia.

La estructura curricular mantiene una organización similar a las sugeridas por Vaillant (2012, 2021, 2024) y Sánchez (2013) en componentes de formación; en la LEB se denominan campos de aprendizaje de saber básico, pedagógico, disciplinario e integrador. Este último incluye la práctica docente y tiene una fuerte presencia a lo largo del trayecto formativo vinculándose con la IPD y a la investigación en la práctica guiada y en los procesos de titulación. Se percibe tanto horizontal como verticalmente una *progresión formativa* de lo básico a lo complejo, especialmente en el campo integrador.

En lo que concierne a la construcción de la IPD, a decir de Valdenegro (2023, p. 217) “no dependería únicamente de los factores personales o ambientes formativos [...] también inciden en su conformación los modelos de identidad presentes en la formación inicial del profesorado”. En este sentido, el currículo de la LEB, y contrario a lo que establece Aristizabal (2019) sobre la escasa presencia en programas de FI, posee una serie de elementos identitarios como son el papel transformador del docente, una visión ética y política, la observación y práctica reflexiva, articulados en el objetivo general del plan de estudio, el perfil de egreso, así como en algunas EF de la malla curricular como Ser docente: un cambio de paradigma, y las correspondientes al campo integrador, Observación y práctica reflexiva.

4.2. ¿Qué aspectos aún no son atendidos tanto de esta formación como de la construcción de IPD?

Díaz et al., (2012) establecen la importancia de los análisis de congruencia en el diseño y la revisión de planes de estudio, para garantizar la coherencia entre sus elementos, evitar carencias y contradicciones al interior del mismo. En este sentido, se percibe una falta de congruencia en el programa de la LEB entre su nombre, el perfil de egreso y la estructura curricular. El plan de estudios se denomina Licenciatura en Educación Básica, lo que supondría atender la formación de docentes de los tres niveles, preescolar, primaria y secundaria; sin embargo, tanto la estructura curricular como los programas de estudio se orientan a los dos

primeros lo que podría generar confusiones en aspirantes a cursar esta licenciatura.

Además, se presentan otras situaciones que hacen necesario la implementación de revisiones curriculares. Aunado a esto, la falta de infraestructura (aulas) impide brindar un servicio adecuado a las características (adultos) y las necesidades de sus estudiantes.

Por su parte, la política educativa actual en materia de educación superior promueve la flexibilidad en sus programas de estudio (SEP, 2023), lo que insta el tránsito a estructuras curriculares flexibles. En este sentido, tanto Vaillant (2018) como Sánchez (2013) advierten del riesgo de generar una formación fragmentada en programas de FI al privilegiar un mayor número de espacios de formación disciplinaria y pedagógica, reduciendo aquellos de vinculación entre la teoría y la práctica o los destinados a la práctica en contextos reales.

En lo que concierne a la IPD, Valdenegro (2023, p. 225) sugiere fortalecerla en los programas de FI mediante “acciones que contribuyan al autoconocimiento de esta identidad y su desarrollo mediante cursos, seminarios y talleres, que incorporen la reflexión y el trabajo colaborativo como estrategias didácticas para su desarrollo”. Si bien esta identidad no se hace presente en el discurso, pues el plan de estudios no considera un reconocimiento teórico conceptual de ésta ni expresa su impacto en la FI, se observa su presencia en el perfil de egreso, en espacios curriculares, asociada a las prácticas en escenarios reales donde se promueve la observación y reflexión.

4.3. ¿De qué manera podrían abordarse estos aspectos a fin de favorecer la pertinencia del programa frente a las demandas en materia educativa actuales?

Este estudio plantea un fuerte reto a nivel institucional: superar las debilidades, las amenazas, y llevar a cabo acciones para que las fortalezas se mantengan y se puedan aprovechar mejor las oportunidades. Las transformaciones educativas demandan un replanteamiento de las estructuras curriculares en los programas de formación inicial docente, como es el caso de la LEB, donde la identidad profesional asuma un papel de mayor relevancia en la permanencia y el desarrollo de los profesores en la docencia.

En este sentido, Vaillant (2024) aporta pistas para repensar la formación inicial que ofrece la UPV en un programa de licenciatura en educación flexible, destinado a la formación de docentes en los niveles de preescolar y primaria que articule las demandas de excelencia educativa con una formación humanista, integral y transformadora, organizado en su estructura curricular en cuatro campos de aprendizaje: formación general, conocimiento disciplinar, formación pedagógica, y práctica docente.

El primer campo partiría del reconocimiento de la diversidad sociocultural del docente en formación como recurso base para la construcción de la IPD, centrándose en el desarrollo de una ciudadanía crítica, global, sostenible e intercultural. El segundo campo con enfoque interdisciplinario mantendría una mirada tanto en lo local como en lo global. El campo pedagógico, pensado para promover el saber enseñar, incorporaría la investigación para la reflexión y la mejora continua el desarrollo de capacidades globales y competencias clave para la construcción de prácticas innovadoras y ambientes de aprendizaje enriquecidos por las TIC. Por último, el campo de práctica docente transversal al trayecto formativo, con experiencias en contextos reales donde se vincule lo local y lo global (internacionalización) con apoyo de tecnologías orientadas a la reflexión crítica, sistemática y dialógica como insumos para la construcción de IPD, asistiría a un acompañamiento pedagógico personalizado y ético.

La pertinencia de este programa estaría soportada en el diseño de una estrategia de evaluación curricular tanto interna como externa dirigida a desarrollar procesos de actualización permanente, a partir de indicadores propuestos por Vaillant y Marcelo (2021) orientados a valorar el cumplimiento de perfiles educativos, la preparación para la enseñanza, la práctica docente, el desempeño y el desarrollo profesional de los formadores, la colaboración interinstitucional, las acciones de tránsito a la formación continua, la calidad de la formación en términos de infraestructura, el apoyo a los procesos formativos, y el uso de TIC, etc.

5. Conclusiones

El estudio del currículo de la LEB que oferta la UPV permite concluir que el programa posee elementos para ofrecer una formación inicial docente pertinente con las demandas educativas actuales y la construcción de una identidad profesional docente, tales como la modalidad bimodal

de clases sabatinas, el reconocimiento oficial del programa, un perfil de egreso alineado a las tendencias actuales en materia de FID y a las políticas educativas, una estructura curricular con presencia del componente práctico durante todo el trayecto formativo vinculado a la formación de IPD y al desarrollo de investigación hacia la conformación del documento recepcional. Sin embargo, se identifican aspectos que instan al desarrollo de revisiones curriculares con mayor profundidad para mantener la pertinencia y la excelencia del programa, así como revisiones que faciliten la toma de decisiones respecto a ajustes del programa.

También se detectaron áreas de oportunidad para repensar este currículo considerando que la institución atraviesa por un proceso de innovación curricular como son la perspectiva humanista, integral y transformadora, la incorporación de la dimensión socioemocional, el abordaje de cuestiones interculturales y globales, el fortalecimiento de la investigación para la reflexión, la mejora continua y la construcción de conocimiento, el transitar a currículos flexibles e interdisciplinarios, asumir como un elemento relevante de la FI en la construcción de la IPD aumentando su presencia en la estructura curricular, en los programas educativos de manera articulada, en la práctica docente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es importante tomar en cuenta que cualquier cambio a los marcos curriculares debe apoyarse de diversas actividades de concreción.

5.1. Limitaciones y nuevas líneas de investigación

Esta investigación se centró en el análisis documental del currículo de la LEB que oferta la UPV, y si bien se identificaron elementos para comprender la formación inicial y la identidad profesional docente, una de las limitaciones para este estudio fue la ausencia del enfoque empírico a fin de escuchar las voces de los actores involucrados, esto es de maestros en formación, de sus mediadores, de aspirantes a cursar estudios de esta naturaleza tanto en temas relacionados con la formación inicial como la construcción de identidad profesional docente. También sería pertinente analizar otros programas de formación inicial implementados en otras instituciones para identificar tensiones y oportunidades comunes que posibiliten la vinculación entre instituciones.

Atendiendo a que la formación docente es un tema medular para la UPV, se considera necesario continuar la investigación en varias líneas

de interés como la revisión de las otras fases de la formación docente teniendo la premisa su necesaria vinculación, así como indagar en los centros de estudios a fin de identificar áreas de oportunidad atendiendo a la diversidad de contextos.

Referencias

Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 189-204. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n46/0121-3814-ted-46-189.pdf>

Ávalos, B., & Matus, C. (2010). La FID en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional. *IEA TEDS-M*.

Azar, G., & Barrenechea, I. (2022). El modelo AIE-UCA : formación docente en los tiempos que corren. *Repositorio Institucional UCA*, 111-122. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16598/1/modelo-aie-uca.pdf>

Braslavsky, C. (Septiembre de 2002). Docentes para el siglo XXI. *Perspectivas Revista trimestral de educación comparada*, XXXII(123). <https://nodo.ugto.mx/wp-content/uploads/2017/03/DOCENTES-SXXI.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2025). *Constitución Políticas de los Estados Unidos Mexicanos*. Cd México.

Casarini, M. (2021). *Teoría y diseño curricular*. Trillas.

Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile: 1842 - 1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

Cuevas, Y., & Moreno, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-28. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6792>

Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario*. Universidad de Burgos.

Díaz, A. (2013). *La investigación curricular en México 2002-2011, colección Estados del conocimiento*. ANUIES-COMIE.

Díaz, F., Lule, M., Pacheco, D., Saad, E., & Rojas, S. (2012). *Metodología de diseño curricular para Educación Superior*. Trillas.

Feiman, S. (1983). *Aprendiendo a enseñar*. Universidad Estatal de Michigan.

La Parra, D., & Frances, F. (2025). Métodos y técnicas participativas para el diagnóstico. *Udemy*, 1-3. <https://www.udemy.com/course/herramientas-para-la-participacion-por-la-salud/?srsltid=AfmBOorBTffeeXj40F6KKCDqbjdY62MJEkPOvi9nqK5vwl2MLRlhVGw7>

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.

Marcelo, C., & Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía Especial profesión docente*, 27-32. https://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf

Martín, D. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos, XLI* (1), 337-349. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173541114020.pdf>

Nieva, J., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14-21

Reyes, L., & Carmona, F. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Rodríguez, E., Pedraja, L., Ararena, C., & Rodríguez, J. (2022). Importancia y desafíos de la educación inicial docente: El rol de las universidades regionales. *Revista de Ciencias Sociales, XXVII* (4), 465-473. <https://www.redalyc.org/journal/280/28069360031/html/>

Romero, M. (2005). El conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de formadores de maestros y de estudiantes de magisterio. Universidad de Granada.

Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente. Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles educativos*, XXXV (142), 128-149. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/42579

Secretaría de Educación de Veracruz. (2025). Convocatoria del proceso de admisión en Educación Básica ciclo escolar 2025-2026.

Secretaria de Educación Pública. (2023). *Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*.

Secretaria de Educación Pública. (2025). *Libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 6*.

Suckel, M., Rodríguez, G., Sáez, G., & Campos, D. (2020). el rol de la formación inicial docente en el proceso de construcción del saber pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (1), 605-630. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v20n1/1409-4703-aie-20-01-605.pdf>

Tasayco, A., Menacho, I., Magallanes, E., & Ralli, L. (2024). El pensamiento crítico en la investigación de estudiantes universitarios. *Aula Virtual*, 1-26. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188>

Universidad Pedagógica Veracruzana. (2017). Licenciatura en Educación Básica. Plan de Estudios.

Universidad Pedagógica Veracruzana. (2019). *Programa Institucional de la Universidad Pedagógica Veracruzana 2019-2024*.

Universidad Pedagógica Veracruzana. (2024). *Inducción a la Licenciatura en Educación Básica*.

Universidad Pedagógica Veracruzana. (2025). *Diagnóstico desde la voz de las comunidades académicas de los centros regionales*.

Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógica de instituciones dedicadas a la formación docente inicial. Un análisis en clave comparada*. IPE-UNESCO.

Vaillant, D. (2024). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada* (44), 71-87. <https://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2024/02/37806-Texto-del-articulo-112371-1-10-20231224.pdf>

Vaillant, D., & Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/4436/443643891001.pdf>

Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 109-118. https://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2022/03/Vista-de-Formacion-inicial-y-carrera-docente-en-America-Latina_-una-mirada-global-y-regional.pdf

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 55-69. https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_003/13903

Valdenegro, L. (2023). Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 215-234. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243176283012/html/>

Valencia, O., & González, G. (2024). La formación inicial docente para la cultura digital. Caso Universidad Pedagógica Veracruzana y su acercamiento a la Educación 4.0. En M. González, A. Ramírez, & M. Espinoza, *Docentes de Educación Básica ante la Nueva Escuela Mexicana*. Editorial Fontamara, 361-388.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1-14. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25879/20791>

Capítulo II

Política educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana: ¿Referente institucional de identificación para sus estudiantes?

Erick Hernández Ferrer ⁵

Resumen

Este estudio es parte de un estudio de corte etnográfico de larga data, cuyo propósito principal ha sido dar cuenta del papel que ha tenido política educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), tanto en el establecimiento de un orden socio-simbólico, como en el proceso de configuración identitaria del futuro profesional de la educación (principalmente docente de educación básica). Para ello, se ha recuperado la experiencia escolar de los estudiantes de la mencionada institución escolar mediante distintas técnicas de investigación, principalmente cualitativas. Los hallazgos más importantes del capítulo señalan que si bien los estudiantes se han apropiado de los lineamientos expresados por la política sólo en un nivel discursivo, sin alcanzar a las prácticas cotidianas.

Palabras clave: Etnografía aplicada a la educación, Educación Superior, Estudiantes, Identidades Profesionales

⁵ Erick Hernández Ferrer, Depto. de Investigación de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Antropólogo Social de formación inicial, con grado de Maestro en Educación Intercultural y Doctor en Investigación Educativa, todas por la Universidad Veracruzana.

1. Introducción

La Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) es una Institución de Educación Superior (IES) fundada por el Gobierno del Estado de Veracruz en 1980⁶; sin embargo, fue hasta el 2016 que UPV diseñó un modelo educativo propio llamado *Horizonte Educativo*⁷. El objetivo ha sido orientar la formación de los futuros profesionales de la educación mediante la autoorganización y el trabajo colaborativo (Velasco et al., 2016). Hace dos años, en 2024, se realizó el análisis que esa propuesta ha tenido en la institución desde un aspecto simbólico. El presente capítulo se interesa por los *procesos identificacionales* que se suscitan al interior del espacio universitario, particularmente en los aprendientes.

La pregunta que guio esta investigación fue: ¿Qué papel han tenido los planteamientos del Horizonte Educativo- UPV en el proceso de configuración identitaria de los actores de la Licenciatura en Educación Básica? Para dar respuesta a esta interrogante se requirió dar cuenta de la influencia que ha tenido el *Horizonte Educativo* tanto en el establecimiento de un orden socio-simbólico (cultura escolar) como en las prácticas cotidianas. Siguiendo a Giménez se coincide en que la cultura e identidad son dos conceptos imbricados (2009), de tal manera que dar cuenta de una identidad requiere conocer el orden socio-simbólico (cultura) en la que se produce, es decir, la identidad está siempre subsumida en una cultura determinada.

A partir de ello, se pondrá especial atención en la apropiación que los sujetos-actores educativos hacen de la política educativa. Se analizarán las interpretaciones bajo las cuales se enmarcan las acciones cotidianas y en las que cobran sentido aspectos como el establecimiento de un *orden social-institucional* y la *identidad profesional*. Respecto a esto último, es

⁶ Institución que en el 2024 (año durante se realizó el presente texto) ofrece sus servicios en 2 licenciaturas, 1 especialidad, 6 diplomados, 4 maestrías y 1 doctorado, esto en 16 Centros Regionales de Estudio (CRE) en el Estado de Veracruz, ubicados en, a saber: Pánuco, Tantoyuca, Naranjos, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Coatepec, Banderilla, Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ciudad Mendoza, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Minatitlán (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2024).

⁷ Es importante mencionar que fue producto del trabajo intelectual de un grupo de académicos reunidos desde el año 2012 en torno al "Seminario Pablo Latapí Sarré" venían anunciando la necesidad de impulsar cambios que redireccionaran el quehacer educativo en la institución y en el año 2014 presentaron producto de la reflexión colectiva, el documento *Principios para un modelo educativo y pedagógico*; este documento es precursor de lo que desde el año 2016 se conoce, dentro de la UPV, como el *Horizonte Educativo*. *Hacia una pedagogía de la autoorganización*.

importante mencionar, siguiendo a Becher (1992), que cada disciplina cuenta con un cúmulo de capitales simbólico-imaginarios (una cultura) que, además de los conocimientos particulares, moldean formas de ver y percibir el mundo (lo que en antropología se conoce como *ethos*); es decir, cada disciplina cuenta con una tradición en las maneras de formarse.

Será ahí donde se ubicará la mirada y el esfuerzo analítico desde la evidencia empírica de los procesos identificatorios en el que los estudiantes se ven involucrados. Se interpretará la experiencia escolar para dar cuenta si ese *ethos profesional* de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de la UPV se ha modificado por efecto de la política educativa institucional. Lograr lo anterior requirió de una profunda explicación del proceso de configuración de identidades profesionales, para lo cual se empleó la etnografía aplicada a la educación como enfoque central de la investigación desde la convergencia de dos propuestas teóricas, a saber: la antropología interpretativa (Geertz) y la antropología crítica de la acción (Bensa).⁸

2. Nota Metodológica

Las elaboraciones discursivas de los actores fueron recuperadas a partir de la implementación de las siguientes técnicas de investigación:

- 1) Encuesta línea (2020), con la intención de conocer las condiciones de estudio en las que se encontraban durante la pandemia de la COVID-19 y en la que participaron 3448 estudiantes de los 15 Centros Regionales de Estudio (CRE) con lo que cuenta la UPV.
- 2) 14 grupos focales (2021) con la participación de ocho estudiantes por CRE (112 estudiantes), con la intención de conocer las estrategias y motivaciones de estudio.
- 3) 15 entrevistas semi-estructuradas (2021), buscando con ello profundizar en el conocimiento de los estudiantes.

⁸ Es necesario enunciar que lo que aquí se presenta forma parte de una investigación más amplia la cual tuvo como propósito, justamente, mostrar el proceso de configuración de identidad profesional de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana. En caso de requerir profundizar en los planteamientos, consultar en: <http://www.sev.gob.mx/upv/wp-content/uploads/2024/09/LibroUPV2024.pdf>

4) Encuesta en línea (2022), con la intención de conocer lo que se denomina cultura de escolarización (Bertely, 2019) y en la que participaron 2816 estudiantes de todos los CRE.

5) Cuestionario en línea mediante la plataforma *Google Forms* a los mediadores pedagógicos (docentes) de todos los CRE, en el cual 281 docentes lo respondieron, lo que representa el 96% de participación.

6) Análisis de documentos institucionales como el Horizonte Educativo, Planes y programas de estudio de la LEB, entre otros.

Es importante mencionar que en este acercamiento siguió la postura de Geertz (2003), quien señala que el modo más efectivo para abordar el estudio de la cultura es "aislando sus elementos, especificando las relaciones internas que guardan entre sí esos elementos y luego caracterizando todo el sistema de alguna manera general" (p. 29) que para este caso fue el papel del *Horizonte Educativo-UPV* en el proceso de configuración de identidades.

Todos los instrumentos estuvieron diseñados para destacar la experiencia escolar de los sujetos-actores de esta investigación: los estudiantes de la UPV desde las siguientes categorías de análisis:

- Experiencias y vivencias (estudiantes): experiencia estudiantil, incorporación a la vida universitaria, prácticas educativas, prácticas sociales, relación entre pares, relaciones académicas y sociales, satisfacción, situación económica, cultural y académica, vida cotidiana.
- Rasgos identitarios (estudiantes): directivos, docentes, estudiantes, institución, profesión.
- Sentidos y significados (estudiantes): elección de la institución, estudiar en la UPV, estudios, prácticas educativas, tiempos institucionales y tiempo de estudio, vínculo institucional.
- Condiciones de existencia (estudiantes y docentes): edad, estudios previos, dedicación a los estudios, cultura de escolarización.

La información fue sistematizada utilizando el software Atlas.ti y los resultados presentados fueron, bajo el esquema de la etnografía

doblemente reflexiva (Dietz, 2012), discutidos, analizados y enriquecidos con los sujetos participantes en una sesión, misma que fue transmitida en vivo mediante *Facebook*, por lo que las interpretaciones, más adelante presentadas, se encuentran validadas por la comunidad estudiantil y académica de la UPV.

3. Precisiones teórico-conceptuales del enfoque de análisis

Líneas arriba se mencionó que la etnografía aplicada la educación fue el enfoque central para el desarrollo del estudio, el cual se encuentra configurado a partir de dos posturas teóricas de la antropología¹⁾ la antropología interpretativa (Geertz) y 2) la antropología crítica de la acción (Bensa). De la primera se recupera la concepción de la cultura desde la posición ideacionista, específicamente como sistemas simbólicos que, en palabras de Geertz (2003), "consiste en estructuras de significación socialmente establecidas en virtud de las cuales la gente hace cosas" (p. 26), por lo que se deben considerar como construcciones sociales que son compartidas por un grupo específico, perduran en el tiempo y que los diferencian de otros grupos sociales (Giménez, 2009).

Lo anterior se articula con los planteamientos de la antropología crítica de la acción propuesta por Bensa (2015, 2016), quien reconoce al sujeto y su acción tras el resplandor estructural, en este caso de las políticas y modelos educativos, lo que implica reconocer que lo anterior conlleva: "incertidumbre, riesgo, invención y apuesta" (Bensa, 2015, p. 51); es decir, no los reduce conceptualmente a la figura que representan dentro del ámbito social-institucional, bien sean como estudiantes, docentes o administrativos/directivos, sino como individuos diversos tanto por sus trayectorias biográfico-académicas como también por aspectos sociales y culturales⁹ (Ramírez, 2013).

Todo esto se construyen sobre una base epistemología tomada de la *lógica discursiva* (Fuentes Amaya, 2010), la cual es una perspectiva para el estudio de lo social, en general, y en el que su análisis apunta hacia un horizonte de inteligibilidad definido como *antiesencialista*, por lo que se

⁹ Por tanto, se está planteando desde aquí, pensarlos -como en muchos otros trabajos- desde una mirada que los reconoce no como un efecto de la estructura, sino como "una criatura de emociones, por lo menos tanto como de razón" (Jarcorzynski, 2004, p.75).

asume una ontología política del ser en general, lo que quiere decir que la identidad (la ontología) de las cosas es construida e instituida mediante el ejercicio de poder.

Desde lo anterior, se comprende que el sistema de significación (Fuentes, 2007a y 2007b), o cultura escolar de la UPV, ha estado hegemonizada por una tradición profesional (el del profesional de la educación básica), la cual, según nuestra postura epistemológica, ha sido un producto contingente y siempre inacabado, por lo que es posible modificar o está en proceso de transformación por efecto de la acción del sujeto. Así, una cuestión central sería: ¿el horizonte educativo de la UPV ha interpelado a los sujetos al punto de que sus planteamientos se vuelvan en deseos y aspiraciones personales para los sujetos que la habitan?

Entonces, de ser así, en la identidad del futuro profesional de la educación se detectarán, desde la experiencia escolar de los actores (se significan de acuerdo a las distintas condiciones de existencia), las huellas de la política educativa institucional, es decir, el Horizonte Educativo. Esto podría comprenderse como el resultado de la estructuración del entretejido entre la *cultura escolar institucional* (lo que involucra al componente curricular que se conforma por la naturaleza de la disciplina y de las experiencias formativas) con los deseos y las aspiraciones personales de los sujetos-actores educativos.

4. Conceptualización de la política educativa bajo el enfoque planteado

De acuerdo con la postura señalada, esta investigación pone el énfasis sí en la política educativa implementada en UPV, pero desde el ámbito de las identidades, lo que implica conceptualizarla como modelo de identificación; esto es, en la vida existen múltiples modelos con los cuales los individuos pueden identificarse socialmente, por ejemplo: hijo, padre, hermano (dentro de la estructura familiar); compañero, amigo, padrino (dentro de la estructura laboral, del partido o social); o bien, alumno, docente, director (dentro de la estructura escolar).

El asunto es que cada una de las estructuras sociales, implícita o explícitamente, plantea el modelo ideal al cual cada uno de los individuos debe aspirar a ser y, en este sentido, una política educativa plantea, no solo

el lugar designado para que las personas se vean ocupándolo (estudiante, docente, director), sino que se identifiquen y, por consiguiente, actúen según lo planteado. Para ello implementa una serie de mecanismos y acciones con la intención de interpelar a los integrantes de cierto grupo, en este caso a los de la UPV. La interpelación no es más que la invitación a formar parte del grupo, y para ello se debe incorporar al universo simbólico propuesto, en todo caso la política educativa: *subjetivizan*, es decir, se pasa a ser un individuo a un sujeto con identidad.

Pero ¿por qué una política educativa posibilita ser entendida como un *modelo de identificación*? Bien, esto se debe por la forma en la que actúa, pues cada nueva política -en este caso educativa- señala/crea un grupo de cosas que no funcionan en la realidad social y, por tanto, no se ha logrado alcanzar cierta plenitud, lo que a su vez genera lo que en teoría lacaniana se conoce como un vacío y que, por tanto, esa nueva propuesta llenará o cerrará, siempre y cuando se haga lo que en ella se propone.¹⁰

Ahora, otra vez retomando la teoría lacaniana, la política educativa funge como un punto de *identificación imaginaria* con la que el sujeto puede construir una imagen de sí mismo como plena o como la vía para alcanzar cierto grado de plenitud, aunque su verdadera efectividad está en la *identificación simbólica* (que es la dimensión de las prácticas y el actuar). Aquí uno puede creer o no en la propuesta, pero en realidad lo importante es que se realice lo indicado por ella (Hernández, 2016).¹¹

Entonces, lejos de que uno crea o no crea en el contenido de una política, la interpelación ocurre cuando se actúa en correspondencia a lo indicado en ella. Es decir, hay dos niveles: 1) el discursivo/argumentativo, que es la apropiación de conceptos o palabras claves, como: calidad, integralidad, aprendizaje significativo, autoorganización, etc., y 2) el de las prácticas, cuando se actúa como se indica.

¹⁰ De manera que podría leerse que las políticas actúan como un punto de subjetivación, para que -en un mismo movimiento- los actores se re-subjetiven a partir de lo señalado por la política (Hernández, 2017).

¹¹ La distinción entre una identificación imaginaria y una identificación simbólica es la que está en juego, donde la primera apunta al ideal del yo, eso quiero ser, y la segunda señala lo que creo que soy (Žižek, 2012).

5. Breve descripción de los principios del horizonte educativo de la UPV

La UPV consideró el futuro institucional y, por ello, desarrolló diez principios (Universidad Pedagógica Veracruzana, 2019a), a saber:

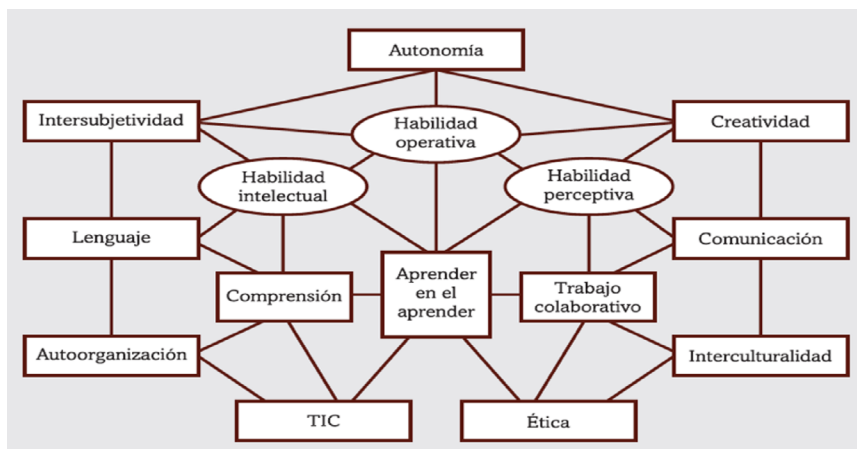
1. Trascender a un sistema multidimensional que reconoce al ser humano en su relación con la diversidad social y cultural.
2. Crear mejores ambientes de aprendizaje a partir de la autonomía del aprendiente.
3. Comprender que el conocimiento proviene de distintos campos de la ciencia y está en constante movimiento.
4. Generar condiciones para que el aprendizaje esté sustentado en el desarrollo ético, colaborativo, participativo y responsable.
5. Adaptar el currículum a la dinámica cambiante de esta sociedad del conocimiento, considerando que se trabaja con seres humanos, con emociones y necesidades de aprender constantemente.
6. Fomentar la democracia cognitiva respetando la diversidad social y cultural.
7. Impulsar el liderazgo y la gestión escolar.
8. Usar la evaluación como un proceso de aprendizaje en el cual se entienda que el error es un punto de partida para replantear estrategias encaminadas a aprender.
9. Promover condiciones para el aprendizaje de una segunda lengua.
10. Emplear el uso de las TIC como una herramienta de aprendizaje.

En cuanto a la dimensión pedagógica se propugnan dos aspectos fundamentales: 1) aprendizaje para la vida, y 2) aprender en el aprender (Velasco, *et al.*, 2016). El primero hace referencia a que, a lo largo de la vida, hay que continuar en una dinámica de aprendizaje y hay que

continuar aprendiendo para mantenerse en contextos sociales, laborales y culturales; y el segundo, aprender en el aprender, permite vislumbrar las posibilidades de cómo se aprende y, en ese proceso de aprendizaje, aprender a generar conocimiento.

De esta manera, empleando el concepto de *Aprender en el Aprender* se ofrece y pretende crear situaciones para que los estudiantes (aprendientes bajo la nomenclatura del Horizonte Educativo de la UPV) construyan y utilicen herramientas que propicien a toda una comunidad, aprender desde donde quiera que se esté y con la experiencia que se tengan en esos momentos.

Esquema 1. Aprender en el Aprender: Fundamentos



Fuente: Horizonte Educativo, 2016

A partir de la figura se observa cómo el concepto de *Aprender en el Aprender* tiene abiertas muchas posibilidades, viéndolo como ramas que entretujan habilidades, acciones y disciplinas que se desarrollan en este proceso que da como resultado el aprendizaje. *Aprender en el Aprender* despliega tres habilidades: intelectual, operativa y perceptiva, las cuales permiten desarrollar el lenguaje, la autonomía, la creatividad, la comunicación y la intersubjetividad y, con ellas, se beneficia la comprensión y el trabajo colaborativo, se desarrolla la autoorganización,

la interculturalidad, la ética, y las TIC. Estos elementos tienen como finalidad entender la realidad de un contexto a partir de un pensamiento holístico. De acuerdo con la Universidad Pedagógica Veracruzana, la curiosidad se ve desarrollada y ésta es la intersección entre la emoción y la razón (2019c).

La evaluación dentro de la educación tiene un papel fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje. Desde el *Aprender en el Aprender* se sugiere que este proceso sea algo que impulse la acción del aprendizaje y conocimiento, no al señalamiento sobre quién sabe y quién aún no. Desde una mirada humanista, todos tenemos la oportunidad de aprender, desaprender y volver a aprender de acuerdo con las experiencias que tenemos, y que la evaluación nos ayude a identificar lo que sabemos hasta ahora para impulsar y propiciar el saber.

Nos detuvimos a explicar esta parte, ya que este gráfico nos muestra con más precisión cada elemento que compone al aprendizaje bajo el enfoque del Horizonte Educativo que tiene la UPV. Esto se logra vislumbrar como una ramificación del proceso que lleva a cabo cada individuo durante el aprender en el aprender, y que una habilidad o aspecto conecta con otros de forma natural y precisa. Como si se tratara del propio cerebro humano y la capacidad que tiene para interconectar una cosa con la otra y obtener un resultado para la misma, y continuar con la tarea de seguir conectando y obtener aprendizaje.

Esquema 2. Pedagogía de la Autoorganización



Fuente: Horizonte Educativo, 2016

Ahora bien, con lo anterior se espera que el futuro profesional de la educación egresado de la UPV muestre los siguientes rasgos, a saber: el desarrollo del aprender en el aprender, en sí mismos y en sus futuros estudiantes; habilidades para el trabajo colaborativo y relacional; mostrar habilidades intelectuales; propiciar el desarrollo humano integral; y habilidades para la investigación relacional.

En cuanto a los docentes (mediadores pedagógicos dentro de la nomenclatura de la UPV), ellos deben, además de ser autoorganizativos, autónomos y creativos, poseer habilidades intelectuales, operativas y perceptivas con dominio de la tecnología, conocimiento ambiental y de la ética.

6. Resultados del trabajo investigativo

Como se mencionó líneas arriba, para poder dar cuenta del papel que ha tenido el *Horizonte Educativo* de la UPV, según la postura teórica expresada, primero se debe realizar el reconocimiento de lo que se denomina cultura escolar y, siguiendo el planteamiento de Bertely, sus tres dimensiones: la política e institucional, la pedagógica o áulica y la social (2010), pues una identidad se produce dentro una cultura (Giménez, 2009). Desde aquí se presentará el análisis.

Análisis del Horizonte Educativo y la Cultura Escolar

Toda vez que se analizó la información obtenida con las distintas técnicas de investigación durante el trabajo de campo, que en este caso fue principalmente documentos institucionales como la malla curricular, los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Básica, así como algunas estructuras discursivas que los estudiantes expresaron en las técnicas aplicadas.

En este sentido, dentro de la *dimensión política e institucional* se observó que en la malla curricular, y al analizar detenidamente las Experiencias Formativas (EF) que componen a la LEB, no muestra algún cambio o modificación con la implementación del Horizonte Educativo. Más bien se sigue planteando una estructura clásica de desarrollo curricular (Ver Malla Curricular LEB), es decir, no se cumple con el componente de la *plasticidad curricular* porque opera una seriación de materias que significa un constreñimiento en la trayectoria escolar del alumno haciendo las EF

En la *dimensión pedagógica* un asunto que destacó fue el proceder docente, pues si bien los estudiantes reconocen que tienen experiencia en el campo y logran transmitir sus conocimientos adquiridos a lo largo de sus trayectorias profesionales, también mencionaron la carencia de estrategias de aprendizaje. Al respecto, refirieron que se enfocan más en la enseñanza, lo que se hizo más evidente durante la pandemia con el uso de los recursos tecnológicos y el trabajo virtual sin que ello significara actualización al respecto.

Si bien el estudiantado valoró bien al cuerpo docente, pues diversifican sus estrategias y motivan a la reflexión de los contenidos, lo que les pareció más relevante fue la motivación para ser profesionales de la educación debido a la socialización de experiencias sobre la gestión escolar, la práctica docente con alumnos en contextos diversos.

En la *dimensión social* de la cultura escolar se encontró que el asistir a la UPV no solo representa prepararse como futuro profesional de la educación, sino que también -en muchos casos- implicaba romper con su vida cotidiana en un sentido positivo porque se desarrollaron distintas relaciones sociales que reforzaron el aprendizaje en los pasillos durante las pláticas informales con compañeros.

Por otro lado, en los distintos Centros Regionales de Estudio de la institución se emplean diversas actividades extracurriculares (que denominan culturales) y con las cuales el estudiante se va, primero, introduciendo a la vida universitaria y, posteriormente, fortaleciendo su apropiación. Ejemplo de ello fueron los festejos de día de muertos, los eventos navideños, los honores a la bandera, las ferias culturales, entre otros. Todas estas actividades han sido señaladas por los estudiantes como importantes no solo para poder socializar y conocerse, sino por la circulación de conocimientos y el reforzamiento de los aprendizajes, así como el compañerismo (significado con frecuencia como trabajo colaborativo).

De acuerdo con lo anterior, sí bien hay presencia del *Horizonte Educativo* dentro del discurso de los distintos actores involucrados, en realidad parece no representar un fuerte punto de identificación como para modificar a la cultura escolar de la UPV, pues todas esas acciones ya las ha venido realizando desde antes que aparecieran los lineamientos; esto

no quiere decir que la UPV no goce de una vida institucional y una cultura escolar, sino que ésta se construye desde otro punto, el cual parece estar más en la tradición profesional, es decir, a ese *ethos* del cual se hizo mención líneas arriba.

Horizonte Educativo-UPV y Proceso Identificatorio

Es importante iniciar este apartado señalando que dentro de la UPV convergen diversas lógicas de la diferencia, algunas no tan armónicamente, bien sea por grupo etario, formas de existencia, ámbitos social-culturales e incluso por la ubicación de los CRE, pero que interactúan, al menos, sábado a sábado. Es en este contexto en el que tiene que operar el mencionado *Horizonte Educativo*; es decir, como toda política debe simplificar o suspender todas esas diferencias para agrupar a los individuos dentro de una sola identidad, este caso es de los aprendientes de la UPV.

Al conformarse como una estructura social, los estudiantes se deben identificar con un rasgo característico para configurar una especie de identidad colectiva que les permita distinguirse de los estudiantes y futuros profesionales de la educación de las otras instituciones formadoras de docentes, y es allí donde se esperaría encontrar *huellas* de la política educativa de la institución.

En este sentido, en el análisis realizado respecto a los procesos de configuración identitaria como profesional de la educación sucede algo similar con lo expuesto en la cultura escolar de la UPV. En realidad, los planteamientos del *Horizonte Educativo* se reducen a la presencia de algunos conceptos centrales de la propuesta (autoorganización, trabajo colaborativo, aprender en el aprender, entre los más importantes) en sus estructuras discursivas, ya que las prácticas cotidianas de formación y convivencia social resultan más apegadas al *ethos profesional* tradicional.

Con lo anterior se quiere decir que, aunque muchas de esas acciones las signifiquen de acuerdo con esos planteamientos emitidos por los lineamientos institucionales, en realidad son acciones que suceden en cualquier institución escolar, particularmente de educación superior. Entre los puntos de identificación se encontraron:

1) El periodo de prácticas, aquel que se ha denominado *rito de paso* y en el que van adquiriendo la identidad como profesionales de la educación, sucede en todas las escuelas formadoras de docentes.

2) Las instalaciones en las que se desarrollan las actividades académicas, mismas que son prestadas en todos los CRE y casi siempre son del nivel básico (primarias) o del medio superior. Al inicio son significados como una deficiencia, pero durante el trayecto formativo cambia hacia una fortaleza porque les implica una mejor formación y posibilidades de adaptarse a los distintos contextos reales.

3) El mito fundacional y el prestigio de la UPV, pues en uno de los instrumentos aplicados (cultura de escolarización) se observó que muchos estudiantes no solo tenían padres con formación superior, sino que gran cantidad contaban en sus familias ya con maestros (muchos de ellos formados en la misma UPV) o amigos que se la recomendó para obtener una buena formación docente (si bien aquí nos enfocamos en el nivel Licenciatura, lo cierto es que este fenómeno también sucede con los posgrados).

4) Socialización y compañerismo que existe entre los estudiantes provoca fuertes sinergias al compartir experiencias, lo que contribuye a desarrollar aprendizajes más allá de los meramente curriculares.

5) La figura de los docentes se vuelve un punto de identificación con relación al compromiso y forma de comportarse frente a grupo. Si bien se trata de una formación tradicional, también es cierto que existe un espacio para la innovación, lo que se muestra en las estrategias lúdicas.

En estos cinco puntos de identificación, mediante los cuales los estudiantes de la UPV van conformando su identidad como profesional de la educación, la presencia del Horizonte Educativo es casi nula, lo que nos plantea que no ha habido un efecto real en la cotidianidad de las prácticas tanto académicas como sociales.

7. Conclusiones

A partir de los datos arriba presentados es posible expresar que el papel del Horizonte Educativo de la UPV aún es débil en términos de configuración de la cultura escolar y, por tanto, también de la identidad de los futuros profesionales de la educación. Lo anterior, según el análisis interpretativo realizado, tiene que ver con lo propuesto por Remedi (2008) "una propuesta curricular frecuentemente se obtura en un quehacer institucional que las rebasa, mostrando que la fuerza de lo instituido (...) tiene efectos profundos y no necesariamente conscientes en las acciones que los sujetos realizan" (p. 25).

En este sentido, que sigue operando el mito fundacional de la institución y, más aún, la cultura disciplinaria (Becher, 1992) como fuertes puntos de identificación para los estudiantes de la UPV, pues el Horizonte Educativo no ha reconfigurado el campo socio-simbólico institucional, ni entrelazarse con el significado de las prácticas cotidianas que lleva a los estudiantes a plantearse un cierto imaginario del ser profesional.

Ahora, esto se ha interpretado a partir de los mecanismos o prácticas discursivas empleadas por la institución para interpelar a los actores, pues se observó que éstas no devienen tanto de su modelo educativo, sino que parten del mito fundacional y de la propia acción de los sujetos, principalmente docentes y directores de los CRE, porque no hay un programa o proyecto institucional de recompensas -sean económicas o de status social- con el cual se constriña estructuralmente las acciones dentro de la UPV.

Los procesos de configuración de una identidad profesional resultan heurísticamente importantes, pues además de permitir adentrarse en las densas tramas tejidas al interior de las instituciones escolares, facilita mostrar el papel de la acción del sujeto en las estructuras sociales, como la escuela, asunto poco abordado en la investigación educativa, y menos desde el ámbito del análisis de la política educativa.

Referencias

- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad futura*, 4(10), 56-79.
- Bensa, A. (2015). *Después de Lévi-Strauss. Por una antropología de escala humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Bensa, A. (2016). *El fin del exotismo. Ensayos de antropología crítica*. COLMICH/CONACULTA.
- Bertely, M. (2010). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bertely, M. (2019). *La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca*. CIESAS.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, S. (2007a). La política educativa en el plano de la formación de identidades profesionales: un enfoque político-psíquico. En S. Fuentes Amaya & A. Lozano Medina, *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. UPN, 15-46.
- Fuentes, S. (2007b). Una articulación discursiva entre lo político y lo psíquico para leer el proceso identificador. En S. Fuentes Amaya, *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*. Casa Juan Pablos/SADE, 199-222.
- Fuentes, S. (2010). Estudio introductorio. Hacia una analítica de la política educativa. En S. Fuentes Amaya, & O. P. Cruz Pineda, *Identidades y políticas educativas*. UPN, 13-38.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giménez, G. (2009). *La identidad como cultura y la cultura como identidad*. IIS-UNAM.

Hernández, E. (2017). *Tras las huellas de la cultura escolar de la Universidad Tecnológica de Gutiérrez Zamora*. Secretaría de Educación de Veracruz.

Jarcorzynski, W. (2004). *Crepúsculo de los ídolos en la Antropología Social: más allá de Malinowski y los posmodernistas*. CIESAS.

Ramírez, R. G. (2013). *Cambiar, interrumpir o cambiar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución de educación superior tecnológica*. ANUIES.

Remedi, E. (2008). *Sujetos, culturas, procesos en instituciones universitarias*. Terceras Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba.

Universidad Pedagógica Veracruzana. (26 de 12 de 2022a). *Directorio de Centros Regionales*. <https://www.sev.gob.mx/upv/directorio-de-centros-regionales-de-estudio/>

Universidad Pedagógica Veracruzana. (26 de 12 de 2022b). *Licenciatura en Educación Básica*. <https://www.sev.gob.mx/upv/licenciatura-en-educacion-basica-leb/>

Universidad Pedagógica Veracruzana. (7 de noviembre de 2019a). *Pedagogía de la autoorganización*. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DsoaNCfSv_0

Universidad Pedagógica Veracruzana. (7 de noviembre de 2019b). *Pedagogía de la autoorganización*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tVxUisKIDgI>

Universidad Pedagógica Veracruzana. (7 de noviembre de 2019c). *Fundamentos y postulados*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=mteCW4KHigw>

Velasco, J., Peredo, P., Fuentes, F., González, M., & López, M. (2016). *Horizonte Educativo. Hacia una pedagogía de la autoorganización*. Universidad Pedagógica Veracruzana/SEV.

Žižek, S. (2012). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.

Capítulo III

Tensiones discursivas y resignificación magisterial en las telesecundarias rurales a través de las reformas educativas

*Emilio Hiram Toledo Palacios*¹³

Resumen

El presente capítulo analiza las tensiones discursivas que han configurado la identidad profesional del magisterio rural, particularmente del profesorado de telesecundaria, a partir de las recientes reformas educativas en México. Desde el enfoque del análisis político del discurso, se sostiene que las políticas educativas no son neutrales, pues producen determinadas formas de entender el trabajo docente y establecen modelos sobre lo que debe ser un “buen maestro”, lo que sin duda pretende homogeneizar al gremio. Por otra parte, la reforma educativa del 2013 consolidó una visión tecnocrática y neoliberal centrada en la evaluación estandarizada, la productividad, la meritocracia y la rendición de cuentas. Este modelo construyó la figura del “docente evaluado” responsabilizando al profesorado de los problemas educativos y generando vigilancia, incertidumbre laboral, desgaste emocional y estigmatización social. Sin embargo, las experiencias docentes muestran diversas posiciones frente a esa coyuntura, pues algunas maestras consideraron la evaluación como una oportunidad de reconocimiento profesional, mientras otras la vivieron como una forma de violencia simbólica y desvalorización de su trayectoria. En ese sentido, la Nueva Escuela Mexicana propuso un discurso humanista, inclusivo, comunitario e intercultural, acompañado de la promesa de revalorizar al magisterio. No obstante, el texto señala que esta revalorización permanece principalmente en el plano discursivo, sin verdaderamente interpelar al gremio, debido a la continuidad de

¹³ Licenciado en Historia y en Derecho por la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con más de trece años de experiencia docente en escuelas técnicas del sureste veracruzano y doce años como profesor de telesecundaria en la ribera minatitlica. Actualmente cursa la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), donde desarrolla una línea de investigación sobre análisis del discurso, políticas educativas e identidad docente.

problemas estructurales como la precariedad laboral, la insuficiencia de recursos, la falta de infraestructura y la ambigüedad en la implementación del modelo. En las telesecundarias rurales, las políticas oficiales son reinterpretadas desde las condiciones concretas de cada comunidad. Las maestras y los maestros no actúan como simples ejecutores del currículo, sino como mediadores culturales, gestores, líderes comunitarios y productores de saberes situados. Mediante proyectos relacionados con la cultura local, los huertos escolares, el trabajo comunitario y los conocimientos tradicionales, resignifican los contenidos educativos y construyen formas de resistencia simbólica frente a los discursos oficiales. El capítulo concluye que la verdadera revalorización docente no puede limitarse a cambios discursivos, sino que requiere condiciones laborales dignas, reconocimiento institucional, formación continua pertinente, autonomía profesional e inclusión del magisterio en la elaboración de las políticas educativas. Por ende, las prácticas del docente rural constituyen una forma de resistencia y contrahegemonía que reivindica su identidad profesional favoreciendo una pedagogía situada, orientada hacia la justicia social.

Palabras clave: Identidad docente, Subjetividad docente, Revalorización magisterial, Desvalorización docente, Resistencia simbólica

1. Introducción: Configuración histórica y discursiva del magisterio rural

Desde finales del siglo XX, el sistema educativo mexicano ha sido objeto de profundas transformaciones impulsadas por reformas de corte tecnocrático, las cuales han permeado no solo la estructura administrativa del sistema, sino también en su dimensión simbólica. Este escenario ha configurado subjetividades docentes que oscilan entre la invisibilización institucional y la revalorización simbólica, especialmente en contextos rurales. En este capítulo, se analiza este proceso de resignificación magisterial en las telesecundarias rurales mexicanas a través de los últimos modelos educativos, haciendo uso del enfoque epistemológico del análisis político del discurso para explicar las tensiones discursivas que interpelan al profesorado en su quehacer cotidiano.

Partiendo de estas premisas, debemos entender que las reformas educativas impulsadas en los últimos treinta años no solo han pretendido optimizar la eficiencia del sistema, sino que han buscado determinar la identidad magisterial acorde a lógicas de poder hegemónicas. De manera particular, el subsistema de telesecundaria representa un espacio privilegiado para el análisis, pues sus docentes enfrentan condiciones precarias y, a pesar de ello, construyen ordinariamente prácticas pedagógicas y discursivas que resisten las narrativas oficiales, estableciendo una resignificación discursiva a partir de las necesidades de su propia praxis.

El análisis de las reformas educativas recientes está estrechamente vinculado con la construcción de la identidad profesional de los nuevos docentes, pues desde los procesos de formación inicial se busca influir en la manera en que el futuro profesorado se percibe a sí mismo. A partir de mi experiencia, considero que la realidad del magisterio se encuentra profundamente condicionada por los marcos paradigmáticos que orientan los planes y los programas derivados de cada modelo educativo en turno. Sin embargo, mi formación en la maestría en educación de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) me ha permitido desarrollar una reflexión metacognitiva sobre cómo, a través del discurso, se configura la realidad del quehacer en las escuelas, produciendo ciertas uniformidades que en la práctica son cuestionadas y resignificadas en contextos específicos.

A lo largo del presente capítulo, se analizará cómo las docentes de una telesecundaria rural del sur de Veracruz reciben, interpretan y resignifican los discursos de desvalorización y revalorización magisterial articulados por la reforma educativa de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), prestando especial atención a la relación entre identidad profesional, práctica pedagógica y reconocimiento comunitario. Para ello es necesario plantear las siguientes interrogantes: ¿Cómo reciben, negocian y resignifican las docentes de una telesecundaria rural los modelos identitarios promovidos por la reforma educativa de 2013 y la NEM?, y ¿qué papel desempeña el reconocimiento comunitario en la construcción de su identidad profesional?

Una mirada histórica permite observar cómo los discursos educativos se han moldeado acorde con los intereses gubernamentales, desde la centralización posrevolucionaria hasta la descentralización neoliberal. De

la misma forma, las escuelas telesecundarias, concebidas inicialmente como una solución emergente para la educación rural, han ido cambiando su identidad paulatinamente, desde su equiparación con mecanismos compensatorios de formación básica hasta su reconocimiento como espacios legítimos de innovación educativa. Esta temporalidad ha estado marcada por una constante tensión entre discursos que desvalorizan su existencia y prácticas comunitarias que reivindican su pertinencia.

Las teorías de Ernesto Laclau sostienen que todo orden social está constituido discursivamente, esto implica que los significados sean dinámicos en virtud de los procesos socio-históricos, de manera que: “los discursos estructuran el campo de la sociedad, en la cual no puede haber un cierre definitivo” (Valdés, 2017, p. 58). En ese sentido, el ámbito educativo es un campo permanentemente disputado, erigiendo a la telesecundaria rural en una arena donde colisionan proyectos ideológicos. Por un lado, la racionalidad instrumental del neoliberalismo; por otro, los saberes y prácticas pedagógicas de los docentes insertos en sus comunidades. Esta lucha parte de una premisa: “el mejoramiento de la educación depende –en gran medida– de la desarticulación de una identidad tradicional y la proposición de una nueva identidad docente” (Herrera et al., 2021, p. 9)

Las reformas educativas no son una simple estrategia de mejoramiento institucional, sino un dispositivo discursivo que articuló una nueva subjetividad docente basada en la autoexigencia, la competencia individual y la vigilancia permanente. Es innegable que los discursos dominantes que permean en la educación carecen de neutralidad e ideológicamente están cargados por el “deber hacer” esperado que impregna a la figura magisterial, acomodados a los intereses de los proyectos gubernamentales de turno. Por estas circunstancias, decidí implementar como mi enfoque epistemológico el análisis político del discurso, centrándonos en la influencia en el gremio magisterial de las narrativas educativas a lo largo de los últimos años.

De la misma forma, el presente capítulo permitirá reflexionar sobre las motivaciones que permiten la otredad del colectivo docente a la normativamente determinado, pues “la etnografía (sobre todo, la crítica) destaca la necesidad de la empatía, al asumir que solo colocándose en el lugar del otro pueden entenderse sus razones y sentimientos” (Hernández,

2011, p. 21). Esta aproximación, permite leer los discursos particulares del magisterio rural no como datos empíricos subordinados, sino como articulaciones simbólicas que desafían la lógica gubernamental.

Por ende, se puede partir de la interpretación de que las reformas educativas interpelan al profesorado mediante figuras identitarias como el docente evaluado, competente, reflexivo, autónomo o comunitario; sin embargo, estas interpelaciones no producen respuestas homogéneas. En las telesecundarias rurales, los discursos oficiales son reinterpretados desde las trayectorias personales, las condiciones materiales y las relaciones con la comunidad. En estos contextos emerge una forma específica de reconocimiento, denominada en este capítulo “revalorización de alteridad”, que no procede primordialmente del discurso gubernamental, sino de la praxis cotidiana y de los vínculos construidos con estudiantes, familias y actores comunitarios.

2. La reforma educativa de 2013 y la producción del “docente evaluado”

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), impulsada durante el gobierno de Felipe Calderón y formalizada en 2008, representó un punto de inflexión en la subordinación del magisterio a lógicas de control. Se trata de la consolidación de las políticas educativas neoliberales iniciadas por el predecesor de Calderón, Vicente Fox, y que también encuentra respaldo en su sucesor, Enrique Peña Nieto. Al respecto, se afirma lo siguiente: “Su continuidad se encuentra en la reforma educativa de 2013, que formalizó el ingreso y la permanencia en el servicio docente mediante evaluaciones estandarizadas, bajo el discurso de la calidad educativa como sinónimo de productividad y rendición de cuentas” (Fuente et al., 2016, p. 11).

Para distintos autores, como Franco (2019), este modelo sustentado por organismos como la OCDE, el Banco Mundial y el BID, respondió a una racionalidad neoliberal centrada en la meritocracia, la despolitización del magisterio y el debilitamiento sindical (p. 2). Creando nuevas orientaciones docentes, donde se le configura como recurso humano sujeto a vigilancia, evaluación y autogestión permanente, una forma de violencia simbólica según la conceptualización de Bourdieu: “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones

de fuerza en que se funda su propia fuerza" (Bourdieu y Passeron, 1977, p. 6).

Con estos antecedentes, nos es de extrañar que la reforma impulsada por el gobierno de Enrique Peña Nieto se haya articulado bajo el discurso de "calidad educativa", término que permitió agrupar demandas técnicas, económicas y sociales bajo la misma lógica gerencialista que los sexenios anteriores. Esta operación hegemónica buscó construir un nuevo posicionamiento identitario, la cual debía ser individualizada, autorregulada, evaluada y, sobre todo, despolitizada. No debemos olvidar el trasfondo coyuntural: "la reforma educativa es, claramente, un ataque frontal de Los Pinos contra la poderosa lideresa" (Sin Embargo, 2012). Esta supuesta despolitización tenía un trasfondo claro, buscaba minar la influencia sindicalista en el magisterio personificado en la figura de su lideresa Elba Esther Gordillo.

Foucault (1979) advertía que los dispositivos modernos de poder no operan mediante la represión directa, sino mediante la producción de sujetos que se autocontrolan (p. 101). Al eliminar el liderazgo sindical de Gordillo, el gobierno de EPN no solo anulaba a un adversario político, sino también controlaba el principal organismo de homogeneización de identidad magisterial durante años, creando nuevos mecanismos de autocontrol. De la misma forma, la "gubernamentalidad neoliberal" presentó a los docentes como los principales responsables del rezago educativo, con los medios de comunicación construyendo la imagen del maestro "flojo, opositor al cambio y resistente a la evaluación" (Franco, 2019, p. 38).

Para Guevara (2019), "la reforma educativa impulsada por el régimen de Peña Nieto dirigió el debate público hacia los maestros, convirtiéndolos en máximos responsables de los problemas educativos en el país" (p. 2). Esta construcción discursiva, lejos de ser inocente, formó parte de un dispositivo ideológico destinado a disciplinar al magisterio. Por consiguiente, se culpaba al maestro del atraso en materia educativa en el país y al mismo tiempo se implementaba un discurso homogeneizador que fungía como dispositivo de autocontrol gremial. Estos mecanismos interpelaban al profesorado a través de los conceptos de calidad, excelencia y vocación, mientras buscaban determinar las prácticas docentes a través de la orientación identitaria del "deber ser".

Pierre Bourdieu es otro de los referentes teóricos que permite comprender estos procesos, que a simple vista parecen complejos, pues involucra la incorporación de pericias prácticas e identitarias en los docentes. Bourdieu acuña el término *habitus*:

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles (estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes) que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones (p. 178).

Esta concepción se relaciona directamente con la cotidianidad magisterial e intenta reconfigurar las condiciones simbólicas de lo que podemos llamar el “buen docente”. Sin embargo, el profesorado rural reactualiza esas disposiciones desde una racionalidad situada, comunitaria y muchas veces contrahegemónica; en cuanto que aprovecha su posición que, si bien fija límites, al mismo tiempo abre posibilidades (Capdevielle, 2011, p. 38). En esa lógica, el concepto de transposición didáctica de Chevallard (1997) también cobra sentido, pues el saber oficial que se pretende imponer mediante reformas se transforma al ser reinterpretado por el docente en función de su contexto, sus recursos y su eticidad profesional (p. 45).

A lo largo del ciclo escolar 2025-2026, se tuvo entrevistaron a siete compañeras de la escuela telesecundaria “Vicente Guerrero” en la comunidad de “El Remolino”, en la zona rural de la ciudad de Minatitlán, en el sureste del estado de Veracruz. Las colegas se erigen como colaboradoras de mi proyecto, resguardando su anonimato y su integridad con base en los principios éticos de este trabajo. Cabe destacar que todas son maestras con una media de edad entre los 42 hasta los 61 años, que han vivido más de un modelo educativo en su trayectoria profesional y que cuentan con perfiles profesionales adecuados a la carrera magisterial, que van desde la licenciatura en pedagogía en cuatro de ellas hasta un posgrado en gestión educativa en dos profesoras.

La investigación se desarrolló desde un enfoque crítico-interpretativo, mediante un estudio de caso situado, orientado a comprender cómo las docentes construyen, interpretan y resignifican los discursos relacionados con su práctica profesional y con las políticas educativas. Para caracterizar

adecuadamente a las participantes, se consideraron su antigüedad en el servicio educativo, formación profesional y funciones desempeñadas a lo largo de su trayectoria. Su selección respondió a criterios intencionales vinculados con su experiencia en la modalidad de telesecundaria, su conocimiento del contexto escolar estudiado y su disposición para participar en la investigación.

La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, encuestas y grupos focales, realizándose durante el ciclo escolar 2025-2026, con una duración aproximada de 20 minutos por sesión y organizándose a partir de ejes relacionados con la trayectoria profesional: la evaluación docente, el reconocimiento social e institucional, la autonomía profesional, las relaciones con la comunidad, las condiciones laborales y las experiencias frente a las reformas educativas. El material recopilado fue sometido a un análisis temático-discursivo y en una primera etapa se efectuó una lectura integral de las transcripciones, identificándose expresiones vinculadas con la evaluación, el reconocimiento, la autonomía, la comunidad, la precariedad laboral y la reforma educativa.

Posteriormente, las aseveraciones vertidas fueron comparadas y agrupadas en categorías interpretativas, atendiendo tanto a las regularidades como a las diferencias presentes en los testimonios. Finalmente, las categorías se examinaron mediante conceptos procedentes del análisis político del discurso; entre ellos interpelación,¹⁴ articulación, hegemonía, significante flotante y resignificación. Este procedimiento permitió reconocer las formas en que las participantes asumieron, negociaron, cuestionaron o transformaron los significados promovidos por los discursos oficiales sobre el magisterio y su revalorización.

En cuanto a las consideraciones éticas sobre este ejercicio académico vale la pena aclarar que las docentes recibieron información sobre los propósitos, los procedimientos y los alcances de la investigación, y participaron de manera voluntaria mediante consentimiento informado.

¹³ La interpelación docente es la operación discursiva mediante la cual una política educativa llama al profesorado, le atribuye ciertas características, le propone una posición identitaria y busca que reconozca como legítimos determinados modos de comprender y ejercer su profesión. Nace de la noción de que toda operación ideológica llama, reconoce y sitúa al individuo en una posición determinada: "Toda ideología interpela a los individuos concretos como sujetos concretos" (Althusser, 1971, p. 173).

Asimismo, se garantizó el resguardo de su identidad y la confidencialidad de la información proporcionada, además, para presentar los testimonios se utilizaron seudónimos o códigos de identificación, con el fin de evitar la exposición de datos que permitieran reconocer a las participantes.

Finalmente, debe señalarse que el estudio se concentra en las experiencias de siete profesoras pertenecientes a un solo plantel educativo. Por esta razón, sus resultados no pretenden generalizarse al conjunto del sistema de telesecundarias ni representar la totalidad de las identidades y experiencias del magisterio. Su alcance es analítico e interpretativo, busca primordialmente comprender en profundidad un caso situado. No obstante, se considera que se trata de una muestra fidedigna y de un hipotético parteaguas que puede aportar elementos que orienten futuras investigaciones en contextos educativos semejantes.

La información recopilada permitió identificar dos reacciones puntuales hacia las reformas educativas, especialmente la del 2013 a la que la mayoría de las colaboradoras consideran la más trascendental. Por un lado, la noción de ser un docente de calidad al ser evaluado y hallado capaz para desempeñar su función, tal como lo señala la siguiente experiencia: “En lo personal creo que fue una excelente reforma. Fui evaluada y obtuve el segundo lugar en dicha evaluación. Me sentí valorada porque terminando ese interinato me dieron otro, ese modelo me dio la oportunidad de ejercer mi vocación” (Profesora 2, entrevista semiestructurada, 2026).

Por otro lado, también hubo una reacción adversa. Pues para otros docentes, con más de una década de servicio, aseveraron que no se reconocían sus esfuerzos y su trayectoria profesional al ser sometidos a una incertidumbre laboral que minaba su tranquilidad y estabilidad emocional: “Fue la peor época que he tenido como docente, recuerdo el desgaste físico y psicológico por la incertidumbre laboral que ocasionó esta reforma. Fue una falta de respeto grandísimo a quienes habíamos trabajado por años dentro del sistema educativo” (Profesora 5, entrevista semiestructurada, 2026)

2. Nueva Escuela Mexicana: resignificación discursiva y continuidades estructurales

Con el fin de diferenciarse de las plataformas políticas que le antecedieron, la cuarta transformación al llegar al poder realizó un cambio significativo en las directrices formativas de la educación básica, dilapidando lo impuesto a través de los paradigmas neoliberales y proponiendo un nuevo modelo al que llamó: NEM. Este modelo se fundamenta en un discurso humanista, inclusivo y con enfoque intercultural. Sin embargo, su construcción no escapa a contradicciones y desplazamientos ideológicos, pues mantiene estructuras administrativas heredadas y enfrenta algunas resistencias desde el campo magisterial.

El cambio de régimen en 2018 y la instauración del proyecto de la cuarta transformación fueron vistos como una ruptura discursiva con los modelos anteriores, pues se anclaba en los saberes situados y valoraba los aprendizajes acordes a las realidades locales. Por ello, la NEM fue presentada como una propuesta “humanista, incluyente y centrada en el contexto, cuyo eje principal sería la revalorización del magisterio como actor transformador de la realidad social” (SEP, 2019, p. 46). Sumado a ello, la “revalorización docente” es una de las premisas fundamentales en la NEM, reconociéndose el derecho a la actualización y superación profesional de las maestras y maestros, otorgándose además el carácter de situada (González y Sánchez, 2021, p. 14).

No obstante, aunque se trata de una norma vigente, parece que el término de revalorización magisterial opera como un significante flotante que busca hegemonizar nuevas subjetividades, sin desmontar completamente el andamiaje tecnocrático anterior. Esto implica que el inconsciente colectivo que homogeneiza a la base magisterial y que se estructura a través de un lenguaje que da sentido a una narrativa específica, parte de significantes que inscriben “líneas de fuerzas iniciales” (Lacan, 1973, p. 28) en el sujeto antes de su inscripción social plena en el gremio que se pretende uniformar.

Desde la perspectiva del análisis político del discurso, podríamos decir que la NEM opera con una estrategia de resignificación flotante, en la que los antiguos significantes son recodificados, pero no necesariamente desplazados. Así, el término “calidad” permanece en el discurso, aunque

se le dota de un nuevo contenido ideológico, rebautizándolo como “excelencia académica”, que implica nuevos retos para el alumnado, el docente y la comunidad. El principal de estos desafíos es lograr que los sujetos que se formen bajo el nuevo modelo entiendan la importancia de obtener un desarrollo integral no solo para su trayecto vital, sino para lograr mejorías en su entorno, tales como la inclusión y la equidad (Vázquez y Gómez, 2025, p. 64)

De la misma forma, las percepciones magisteriales sobre el impacto de la NEM son diversas, pero algo que parece coincidente es que no ha logrado una verdadera revalorización social sobre el ejercicio docente:

Percibo que sigue desvalorizada la labor docente, siendo honesta no logro entender todavía los alcances de este modelo y sus objetivos. Es un modelo confuso y cuyas políticas de implementación son poco claras. Ya no somos docentes como antaño, somos simplemente observadores y gestores de los procesos educativos (Profesora 5, entrevista semiestructurada, 2026).

En el nuevo modelo se introdujeron significantes como “aprendizaje situado”, “formación integral” y “educación para la vida”, que pretendían resignificar el acto educativo como un proceso contextualizado, ético y emancipador. La NEM, en tanto proyecto declarativamente humanista, enfrenta el reto mayúsculo de descolonizar su propio discurso y práctica. Filosóficamente implica romper con matrices epistémicas que reproducen relaciones de dominación simbólica, y abrirse a pedagogías situadas, saberes comunitarios y una resignificación radical del sentido de educar. Solano (2015) cree que descolonizar la educación conlleva: “romper su sujeción ideológica a los marcos epistémicos, culturales, axiológicos y ontológicos sobre los que se erige la actual matriz de dominación neocolonial” (p. 118).

3. Telesecundarias rurales: pedagogía situada¹⁵ y resistencia simbólica

Aunado a lo antes mencionado, el caso concreto del subsistema de telesecundarias tiene dinámicas, sinergias e historias específicas. En esta modalidad educativa el alumnado también tiene necesidades formativas concretas, lo que obliga a los docentes a utilizar enfoques distintos al tradicional. Comprender su situación actual, sobre todo el

de las instituciones rurales, involucra revisar históricamente los modelos educativos que ha promovido el Estado desde su consolidación posrevolucionaria. Esto conlleva que hermenéuticamente no nos limitemos a describir las reformas, sino desentrañar los sentidos que las han animado y las formas de subjetivación¹⁵ que han producido en el propio magisterio.

El antecedente más remoto nos traslada al periodo cardenista, momento coyuntural para la historia de México, donde además de la corporativización política-sindical, se forjaron las bases de una educación socialista y cercana a las necesidades de las masas trabajadoras del país. Por ende, se configuró un modelo educativo nacional organizado bajo una lógica de construcción de ciudadanía e integración colectiva. Al respecto, De la Peña (1995) señala: "la educación rural tuvo entonces una función civilizatoria, vinculada con la homogenización cultural y el control territorial" (p. 45). Al mismo tiempo, la función magisterial se respaldó gracias a una narrativa redentora del profesorado como agente moral de progreso, lo que contrasta fuertemente con el lugar marginal que ocupa hoy el docente rural en los discursos hegemónicos.

En 1968 se crea el sistema de telesecundarias, respondiendo inicialmente a una lógica compensatoria, pues numerosas partes del país se encontraban en franco desabasto de atención educativa en el nivel básico. En materia económica, en estos años se vive el último resplandor del llamado "milagro mexicano" y, al mismo tiempo, políticamente se vive una etapa convulsa, marcada por numerosos desencuentros entre el gobierno de Díaz Ordaz y la población civil, que va a tener su momento más álgido en la "masacre de Tlatelolco". En este contexto, Guevara (1990), define a la telesecundaria como: "modelo emergente de racionalización educativa

¹⁵ La pedagogía situada es una orientación epistemológica, ética y pedagógica que concibe el conocimiento como producto de la actividad, la cultura, el territorio y las relaciones sociales. En consecuencia, organiza la enseñanza mediante experiencias auténticas, problemas relevantes, participación comunitaria, diálogo de saberes y mediaciones docentes ajustadas a las condiciones concretas del alumnado. No se limita a contextualizar contenidos previamente definidos, sino que permite reinterpretar el currículo, producir conocimientos vinculados con la vida colectiva y desarrollar capacidades para comprender y transformar el entorno.

¹⁶ La subjetivación docente es el proceso histórico, discursivo y relacional mediante el cual las maestras y los maestros son constituidos y se constituyen como determinados sujetos profesionales, a partir de normas, saberes, evaluaciones, prácticas institucionales, experiencias biográficas y relaciones con otros actores educativos. Este concepto tiene sus raíces teóricas en Foucault, quien advierte que la palabra sujeto tiene dos sentidos:

"Sujeto a otro por control y dependencia; y ligado a su propia identidad por una conciencia o autoconocimiento" (Foucault, 1982, p. 781).

para contextos donde no era viable construir escuelas completas, lo que evidencia su naturaleza instrumental y su carácter periférico dentro del sistema educativo nacional” (p. 81).

Por las razones antes enunciadas, no es de extrañar que las telesecundarias sean un subsistema históricamente olvidado por las políticas educativas, pero a pesar de ello han logrado construir una identidad profesional singular. En estos contextos, los docentes fueron durante años algo más que monitores que impartían clases, pues también gestionaban recursos, mediaban en conflictos comunitarios y desempeñaban funciones de líderes sociales. Gallegos (2024) documenta que en las postrimerías del sistema: “los maestros pasaron de ser docentes-monitores a educadores que mediaban contenidos con guías impresas, adoptando métodos de enseñanza más reflexivos” (p. 139). Esta transformación, lejos de obedecer a una directriz institucional, fue impulsada desde la praxis docente.

Las instituciones de este sistema fueron gradualmente apropiadas por las comunidades rurales, generándose una sinergia entre las escuelas y los miembros de las localidades que las sentían parte esencial de la misma. Como se ha mencionado anteriormente, estas condiciones del entorno propiciaron que las maestras y los maestros comenzaran a desempeñar múltiples roles, que los arraigaba a los pueblos en donde prestaban sus servicios; erigiéndose no solo como instructores, sino como promotores culturales, mediadores comunitarios y referentes morales. Esta apropiación comunitaria resignificó el lugar simbólico de la escuela y por extensión, del mismo profesorado.

Desde una perspectiva hermenéutica, las prácticas de los docentes rurales no deben interpretarse como simples adaptaciones pragmáticas ante la escasez. Gadamer (1999) plantea que la comprensión se da siempre en el horizonte de la tradición y del contexto vivido, por lo que la conciencia histórica es consciente de su propia alteridad y por eso destaca el horizonte de la tradición respecto al suyo propio. Definiéndolo de la siguiente forma: “En la realización de la comprensión tiene lugar una verdadera fusión hori-zóntica que con el proyecto del horizonte histórico lleva a cabo simultáneamente su superación” (p. 377)

Así, la pedagogía de las telesecundarias es una práctica interpretativa que reelabora continuamente los sentidos impuestos por las reformas.

Esto se acentúa por los contextos de alta marginación y limitación de recursos donde se encuentran, pues se convirtieron en blanco fácil de los discursos sobre “ineficiencia educativa”. El discurso omite el entorno donde operan, con una infraestructura mínima y en las que sus docentes deben asumir múltiples funciones para garantizar el derecho a la educación.

La resignificación magisterial, específicamente en las telesecundarias rurales, no es un acto pasivo de adaptación, sino una verdadera alteridad discursiva y una resistencia activa a los grandes discursos instaurados por la oficialidad. En la esencia del profesorado como “educadores rurales” hay una producción activa de sentidos alternativos, anclados en las realidades locales y en prácticas pedagógicas contrahegemónicas; que al mismo tiempo se articulan como narrativas desafiantes de las intenciones hegemónicas de los discursos nacionales, que buscan privarlos de las particularidades de su práctica y amarrarlos a lo que debería ser una buena maestra o maestro.

Así, el discurso pedagógico se erige en un lugar de confrontación entre distintos órdenes de sentido y el sujeto docente no es un mero receptor de políticas, sino un agente que interpreta, negocia y transforma. Como asevera Buenfil (1990): “Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un sujeto de educación activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc.” (p. 21). Se puede entender, desde el análisis político del discurso, que las alteridades narrativas del docente rural se reconfiguran a partir de nuevos sentidos políticos y sociales, mismos que de manera bilateral impactan a su labor cotidianamente.

Desde esta misma ética de la alteridad, que Lévinas (2002) explica como: “el otro no es un objeto de conocimiento, sino un llamado que me hace responsable sin reciprocidad” (p. 199), se analiza que una de las carencias fundamentales de las políticas educativas contemporáneas es que no se construyen desde el reconocimiento de la multifactorialidad. De esta forma, el docente que es un sujeto singular, histórico y territorializado, al mismo tiempo vive su realidad en contacto permanente por ese otro que reconstruye su ejercicio; el alumnado. Por el contrario, lo que ha predominado ha sido una ética de la uniformidad en la que el magisterio

es tratado como una masa homogénea que debe responder a estándares ajenos a su realidad, influyendo en el atraso pedagógico que ha aquejado al país en las últimas décadas.

La práctica docente en telesecundarias debe interpretarse como un ejercicio de resistencia simbólica, en cuanto a que no se uniforma con las disposiciones oficiales y en su lugar las reconvierte a las exigencias de su medio, resignificándolas para su alumnado en “saberes situados”. Al respecto, Luna sostiene: “Los docentes no son meros ejecutores de la política educativa, esto es, que no la aplican ni pueden aplicarla tal y como se expresa” (p. 3). Por consiguiente, el magisterio enarbola la acción reconfigurativa como parte esencial de su orientación profesional, no desde la obediencia normativa, sino desde la creatividad pedagógica.

Es necesario acotar, que si bien existen condiciones que repercuten en el quehacer propio del profesorado, también es fundamental comprender que existe la posibilidad de que la identidad docente¹⁷ no sea unigénita, sino que haya una multiplicidad identitaria dependiendo de esos mismos factores que están presentes en su realidad próxima: “no hay algo así como una única identidad docente, no hay un sentido único, nuclear o esencial al que refieren las múltiples funciones y rasgos que caracterizan hoy al docente” (Herrera et al., 2021, p. 10). La identidad magisterial puede estar vinculada a la experiencia personal, aunque podemos enarbolar factores de coincidencia entre docentes, sobre todo cuando esos factores en común son análogos.

Durante la reforma educativa de 2013 el profesorado del sistema de telesecundaria fue simplemente ignorado, la información sobre los procesos de evaluación sobre ellos fue escasa, y para bien o para mal, la evaluación nunca llegó a todo el pleno magisterial. No obstante, también sufrieron la estigmatización mediática, pues los medios de comunicación jugaron un rol determinante como reproductores de los marcos hegemónicos del discurso gubernamental, siendo clave su participación

¹⁷ La identidad docente es el proceso histórico, relacional y discursivo mediante el cual las maestras y los maestros interpretan quiénes son profesionalmente, negocian múltiples posiciones identitarias y atribuyen sentido a su práctica a partir de sus trayectorias biográficas, saberes pedagógicos, condiciones laborales, interrelaciones institucionales y relaciones de reconocimiento con estudiantes, colegas y comunidades. Judyth Sachs (2001) sostiene que, dependiendo del contexto y de cómo los docentes negocian sus significados: “los discursos construirán identidades particulares para los docentes en sus vidas profesionales” (p. 150).

en la consolidación de un imaginario colectivo adverso al magisterio. En ese tenor, afirma Zepeda (2014): “los medios comerciales participaron activamente en la demonización del magisterio, presentándolos como una fuerza opositora al desarrollo educativo, omitiendo las complejidades del contexto educativo” (p. 2).

Desde una perspectiva crítico-discursiva, las diferencias sustantivas entre la reforma educativa de 2013 y la Nueva Escuela Mexicana (NEM), entendidas no sólo como modelos pedagógicos sucesivos, sino como proyectos político-educativos portadores de racionalidades distintas sobre el papel del Estado, la función social de la escuela y la identidad profesional del magisterio. Este análisis no se limita a describir cambios normativos, sino que busca desentrañar los desplazamientos semánticos y las operaciones hegemónicas que han reconfigurado el sentido del “ser docente” en los últimos años.

Para el Análisis Político del Discurso, ambas reformas pueden leerse como dispositivos de subjetivación que interpelan al profesorado bajo marcos ideológicos diferenciados. En esta lógica, la comparación expuesta no pretende establecer un juicio simplista entre un modelo “punitivo” y otro “reivindicador”, sino evidenciar las continuidades, rupturas y resignificaciones que atraviesan ambos proyectos. Particularmente en el caso de las telesecundarias rurales, estas transformaciones discursivas adquieren una densidad específica, pues se entrecruzan con condiciones históricas de precariedad, invisibilización institucional y fuerte arraigo comunitario.

En consonancia con lo antes mencionado, se vislumbra que los marcos jurídicos, los dispositivos de evaluación y las narrativas oficiales producen efectos diferenciados en la rearticulación hegemónica, generando tensiones entre lo normativo y lo vivido por parte del profesorado. De este modo, la sistematización comparativa se inserta coherentemente en la problemática central de la investigación: comprender cómo los docentes rurales reciben, reinterpretan o resisten los discursos de desvalorización y revalorización que emanan de las reformas educativas recientes, y cómo tales discursos inciden en la configuración identitaria del magisterio en contextos históricamente marginados. La Tabla 1 sirve para identificar con mayor facilidad las diferencias entre las dos reformas.

Tabla 1. Reforma del 2013 y reforma del 2019

Dimensión de análisis	Reforma Educativa 2013 (EPN)	Nueva Escuela Mexicana (NEM)
Fundamento constitucional	Reforma al Art. 3° y 73° (DOF, 2013). Introduce el concepto de calidad educativa como eje rector.	Reforma al Art. 3°, 31° y 73° (DOF, 2019). Incorpora enfoque de derechos humanos, igualdad sustantiva y dignidad humana.
Racionalidad política predominante	Lógica tecnocrática y gerencialista; fortalecimiento de la rectoría del Estado mediante evaluación estandarizada.	Discurso humanista y comunitario; énfasis en transformación social y corresponsabilidad.
Concepción de "calidad"	Asociada a resultados medibles, eficiencia, idoneidad y rendición de cuentas.	Reconfigurada hacia formación integral, aprendizaje situado y desarrollo comunitario.
Evaluación docente	Obligatoria para ingreso, promoción y permanencia. Carácter punitivo y estandarizado (INEE como órgano autónomo).	Eliminación del carácter punitivo; sustitución por procesos de acompañamiento y formación continua (USICAMM).
Imagen pública del docente	Construcción mediática de docente resistente, politizado y responsable del rezago educativo.	Discurso de "revalorización magisterial" y reconocimiento como agente de cambio social.
Subjetividad docente promovida	Docente evaluado, autorregulado, competitivo, sujeto a vigilancia institucional.	Docente autónomo, profesional reflexivo, mediador comunitario.
Relación con el sindicato	Recuperación de la rectoría estatal frente al SNTE; confrontación política (caso Gordillo).	Reconciliación discursiva con el magisterio; integración simbólica del gremio.

Enfoque curricular	Modelo por competencias alineado a estándares internacionales (OCDE).	Marco curricular 2022: campos formativos, ejes articuladores, enfoque crítico e intercultural.
Impacto en telesecundarias rurales	Invisibilización contextual; aplicación homogénea de evaluación sin considerar precariedades estructurales.	Reconocimiento discursivo del aprendizaje situado; persistencia de limitaciones estructurales.
Tipo de discurso hegemónico	Discurso de control, eficiencia y profesionalización meritocrática.	Discurso de justicia social, inclusión y dignificación docente (aunque con tensiones entre discurso y práctica).
Críticas centrales	Desvalorización simbólica, estigmatización mediática, debilitamiento identitario del magisterio.	Revalorización mayormente simbólica; insuficiencia de cambios materiales profundos.

Fuente: Fuente: Elaboración propia con base en documentos oficiales.

Por otra parte, las políticas públicas en educación pueden comprenderse como prácticas discursivas que producen efectos de verdad y configuran regímenes de significación, ya que los conjuntos de políticas “ejercen poder mediante una producción de ‘verdad’ y ‘conocimiento’, como discursos” (Ball, 1993, p. 14). Esto explica la lógica detrás de la representación negativa promovida por los medios, los cuales estigmatizaron a todo el magisterio, presentándolo como un obstáculo al desarrollo del país, siendo innegable que “la prensa favoreció la cobertura de decisiones y acciones de mayor controversia” (Del Castillo y Flores, 2019, p. 501). Esta estrategia produjo una deslegitimación social y una fragmentación interna del gremio docente.

Las representaciones maniqueas donde el docente era estigmatizado como incapaz por su resistencia a evaluarse, redujo el conflicto educativo a una supuesta irracionalidad del gremio magisterial. Según McCombs (2014), “los medios tienen la capacidad de decidir sobre qué temas debe

concentrarse la atención pública, lo cual tiene repercusiones directas en las decisiones políticas y gubernamentales” (p. 23). En virtud de lo anterior, la narrativa mediática invisibilizó las condiciones estructurales de las escuelas rurales, enfatizando la necesidad de “evaluar” a los docentes como medida de control. La estrategia discursiva se articuló a través de conceptos como “idoneidad”, “rendición de cuentas” y “profesionalización”, los cuales funcionaron como significantes flotantes¹⁸ dentro del nuevo orden educativo.

La lógica evaluativa contribuyó a instalar un régimen de verdad según el cual la causa del rezago educativo residía en la falta de compromiso de los docentes, desvalorizando sus esfuerzos y minimizando los logros históricos del gremio, puesto que el maestro “se transformó en el único responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Gallegos de Dios, 2024, p. 139). En el caso específico del profesorado de telesecundaria, esta estigmatización afectó profundamente su autoestima profesional, así como su autoridad simbólica frente a la sociedad y estos elementos a su vez han contribuido a minar aún más la “imagen colectiva favorable” con la que contaban en tiempos anteriores.

En el caso de las telesecundarias rurales, esta narrativa adquirió una dimensión aún más injusta, dado que se invisibilizaron los múltiples roles que desempeñan los docentes en sus comunidades y el arraigo de éstos con los pueblos de dichas localidades. Pese a la precariedad material, muchas profesoras y profesores construyen redes de apoyo, gestionan recursos y mantienen viva la función educativa en contextos de alta vulnerabilidad. Las prácticas pedagógicas de los docentes de telesecundaria rural no pueden entenderse únicamente como aplicaciones técnicas de un currículo oficial, sino como formas de resistencia simbólica frente a los discursos hegemónicos que desvalorizan su labor.

En estos espacios, el docente se convierte en un sujeto político, capaz de interpelar críticamente los modelos educativos impuestos. Además,

¹⁸ Los significantes flotantes son términos cuyo significado no se encuentra fijado de manera definitiva y que, debido a su relevancia política o social, son disputados por distintos proyectos discursivos. Cada proyecto intenta articularlos con determinados valores, demandas, actores y prácticas para estabilizar temporalmente su sentido. Al respecto Laclau y Mouffe (1987) afirman: “El estatus de los «elementos» es el de significantes flotantes, que no logran ser articulados a una cadena discursiva” (p. 192). Esto no implica una ausencia de significado, sino una proliferación de sentidos posibles y una lucha hegemónica por establecer cuál de ellos será reconocido como legítimo.

es un agente con capacidad crítica y transformadora, pues “aunque las políticas educativas son generales, deben ser adaptadas por los maestros a la complejidad del trabajo en el aula” (García, 2024, p. 1356). La tensión recurrente por esta determinación magisterial genera una serie de prácticas de resistencia discursiva, mediante las cuales el profesorado rearticula los sentidos impuestos desde arriba, formando una identidad sui generis: “el maestro rural de telesecundarias”.

Estas resistencias no son únicamente gremiales, sino profundamente pedagógicas y epistemológicas, especialmente en comunidades rurales, como las del sur de Veracruz. Al respecto, resulta esclarecedor que las zonas geográficas con mayores problemáticas sociales sean epicentro de las movilizaciones magisteriales relacionadas con la inconformidad por las evaluaciones estandarizadas o la asignación de bases (Rivera *et al.*, 2021, p. 583). En estos ambientes, el profesorado reacciona frente a la imposición de reformas ajenas a su contexto, optando por crear proyectos didácticos ligados a la cultura local, al territorio y a las necesidades reales de sus estudiantes.

Dentro de este campo de tensiones diversas, éstas impactan directamente en la subjetividad del profesorado que se reconfigura a través de una identidad profesional particular. La experiencia docente resignificada es atravesada por sentimientos contradictorios de orgullo comunitario y abandono institucional, llevando a que los maestros rurales construyan sentidos de dignidad desde su praxis y, al mismo tiempo, sientan que sus esfuerzos no son valorados ni comprendidos por las autoridades educativas. Esto llevó a que históricamente los profesores de áreas rurales sean políticamente combativos y renuentes a las imposiciones modélicas, sobre todo en el sur del país.

Desde la visión magisterial, las exigencias del sistema educativo son una contradicción constante, ya que, por un lado, se exalta la necesidad de que el profesorado posea una verdadera formación integral y, por otro, existe un rezago notable en la distribución de material educativo. Esto ha llevado a que los docentes dirijan su planeación de clases a las actividades propias de su entorno, de ahí la implementación de talleres de costura, cultivo de huertos escolares y el fomento a la siembra del maíz en parcelas comunitarias. Estas acciones, comunes en las escuelas telesecundarias, generan que las maestras y maestros resignifiquen los

contenidos curriculares, articulándolos con saberes ancestrales, prácticas comunales y formas de aprendizaje vivencial.

La vinculación entre docente y comunidad genera una pedagogía situada que contradice la visión tecnocrática del aprendizaje, resignificando la formación más allá de la acumulación de competencias y posicionando al docente como mediador cultural. De ahí surge la revalorización magisterial, siendo un proceso construido desde la praxis pedagógica y las formas de organización del propio profesorado, y no desde una política educativa vertical emanada del gobierno de turno. En ese sentido, durante este proceso se configura “una resistencia instalada en la definición de la identidad del maestro como trabajador de la cultura y poseedor de un saber” (Méndez, 2016, p. 25).

Estos actos de microrresistencia abren grietas en la hegemonía discursiva, estableciéndose como acciones pedagógicas que disputan el sentido del trabajo docente y que articulan una revalorización desde abajo, fundada en la ética del cuidado, la justicia territorial y la soberanía educativa. La orientación del profesorado se reafirma en cuanto al rechazo a la imposición narrativa de modelos centrados en la evaluación estandarizada, la rendición de cuentas y la eficiencia individual. La naturaleza comunitaria y glocal de su labor le resignifica, frente a intentos de configuración de un régimen discursivo donde el maestro es interpelado como un “recurso humano” y no como un sujeto social, político y cultural.

4. Subjetividad docente e interpelación identitaria

El incesante cambio en los discursos educativos ha generado en los docentes una subjetividad fragmentada, pues se les exige una adhesión moral a los principios de calidad y profesionalización y también se les niega el reconocimiento material, laboral y simbólico que haría posible esa aspiración. Este método gubernamental obedece a lo que Althusser (1971) advertía sobre las escuelas: “La escuela es el Aparato Ideológico de Estado dominante en la formación social moderna” (p. 29). Esta función reproduce condiciones de dominación mediante la interpelación discursiva de los sujetos, siendo las maestras y maestros requeridos como agentes de calidad, como técnicos de la enseñanza y como supervisores del orden establecido; no como actores pedagógicos integrales.

La contradicción entre lo que demanda el medio y lo que se exige normativamente en las escuelas telesecundarias configura lo que se podría llamar una “interpelación imposible”, abriendo aún más la brecha entre gobierno, comunidad y escuela. Al respecto, Flamand *et al* (2020) sintetizan esta problemática a través de la reforma del 2013: “la desconfianza entre docentes y autoridades aumentó hasta que el conflicto escaló, predominando el desprecio, la descalificación, la minimización y la violencia policial” (p. 725). Por su parte, la NEM no ha logrado modificar los marcos estructurales que sostienen la precarización docente, pues subsiste la ausencia de mejores condiciones laborales, una carrera magisterial coherente y una infraestructura adecuada, revelando el carácter retórico de su revalorización.

Este desencuentro genera efectos profundos en la motivación del profesorado, pues muchas maestras y maestros reportan sentimientos de escepticismo, fatiga institucional y desapego. La constante mutación de los modelos, la ambigüedad de los discursos y la falta de claridad en las políticas de formación generan una sensación de incertidumbre que afecta la práctica educativa. Más allá de la credibilidad de una política educativa, se afecta la salud emocional, profesional y epistemológica del magisterio. Gordillo (2016) afirma: “la revalorización docente propuesta por políticas recientes como la NEM no ha logrado mejoras sustantivas en su situación laboral ni un reconocimiento real de su diversidad y complejidad” (p. 71).

El tránsito de un régimen tecnocrático representado por la reforma de 2013 a una narrativa humanista encarnada en la NEM no ha implicado una ruptura estructural con la lógica de precarización docente. Al contrario, los significantes se han recodificado, pero el dispositivo de control, evaluación y sujeción se mantiene activo. En ese contexto, las telesecundarias rurales emergen como espacios de resistencia pedagógica, donde el profesorado construye una revalorización desde abajo, articulando prácticas comunitarias, saberes situados y estrategias discursivas que desafían la narrativa oficial.

5. Conclusiones

El enfoque epistemológico del análisis político del discurso, en diálogo con la teoría de la violencia simbólica y la transposición didáctica,

ofrece herramientas valiosas para visibilizar las luchas docentes por encontrar nuevos sentidos a su labor (Chevallard, 1997, p. 45). Las reformas educativas, acaecidas en México en los últimos años, deben ser comprendidas como disputas por el sentido de la educación y por la constitución de subjetividades docentes (Méndez, 2016, pp. 25-26). En el caso de la telesecundaria rural esas tensiones discursivas se encarnan en la práctica y en la identidad del magisterio, obligando a una lectura política que supere el determinismo normativo.

Por lo tanto, las políticas educativas deben dejar de concebir al profesorado como objeto de reforma e instrumento de implementación modélica y autómatas del sistema educativo. Hacer esto las llevará a reconocerlo como sujeto epistémico, capaz de producir conocimiento, de resignificar el currículo y de ejercer una pedagogía transformadora (Méndez, 2016, p. 25). Estas mismas experiencias deben ser comprendidas como expresiones de una contrahegemonía educativa que aporta sentidos alternativos a la función docente, implicando una verdadera resignificación del ejercicio magisterial, llevándonos a una real pedagogía situada.

El análisis desarrollado permite concluir que las reformas educativas no se limitan a modificar planes de estudio, procedimientos administrativos o mecanismos de evaluación. También producen discursos sobre lo que significa ser docente y proponen posiciones identitarias desde las cuales el profesorado debe reconocerse. La reforma educativa de 2013 privilegió la figura del docente evaluado, individualmente responsable de sus resultados y sujeto a mecanismos de medición, vigilancia e incertidumbre laboral (Rivera et al., 2021, p. 583). La NEM, por su parte, introdujo significantes como humanismo, autonomía profesional, comunidad y revalorización.

No obstante, el tránsito entre ambos modelos no produjo una ruptura absoluta, pues algunas estructuras administrativas, condiciones de precariedad y formas centralizadas de decisión han permanecido. Las experiencias analizadas muestran que no existe una identidad magisterial única ni una recepción homogénea de las políticas educativas (Herrera et al., 2021, p. 10), pues las docentes interpretan una misma reforma desde trayectorias laborales, edades, experiencias formativas y condiciones personales distintas. La identidad profesional no es, por tanto, un resultado directo de la norma, sino una construcción contingente en la que

intervienen la biografía, las relaciones laborales, el contexto institucional y las experiencias acumuladas.

Esta heterogeneidad no impide reconocer regularidades vinculadas con el territorio, pues en las telesecundarias rurales la proximidad entre escuela y comunidad produce condiciones particulares para la construcción de la identidad docente. Las profesoras no se desempeñan únicamente como transmisoras de contenidos, sino que gestionan recursos, traducen el currículo, acompañan trayectorias escolares, median en conflictos, organizan actividades colectivas y articulan conocimientos escolares con prácticas culturales locales (Gallegos de Dios, 2024, pp. 150–151). La comunidad conoce estas acciones porque las observa y experimenta cotidianamente y, en consecuencia, el valor profesional del magisterio se construye también en la relación inmediata con estudiantes, familias y actores comunitarios.

A este proceso propongo denominarlo revalorización de alteridad, pues se trata de una forma de reconocimiento relacional, situado y construido desde la presencia del otro. No surge primordialmente de una política pública vertical, de un cambio terminológico o de la promesa gubernamental de dignificar al magisterio. Nace de la praxis cotidiana mediante la cual el docente responde a las necesidades del alumnado, interpreta las condiciones del territorio y asume responsabilidades pedagógicas y comunitarias. Su fuente de legitimidad no es exclusivamente la autoridad educativa, sino la experiencia compartida con quienes participan en la vida de la escuela.

La revalorización de alteridad se diferencia de la revalorización oficial en varios sentidos, pues mientras la segunda se formula desde documentos normativos y propone una identidad general para el conjunto del magisterio (González y Sánchez, 2021, p. 12), la primera se construye desde vínculos concretos y reconoce la singularidad de cada contexto. El discurso oficial puede modificarse con cada cambio de gobierno, pero el reconocimiento comunitario se sedimenta en la memoria de estudiantes, familias y localidades. Siendo así que las políticas de turno valoran al docente mediante indicadores, perfiles o resultados, mientras que la comunidad lo reconoce por su presencia, responsabilidad, capacidad de mediación, compromiso y contribución a la continuidad educativa.

Esta forma de reconocimiento contribuye a la dignidad profesional porque devuelve sentido social al trabajo docente. En circunstancias de abandono institucional o insuficiencia material, la confianza de la comunidad puede sostener la autoestima, la pertenencia y la autoridad simbólica del profesorado (Herrera et al., 2021, pp. 16–17). La maestra o el maestro se reconocen como parte de una historia colectiva y no solamente como trabajador sometido a disposiciones administrativas, pues su identidad gremial le eleva a ser mediador cultural, acompañante de trayectorias y referente comunitario; resignificándolo y revalorizándolo.

Sin embargo, la revalorización de alteridad no debe idealizarse ni utilizarse para justificar la ausencia del Estado (Herrera et al., 2021, p. 17). El reconocimiento comunitario no sustituye el salario digno, la infraestructura, los materiales, la seguridad laboral, la formación pertinente ni la participación docente en la elaboración de las políticas. Tampoco debe romantizarse el sacrificio personal, mediante el cual muchas profesoras y profesores compensan las carencias institucionales, pues una política auténtica de revalorización tendría que reconocer estas prácticas sin convertirlas en obligaciones informales ni descansar en la disposición del magisterio para resolver, con recursos propios, las omisiones gubernamentales.

La revalorización no puede decretarse exclusivamente desde arriba; requiere mecanismos permanentes de participación docente, políticas diferenciadas para contextos rurales, autonomía pedagógica acompañada de recursos, formación continua vinculada con problemas territoriales y reconocimiento institucional de las tareas comunitarias que el profesorado realiza. Las políticas tendrían que partir de la pluralidad de identidades profesionales y abandonar la pretensión de producir un modelo homogéneo de “buen docente”, cuestión que no ha cambiado ni en la exposición mediática de la reforma del 2013 o el reconocimiento tácito de su labor en la reforma del 2019.

En síntesis, la revalorización magisterial no es un estado alcanzado únicamente porque haya sido incorporada al vocabulario de una política educativa específica, se trata de un proceso disputado entre la interpelación oficial, las condiciones materiales, la experiencia profesional y el reconocimiento social. En las telesecundarias rurales, su expresión más profunda puede encontrarse en la relación cotidiana con los otros,

pues es allí donde la comunidad reconoce al docente no por ajustarse a un perfil abstracto, sino por la manera en que acompaña, enseña, media, interpreta y contribuye a la vida colectiva. La revalorización de alteridad no se decreta, se construye en la praxis, se confirma en el vínculo comunitario y se sedimenta como dignidad e identidad profesional, mismas que acompañan a mis compañeras y compañeros.

Referencias

Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses: Notes towards an investigation (B. Brewster, Trans.). En *Lenin and philosophy and other essays* (pp. 127–186). Monthly Review Press. (Trabajo original publicado en 1970). <https://www.marxists.org/reference/archive/althusser/1970/ideology.htm>

Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia.

Buenfil, R. (1990). *Análisis de discurso y educación* (Documento DIE 26). Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. https://perio.unlp.edu.ar/catedras/comeduc2/wp-content/uploads/sites/197/2021/05/buenfil_burgos_- analisis_de_discurso_y_educacion.pdf

Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31–45.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.

Del Castillo, G. & Flores, G. (2019). La cobertura de la reforma educativa en México: Un asunto de medios y políticas. *Gestión y política pública*, 28(2), 501–539. Epub 30 de mayo de 2020. <https://doi.org/10.29265/gypv28i2.628>

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Pearson Education.

Flamand, L., Arriaga, R., & Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro Internacional*, 60(2), 717–753. <https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737>

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta.

Franco, H. (2019). Discursos sobre la evaluación del desempeño docente en el contexto de la reforma educativa de 2013 en México. *Edähi. Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 8(15), 37-49. <https://doi.org/10.29057/icshu.v8i15.4954>

Fuentes, S. (2020). Identidades profesionales docentes: Orientación identitaria y reforma educativa. *Aletheia*, 12(1), 41–68. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/484>

Fuentes, S., Cruz, O., y Segovia, G. (2016). *Actores, identidades y políticas educativas: Una revisión desde la Alianza por la Calidad de la Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

Gadamer, H.G. (1999). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Sígueme. (Trabajo original publicado en 1960).

Gallegos de Dios, O. (2024). Reformas educativas en telesecundarias en México y la evolución histórica de los libros de texto, Red Edusat y DGTVE con la Nueva Escuela Mexicana (NEM). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 12(24), 137–152. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.565>

García, J. (2024). Narrativas docentes: tensiones entre discurso y práctica. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 1349–1358. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3087>

González, B. & Sánchez, I. (2021). La utopía de la revalorización docente. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1), 00021. Epub 03 de noviembre de 2021. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2846>

Guevara, G. (2019). *La reforma educativa de Peña Nieto: un análisis político*. La Jornada.

Hernández, E. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561–10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069

Hernández, G., Mijangos, J., & Malpica, S. (2012). Etnografía: Su utilidad para estudiar la práctica docente en educación superior. *Pampedia*, (8), 15–25. <https://biblat.unam.mx/es/revista/pampedia-xalapa-ver/articulo/etnografia-su-utilidad-para-estudiar-la-practica-docente-en-educa>

Herrera, A., Rifo, M., Alarcón, N., & Suárez, W. (2021). Identidad docente y reconocimiento: ¿Un problema de recursos personales y profesionales? *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(1), artículo 34. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2863>

Lacan, J. (1987). *El seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, 1964* (J. L. Delmont-Mauri & J. Sucre, Trads.; J.-A. Miller, texto establecido). Paidós.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (D. E. Guillot, Trad.; 6.ª ed.). Sígueme. (Trabajo original publicado en 1961)

Luna, A. (2017). *Ethos profesional y prácticas docentes en torno a la convivencia en la escuela primaria en el marco del Modelo Educativo 2016* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0471.pdf>

McCombs, M. (2014). *Estableciendo la agenda: el impacto de los medios en la opinión pública y el conocimiento*. Paidós.

Méndez, P. (2016). Constitución de sujeto maestro en prácticas de resistencia en Colombia. *Enunciación*, 21(1), 15–30. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a01>

Redacción/Sin Embargo. (2012, 12 de diciembre). *Los peligrosos (y cada vez más numerosos) enemigos de Elba Esther "La Maestra" Gordillo*. <https://www.sinembargo.mx/457778/los-enemigos-de-la-senora-podran-contra-23-anos-de-supremacia-en-el-snte/>

Rivera, L., González Villareal, R., & Guerra Mendoza, M. (2021). Expulsados de la seguridad: Precariedad docente en México. *Trabajo y Sociedad*, 22(37), 569–587. <https://www.redalyc.org/journal/3873/387368391030/html/>

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149–161. <https://doi.org/10.1080/026809301116819>

Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>

Toledo, E. (2026). *Entrevistas de docentes de telesecundaria rural sobre reforma educativa y revalorización magisterial* [Manuscrito no publicado]. Archivo personal.

Valdés, J. (2020). *Subjetividad docente y políticas educativas*. *Revista Crítica de Educación Rural*, 17(2), 170–183.

Valdés, J. (2017). Hegemonía: aproximación a la constitución de sujetos políticos en Laclau. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, (9), 51–82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6283117.pdf>

Vázquez, O. & Gómez, X. (2025). La gestión de la política educativa de la NEM para la transición de calidad educativa a la excelencia académica. En R. D. Cervantes Castro, X. Gómez Cordero, E. Reséndiz Balderas y T. A. Moreno León (Coords.), *Intervención, gestión e innovación educativa: Desafíos teóricos y metodológicos* (pp. 63–78). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.345.03>

Capítulo IV

El quehacer profesional de la docencia y mediación pedagógica en la formación de los pedagogos: una aproximación curricular

Yareth Pérez Carmona¹⁹

Aurelio Vázquez Ramos²⁰

Carlos Esteban Hernández Martínez²¹

Resumen

Se presenta el análisis curricular de los programas de las Experiencias Educativas (EE) o asignaturas del quehacer profesional Docencia y Mediación Pedagógica que conforman el Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía que ofrece la Universidad Veracruzana. El objetivo planteado fue identificar los elementos didácticos/curriculares ubicados en los programas revisados, diseñados bajo el enfoque de competencias. En la revisión de los programas se utilizó el instrumento para evaluar planes y programas de estudio con base en objetivos dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), diseñado por la Coordinación de Planes y Programas de la propia universidad. Se analizaron seis programas de estudio, elaborados y actualizados por la Comisión Estatal, a saber: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente, y Práctica Docente. Los resultados evidencian congruencia y pertinencia

¹⁹ Doctora en Educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Adscrita como docente de asignatura basificada por 10 horas semanales en la Universidad Veracruzana, Facultad de Pedagogía, Región Veracruz. Líneas de investigación: violencia escolar, convivencia y clima escolar, así como en tecnologías aplicadas a la educación y orientación educativa. Última publicación: Conductas e interacciones sociales en el aula. 1er Congreso Internacional Virtual de Educación. Retos y horizontes de la educación en tiempos de incertidumbre. Editorial Grupo Compás. ISBN: 978-9942-33-537-1. <https://orcid.org/0009-0005-5278-5254> Contacto: yaperez@uv.mx y yareth.pc@gmail.com.

²⁰ Doctor en Educación. Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía Región Veracruz. Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: Violencia en las Instituciones de Educación Superior y Procesos de Formación. Última Publicación: "Formación inicial e identidad docente en Latinoamérica: entre teoría, práctica y contextos diversos. Editorial FONEIA. ISBN 978-6075-90-552-5. <https://orcid.org/0000-0002-5669-4852>. Contacto: auvazquez@uv.mx

²¹ Doctorado en Educación en la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Se desempeña como director y docente de la Facultad de Pedagogía UV. Líneas de investigación: Innovación Educativa. Última publicación: "Culturalización de las buenas prácticas de la intervención". ISSN: 2683-328X ORCID: 0000-0002-9498-7058 Contacto: carloshernandez@uv.mx

entre los elementos didácticos que los conforman, así como la necesidad de incorporar de manera declarativa las estrategias metacognitivas y afectivas, además de la pertinencia de la incorporación del 15% de textos en idioma inglés.

Palabras clave: Análisis curricular, formación docente, quehacer profesional, docencia y mediación pedagógica.

1. Introducción

La formación de profesionales de la pedagogía para el ejercicio de la docencia constituye uno de los pilares fundamentales en la estructura curricular de las Instituciones de Educación Superior dedicadas a este campo disciplinar. En el contexto de la Universidad Veracruzana (UV), el Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía organiza la formación profesional en torno a seis Quehaceres Profesionales, entre los cuales destaca el de Docencia y Mediación Pedagógica como uno de los ejes vertebradores de la identidad del pedagogo. El presente capítulo tiene como propósito presentar los resultados del análisis de congruencia interna realizado a los seis programas de Experiencias Educativas que conforman este quehacer profesional: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente, y Práctica Docente. A través de la aplicación de un instrumento diseñado por la Coordinación de Planes y Programas de Estudio de la propia universidad, se identificaron tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad presentes en los programas analizados. Los hallazgos aquí presentados buscan contribuir a la reflexión informada sobre la formación docente de los pedagogos y ofrecer insumos para la toma de decisiones curriculares orientadas a la mejora continua de este quehacer profesional.

2. Contexto

La formación de profesionales de la pedagogía en México ha transitado por diversas transformaciones curriculares que responden tanto a las demandas del contexto social como a las exigencias propias del campo disciplinar. En este escenario, la UV, como institución pública de educación superior con una tradición consolidada en el ámbito de las humanidades y las ciencias de la educación, ha mantenido un

compromiso permanente con la actualización y mejora de sus programas educativos. Particularmente, la Licenciatura en Pedagogía, con oferta en las regiones de Xalapa, Veracruz, Poza Rica-Tuxpan y a través del Sistema de Enseñanza Abierta, ha sido objeto de procesos evaluativos que han derivado en modificaciones sustanciales a su estructura curricular.

Previo al Diseño del Plan de Estudios 2016 de la mencionada Licenciatura se realizaron algunos trabajos de evaluación curricular desde el año 2009, entre los que destacan el Análisis de Congruencia Interna, la Evaluación Procesal y los Estudios de Mercado Ocupacional (Huber y Villar, 2009). Estos ejercicios evaluativos evidenciaron la necesidad de actualizar la formación profesional del pedagogo para responder a los requerimientos del contexto contemporáneo. Por ello, en ese entonces la necesidad imperante era el proceso de evaluación curricular que posibilitara el análisis del perfil profesional, las concepciones sobre la práctica profesional, los objetivos curriculares del plan de estudios de tal manera que pudiera evaluar la pertinencia del mismo ante los requerimientos del contexto actual y las necesidades actuales del campo profesional de pedagogo (Universidad Veracruzana, 2016).

Resulta conveniente señalar que el actual plan de estudios se enmarca en los planteamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) que la Universidad implementó desde el año 1999 y que las Facultades de Pedagogía lo asumieron desde el año 2000. En este marco, el Plan de Estudios Pedagogía 2016 se orientó en el fortalecimiento de una formación integral basada en tres dimensiones o núcleos: formación pedagógica, formación social y formación humana (Universidad Veracruzana, 2016). De igual manera, este Plan 2016 se basa en los análisis curriculares realizados además de la revisión de los documentos normativos institucionales en aras de revitalizar el plan y programas de estudio 2000 (Universidad Veracruzana, 2016).

Resulta pertinente señalar que una revitalización del currículum implica reconocer que hay un cambio importante en los contenidos del plan y de los programas de estudio para darle actualidad a todo el proyecto educativo (Arzate, 2012), lo que, a su vez, conlleva “gestionar profundos procesos de cambio conceptual sobre la misión de la universidad, la forma de educar profesionales y la finalidad de los mismos en la sociedad” (Ayaya y Dibut, citados en Universidad Veracruzana, 2016, p.

94). Otros elementos que caracterizan el MEIF es la flexibilidad curricular y el enfoque de competencias, como ejes articuladores de los procesos formativos.

De acuerdo con el documento oficial del Plan de Estudios 2016 de la Universidad Veracruzana, se visualiza la siguiente estructura. Cuatro Áreas de Formación: Básica (General y de Iniciación a la disciplina), Disciplinaria (Obligatoria y Optativas), Terminal y Electiva (o de Elección libre), sumando un total de 381 créditos distribuidos en 48 Experiencias Educativas. Dentro del Área de Formación Disciplinaria, que concentra 168 créditos -equivalente al 44% del total del plan de estudios-, se ubican seis Quehaceres Profesionales que agrupan 27 Experiencias Educativas, a saber: Docencia y mediación pedagógica, Orientación educativa social, Procesos curriculares y proyectos socioeducativos, Gestión y administración educativa, Investigación educativa, y TIC y pedagogía.

El Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica constituye uno de los ejes vertebradores de la formación del pedagogo en la UV. Este quehacer agrupa seis Experiencias Educativas: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente, sumando un total de 25 horas (13 teóricas y 12 prácticas) y 28 créditos. La relevancia de este quehacer profesional radica en que prepara al futuro pedagogo para desempeñarse en uno de los ámbitos laborales de mayor inserción: la docencia en diversos contextos educativos, tanto formales como no formales.

Los planes y los programas de estudio constituyen un referente importante y se constituyen en un punto de partida para la formación de los profesionistas, en el caso de la pedagogía refuerza la identidad profesional (Navarrete, 2018). Por ello, la evaluación curricular desde la perspectiva del análisis de congruencia interna resulta insoslayable, toda vez que, los pedagogos poseen la responsabilidad de formar a otros profesionistas. La formación de un pedagogo-docente implica no sólo la adquisición de saberes teóricos y metodológicos, sino también el desarrollo de actitudes, valores y disposiciones que le permitan ejercer su práctica profesional con responsabilidad, ética y compromiso social.

En este contexto, el presente capítulo tiene como objetivo realizar un análisis curricular de los programas de las Experiencias Educativas

que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. La interrogante que orienta este trabajo es: ¿Cuáles son los elementos curriculares que se encuentran presentes o ausentes en los programas de estudio de las Experiencias Educativas de este quehacer profesional? El análisis que se presenta constituye un ejercicio de evaluación de la congruencia interna del currículo formal, entendida como la revisión sistemática de la relación entre los diversos elementos curriculares que integran un programa educativo.

3. Metodología

La metodología empleada fue el análisis de congruencia interna de planes y programas de estudio. Esta perspectiva metodológica constituye una tarea relevante para y en la formación profesional de los pedagogos, toda vez que permite examinar la consistencia entre los diversos elementos que conforman una propuesta formativa y valorar el grado en que éstos se articulan coherentemente para el logro de los propósitos educativos declarados. Esta metodología posee como objetivo corroborar la relación entre el pragmatismo, la vigencia y la pertinencia de los diversos elementos curriculares y didácticos que intervienen en la planeación y operatividad del programa educativo (Díaz Barriga, 1992). Es necesario considerar criterios de tipo pedagógico y curricular como: vigencia, integración, viabilidad, continuidad, congruencia y consistencia del plan y programas de estudio. Brovelli (2001) plantea que este proceso evaluativo tiene como propósito.

analizar el equilibrio entre los diferentes elementos que la integran (objetivos, contenidos, formatos curriculares, etc.), confrontándolos con los fundamentos y con el perfil profesional que se pretenda, a fin de detectar omisiones, incongruencias, contradicciones, que puedan afectar a la calidad (p. 113).

En este sentido, la evaluación del currículo formal implica valorar la forma en que se encuentran enunciadas las intenciones de formación. Este análisis se realiza a fin de generar las condiciones para que el programa educativo opere en consonancia con lo planeado, representa así la antesala de la evaluación procesal. Posibilita el reconocimiento y articulación de los objetivos/competencias, metodologías y formas de

implementación que garanticen una operatividad eficiente del programa educativo.

En torno al análisis curricular, Serrano (1989) expresa que es entendido como: “el reconocimiento de las formas ya establecidas de lo que existe, se trata de buscar la lógica inherente a lo producido” (p.128). Este posicionamiento epistemológico implica asumir que el currículo, como construcción social e institucional, posee una estructura interna que puede ser revelada mediante procedimientos sistemáticos de indagación.

El procedimiento metodológico se desarrolló en tres fases secuenciales e interdependientes. En la primera se procedió a la obtención y sistematización de los programas de las Experiencias Educativas que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Los programas analizados fueron: Didáctica, Planeación Didáctica, Evaluación de los aprendizajes, Mediación Pedagógica, Seminario de Práctica Docente, y Práctica Docente. Estos programas corresponden a las versiones más actualizadas disponibles, las cuales fueron revisadas y modificadas por la Comisión Estatal de la Licenciatura en Pedagogía en el mes de junio de 2023.

Resulta importante destacar que los programas analizados forman parte del Área de Formación Disciplinaria del plan de estudios y se encuentran diseñados bajo el enfoque de competencias, en congruencia con los lineamientos del MEIF que la UV opera desde 1999. Cada programa contiene una estructura estandarizada que incluye, entre otros elementos: área académica, programa educativo, campus, dependencia o entidad académica, código, nombre de la experiencia educativa, área de formación, valores de la experiencia educativa (créditos, teoría, práctica, total de horas y equivalencias), modalidad, oportunidades de evaluación, requisitos, características del proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupación natural, proyecto integrador, fechas de elaboración, modificación y aprobación, académicos participantes, perfil del docente, espacio, relación disciplinaria, descripción, justificación, unidad de competencia, articulación de los ejes, saberes (teóricos, heurísticos y axiológicos), estrategias metodológicas (de aprendizaje y de enseñanza), apoyos educativos (materiales y recursos didácticos), evaluación del desempeño, acreditación y fuentes de información.

En la segunda etapa se aplicó una lista de cotejo denominada “Instrumento para evaluar planes y programas de estudio con base en objetivos dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)”, diseñada por la Coordinación de Planes y Programas de Estudio de la UV. Este instrumento fue aplicado a cada uno de los seis programas de las Experiencias Educativas que conforman el quehacer profesional objeto de análisis. La lista de cotejo permitió verificar la presencia o ausencia de los elementos curriculares mínimos requeridos por la normatividad institucional, así como valorar la congruencia interna entre los distintos componentes de cada programa.

El instrumento de evaluación utilizado considera diversas dimensiones de análisis, entre las que destacan: datos generales del programa (nombre, código, área de formación, valores en créditos y horas, modalidad, oportunidades de evaluación, requisitos, características del proceso de enseñanza-aprendizaje, agrupación natural y proyecto integrador); perfil del docente y relación disciplinaria; descripción y justificación de la experiencia educativa; unidad de competencia y articulación de los ejes; saberes teóricos, heurísticos y axiológicos; estrategias metodológicas de aprendizaje y de enseñanza; apoyos educativos; evaluación del desempeño (evidencias, criterios, ámbitos de aplicación y porcentajes); acreditación; y fuentes de información básicas y complementarias.

La tercera fase consistió en el análisis interpretativo de los resultados obtenidos mediante la aplicación de la lista de cotejo. Este análisis se organizó en tres apartados fundamentales: la estructura del quehacer profesional, los programas de estudio propiamente dichos, y los aprendizajes que se pretende lograr en cada Experiencia Educativa. Para cada uno de estos niveles de análisis se identificaron tanto los elementos curriculares presentes como aquellos que se encontraban ausentes o presentaban inconsistencias respecto a lo establecido en el formato institucional.

Adicionalmente, se realizó un análisis transversal que permitió identificar patrones recurrentes en el conjunto de los seis programas revisados, así como particularidades propias de cada Experiencia Educativa. Este análisis transversal consideró aspectos como la secuencialidad y la gradualidad de los saberes, la coherencia vertical y horizontal entre los programas, la articulación entre los ejes teórico, heurístico y axiológico, y

la pertinencia de las estrategias de evaluación propuestas en relación con la unidad de competencia declarada.

Cabe señalar que, si bien el presente estudio se circunscribe al análisis del currículo formal -es decir, a lo declarado en los documentos oficiales-, se reconoce que esta aproximación metodológica tiene limitaciones inherentes. El análisis de congruencia interna constituye un primer paso indispensable para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en el diseño curricular, sentando las bases para evaluaciones posteriores de mayor alcance.

Asimismo, es pertinente señalar que el análisis curricular que se realiza corresponde a un plan de estudios innovador en el contexto mexicano, debido a que se enmarca en un modelo educativo centrado en el aprendizaje como es el Modelo Educativo Integral y Flexible. Esta característica otorga particular relevancia al estudio, pues permite documentar y analizar una experiencia de diseño curricular bajo el enfoque por competencias en el ámbito de la formación de pedagogos, experiencia que puede resultar de utilidad para otras instituciones de educación superior que transitan hacia modelos educativos similares.

4. La revisión de la literatura

La formación de profesionales de la educación para el ejercicio de la docencia constituye un campo de estudio que ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. En el contexto latinoamericano, la discusión sobre la formación inicial docente ha cobrado particular relevancia en las últimas décadas, impulsada tanto por las reformas educativas implementadas en diversos países de la región como por la creciente demanda social de contar con profesionales capacitados para enfrentar los desafíos de la educación contemporánea. En este apartado se presenta una revisión de la literatura especializada que permite contextualizar teóricamente el análisis curricular del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana.

4.1. La formación docente como objeto de estudio curricular

La formación de docentes ha sido tradicionalmente uno de los pilares fundamentales de la Pedagogía como disciplina y como campo

profesional. De acuerdo con Navarrete (2018), la identidad del pedagogo universitario en México se ha construido históricamente en una tensión entre diversos campos de intervención profesional, siendo la docencia uno de los más relevantes y, paradójicamente, uno de los menos problematizados en términos curriculares. Esta observación resulta particularmente pertinente para el presente estudio, pues evidencia la necesidad de examinar críticamente cómo se estructura y organiza la formación para la docencia en los planes de estudio de pedagogía.

El currículo, como construcción social e institucional, representa la concreción de un proyecto educativo que articula intencionalidades formativas, contenidos culturales, estrategias pedagógicas y mecanismos de evaluación. En este sentido, Díaz Barriga (1992) señala que el análisis curricular debe atender no solo a la estructura formal de los planes y programas de estudio, sino también a las condiciones de operación y a los resultados efectivos del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la evaluación de la congruencia interna del currículo -entendida como el análisis del equilibrio entre los diferentes elementos que lo integran- constituye un ejercicio indispensable para garantizar la calidad de la formación profesional.

En una línea complementaria, González y Canquiz (2001, pp. 5-6) sostienen que el análisis de la consistencia interna del currículo debe realizarse con base en "criterios de adecuación científica como la validez y la confiabilidad tanto de las técnicas como de los instrumentos que se empleen". Se destaca la naturaleza dinámica del currículo y la necesidad de someterlo a procesos periódicos de revisión y actualización, más aún en un campo como la formación docente, que se ve constantemente interpelado por las transformaciones del contexto educativo y social.

4.2. La didáctica y la mediación pedagógica como ejes de la formación docente

La formación para la docencia implica el desarrollo de un conjunto de saberes teóricos, procedimentales y actitudinales que permiten al futuro profesional diseñar, implementar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos educativos. En el caso específico de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana, esta formación se organiza en torno al Quehacer Profesional de Docencia y Mediación

Pedagógica, el cual agrupa seis Experiencias Educativas que abordan, de manera secuencial y complementaria, los distintos aspectos que configuran la práctica docente.

La Didáctica, como disciplina pedagógica, constituye el fundamento teórico y metodológico de la formación docente. De acuerdo con Estrada (2019, p. 79),

desde este modelo se espera que los distintos objetivos, contenidos, estrategias instruccionales, estrategias de evaluación, actividades vivenciales y comunitarias, y actividades de extensión, implícitas en los demás cursos de formación docente y de la especialidad, contribuyan a la formación investigadora.

Si bien esta afirmación se refiere específicamente a la formación investigativa, resulta igualmente aplicable a la formación docente, pues evidencia la necesidad de articular coherentemente los diversos componentes curriculares para el logro de las competencias profesionales declaradas.

La mediación pedagógica, por su parte, representa una perspectiva teórica y práctica que ha cobrado creciente relevancia en el campo de la formación docente. A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, la mediación pedagógica enfatiza el papel del docente como facilitador de procesos de aprendizaje significativo, que considera tanto los aspectos cognitivos como los afectivos y sociales del acto educativo. En el contexto del plan de estudios analizado, la Experiencia Educativa de Mediación Pedagógica se plantea como un espacio formativo donde el estudiante adquiere los referentes teóricos para la sensibilización del conocimiento de los aprendientes, desarrolla su habilidad dialógica y empática, y pone en práctica un conjunto de estrategias promotoras del aprendizaje (Universidad Veracruzana, 2023c).

4.3. La práctica docente como espacio de articulación teoría-práctica

Un aspecto central en la formación de docentes es la articulación entre los saberes teóricos adquiridos en el aula universitaria y las experiencias prácticas en contextos educativos reales. La literatura especializada coincide en señalar que la práctica docente constituye un espacio

privilegiado para la integración de aprendizajes y para el desarrollo de la identidad profesional del futuro educador.

Cantillo (2023, p. 25) advierte que la falta de formación en metodología de investigación genera profesionales de la enseñanza que egresan de las universidades con debilidades o insuficiencias en sus competencias investigativas que les dificultan desarrollar prácticas pedagógicas problematizadoras, innovadoras y transformadoras en el contexto educativo.

Esta observación, referida originalmente al ámbito de la investigación educativa, puede extenderse al campo de la formación docente, pues revela la importancia de que los programas de estudio contemplen espacios curriculares específicos para el desarrollo de competencias prácticas, más allá de la mera transmisión de contenidos teóricos.

En el plan de estudios analizado, la formación práctica para la docencia se organiza en torno a dos Experiencias Educativas complementarias: Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente. La primera, de carácter teórico-reflexivo, tiene como propósito que el alumno adquiera los fundamentos teórico-metodológicos para reflexionar y argumentar sobre la práctica docente. La segunda, de carácter práctico, constituye un espacio donde el estudiante ejecuta una práctica docente en el marco de contenidos formativos para un grupo de participantes en contextos formales y no formales (Universidad Veracruzana, 2023e, p. 2).

Esta estructura curricular responde a una concepción de la formación docente que reconoce la necesaria articulación entre teoría y práctica. Como señalan diversos autores, la práctica docente no puede reducirse a un mero ejercicio técnico de aplicación de conocimientos previamente adquiridos, sino que debe concebirse como un espacio de reflexión, análisis y construcción de saberes profesionales situados.

4.4. El enfoque de competencias en la formación de pedagogos

El Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la UV se encuentra diseñado bajo el enfoque por competencias, en congruencia con los lineamientos del MEIF. Este enfoque representa un cambio paradigmático en la concepción de la formación profesional, al desplazar

el énfasis desde la acumulación de conocimientos hacia el desarrollo de capacidades para actuar de manera pertinente en situaciones complejas del ejercicio profesional.

De acuerdo con el propio plan de estudios, la adopción del enfoque por competencias responde a la necesidad de “fortalecer la formación integral” del pedagogo, para lo cual se identifican tres núcleos formativos: la Formación Pedagógica, la Formación Social y la Formación Humana, orientados a “superar la repetición y fragmentación en la selección y secuencia de contenidos curriculares” (Universidad Veracruzana, 2016, p. 6). Esta declaración de intenciones evidencia una preocupación institucional por trascender los modelos curriculares tradicionales, caracterizados por la atomización de contenidos y la desarticulación entre los distintos componentes formativos.

En el ámbito específico de la formación docente, el enfoque por competencias implica que los programas de estudio deben explicitar no sólo los saberes teóricos que el estudiante debe adquirir, sino también los saberes heurísticos (procedimentales) y axiológicos (actitudinales) que configuran el desempeño competente en el ejercicio de la docencia. Como se verá en el apartado de resultados, los seis programas analizados incorporan esta estructura tridimensional de saberes, aunque con distintos grados de desarrollo y especificidad.

4.5. La evaluación curricular como herramienta para la mejora continua

Finalmente, la revisión de la literatura permite fundamentar la relevancia de la evaluación curricular como herramienta para la mejora continua de los programas educativos. Serrano (1989, p. 128) define el análisis curricular como “el reconocimiento de las formas ya establecidas de lo que existe, se trata de buscar la lógica inherente a lo producido”. Esta definición subraya la naturaleza interpretativa del análisis curricular, que no se limita a la mera descripción de los componentes del currículo, sino que busca develar las relaciones de coherencia, continuidad e integración que subyacen a su estructura.

En esta misma línea, la UV, a través de su Coordinación de Planes y Programas de Estudio, ha desarrollado instrumentos específicos para la evaluación de planes y programas bajo el enfoque por competencias.

El “Instrumento para evaluar planes y programas de estudio con base en objetivos dentro del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF)” constituye una herramienta diseñada para verificar la presencia y congruencia de los elementos curriculares mínimos requeridos por la normatividad institucional.

El presente estudio se inscribe en esta tradición de evaluación curricular, con el propósito de aportar evidencias que permitan retroalimentar el diseño y la operación del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica. Los resultados de este análisis, que se presentan en el siguiente apartado, buscan contribuir a la toma de decisiones informada por parte de los órganos colegiados y las autoridades institucionales responsables de la formación de pedagogos en la Universidad Veracruzana.

5. Resultados

El análisis de congruencia interna desarrollado permitió identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad presentes en los programas de estudio que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica. Los resultados se presentan organizados en tres dimensiones de análisis: la estructura general del quehacer profesional, las características de los programas de estudio, y los aprendizajes que se pretende lograr en cada Experiencia Educativa.

5.1. Estructura del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica

El Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica está conformado por seis Experiencias Educativas que se ubican en el Área de Formación Disciplinaria del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía. La tabla 1 presenta la distribución de horas teóricas, prácticas y créditos de cada una de estas Experiencias Educativas.

Tabla 1. Distribución de horas y créditos del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica

Experiencia Educativa	Horas teóricas	Horas prácticas	Total de horas	Créditos
Didáctica	4	0	60	8
Planeación Didáctica	2	2	60	6
Evaluación de los aprendizajes	2	2	60	6
Mediación Pedagógica	2	3	75	7
Seminario de Práctica Docente	3	0	45	6
Práctica Docente	0	5	75	5
Total	13	12	375	38

Fuente: Elaboración propia con base en documentos oficiales.

Como puede observarse, el quehacer profesional suma un total de 38 créditos, con un equilibrio notable entre las horas teóricas (13) y las horas prácticas (12). Esta distribución refleja la intención formativa de articular los saberes conceptuales con el desarrollo de habilidades propias del ejercicio docente. La Experiencia Educativa con mayor carga crediticia es Didáctica (8 créditos), lo que resulta congruente con su carácter introductorio y fundante dentro del quehacer profesional. Por su parte, Práctica Docente, aunque tiene un valor crediticio menor (5 créditos), concentra el mayor número de horas prácticas (5 horas semanales), lo que evidencia su orientación hacia la aplicación de los aprendizajes en contextos reales.

En términos de secuencialidad, los programas establecen un orden lógico en el que Didáctica constituye el punto de partida, al proporcionar los fundamentos teórico-conceptuales del campo. Le siguen Planeación Didáctica y Evaluación de los aprendizajes, que abordan dos momentos fundamentales del proceso docente: el diseño previo y la valoración de los resultados. Posteriormente, Mediación Pedagógica aporta una perspectiva integradora centrada en la interacción educativa. Finalmente, Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente conforman el espacio de articulación teoría-práctica y de reflexión sobre el quehacer docente.

5.2. Análisis de los programas de estudio

La aplicación de la lista de cotejo a los seis programas de estudio permitió identificar los elementos curriculares presentes y ausentes en cada uno de ellos. En términos generales, los programas cumplen satisfactoriamente con la mayoría de los elementos requeridos por el formato institucional, aunque se observan algunas ausencias y variaciones que es pertinente documentar.

Tabla 2. Presencia de elementos curriculares en los programas de estudio

Elemento curricular	DID	PD	EA	MP	SPD	PDOC
Datos generales completos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Perfil del docente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Descripción	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Justificación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Unidad de competencia	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Articulación de los ejes	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Saberes teóricos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Saberes heurísticos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Saberes axiológicos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Estrategias de aprendizaje	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Estrategias de enseñanza	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Estrategias metacognitivas	No	No	No	No	No	No
Estrategias afectivas	No	No	No	No	No	No
Apoyos educativos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Evaluación del desempeño	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acreditación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Fuentes de información	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
15% de fuentes en inglés	No	No	No	No	No	No

Nota: DID=Didáctica, PD=Planeación Didáctica, EA=Evaluación de los aprendizajes, MP=Mediación Pedagógica, SPD=Seminario de Práctica Docente, PDOC=Práctica Docente.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los programas de estudio.

Entre las fortalezas identificadas destaca la presencia consistente de la unidad de competencia en todos los programas, formulada en términos de desempeños observables y evaluables. Asimismo, la articulación de los ejes teórico, heurístico y axiológico se encuentra explícitamente declarada en cada programa, lo que evidencia una comprensión integral del enfoque por competencias. La estructura de saberes (teóricos, heurísticos y axiológicos) está presente en los seis programas, aunque con distintos niveles de especificidad y desarrollo.

En cuanto a las estrategias metodológicas, todos los programas distinguen entre estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza, lo que denota una concepción del proceso formativo centrada en el estudiante.

Los apoyos educativos se presentan organizados en materiales y recursos didácticos, y la evaluación del desempeño incluye, en todos los casos, las evidencias, los criterios, los ámbitos de aplicación y los porcentajes asignados.

Entre las ausencias recurrentes se identificó que ningún programa incluye de manera explícita estrategias metacognitivas ni estrategias afectivas, elementos que el formato institucional contempla como parte de las estrategias metodológicas. Esta ausencia resulta significativa, pues la metacognición constituye un componente fundamental para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, mientras que las estrategias afectivas contribuyen a la formación integral del estudiante.

Otra ausencia generalizada es el cumplimiento del requisito institucional que establece que al menos el 15% de las fuentes de información deben estar en idioma inglés. En los seis programas revisados, las referencias bibliográficas son predominantemente en español, con escasa o nula presencia de textos en inglés. Esta situación limita el acceso de los estudiantes a la producción académica internacional en el campo de la didáctica y la formación docente.

Asimismo, se observaron variaciones en la manera en que los programas consignan las fechas de elaboración, modificación y aprobación. Mientras que algunos programas registran las tres fechas, otros solo indican la fecha de elaboración o la de modificación, sin especificar la fecha de aprobación por parte de los órganos colegiados correspondientes. Esta inconsistencia en el registro de los procesos de actualización curricular dificulta el seguimiento de las modificaciones realizadas a lo largo del tiempo.

5.3. Los aprendizajes que se pretenden lograr

El análisis de las unidades de competencia declaradas en los seis programas permite identificar una progresión formativa que va desde la adquisición de fundamentos teórico-conceptuales hasta la aplicación práctica y la reflexión sobre el quehacer docente. La tabla 3 sintetiza las unidades de competencia de cada Experiencia Educativa.

Tabla 3. Unidades de competencia de las Experiencias Educativas del Quehacer Profesional

Experiencia Educativa	Síntesis de la unidad de competencia
Didáctica	Argumentar la importancia de la didáctica en el ejercicio de la docencia a partir del análisis de sus bases conceptuales, elementos, momentos y enfoques.
Planeación Didáctica	Elaborar planes de clase y secuencias didácticas a partir del análisis de los enfoques de planeación, considerando sus componentes mínimos.
Evaluación de los aprendizajes	Diseñar diferentes técnicas e instrumentos de evaluación desde las perspectivas convencional y alternativa.
Mediación Pedagógica	Gestionar estrategias de mediación desde los referentes teóricos del aprendizaje, el tema y la forma, con creatividad, sensibilidad y diálogo.
Seminario de Práctica Docente	Reflexionar sobre la práctica docente a partir de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan sus múltiples dimensiones y contextos.
Práctica Docente	Ejecutar el ejercicio docente para propiciar ambientes de aprendizaje a partir del proceso de planeación diseñado.

Fuente: Elaboración propia a partir de los programas de estudio de las Experiencias Educativas.

Como puede apreciarse, existe una progresión lógica en los aprendizajes esperados. Didáctica proporciona las bases conceptuales para comprender el campo; Planeación Didáctica y Evaluación de los aprendizajes abordan dos procesos fundamentales del quehacer docente; Mediación Pedagógica enfatiza la dimensión interactiva y comunicativa de la docencia; y las dos Experiencias Educativas finales (Seminario de Práctica Docente y Práctica Docente) integran los aprendizajes previos en experiencias de práctica y reflexión situadas.

El análisis de los saberes declarados en cada programa revela una adecuada articulación entre los componentes teóricos, heurísticos y axiológicos. Por ejemplo, en el programa de Didáctica, los saberes teóricos incluyen el

concepto de didáctica, sus elementos, momentos y enfoques; los saberes heurísticos comprenden el análisis, la argumentación, la búsqueda de información y la organización de ideas; y los saberes axiológicos incorporan la colaboración, el respeto, la tolerancia y la responsabilidad. Esta estructura tridimensional está presente en los seis programas, aunque con variaciones en el nivel de especificidad y en la pertinencia de los saberes declarados respecto a la unidad de competencia.

Un hallazgo relevante es la manera en que los programas articulan los saberes con las estrategias de evaluación. En todos los casos, las evidencias de desempeño solicitadas guardan relación con la unidad de competencia declarada. Así, en Planeación Didáctica se solicita la elaboración de un plan de clase y una secuencia didáctica; en Evaluación de los aprendizajes se requiere el diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación; en Mediación Pedagógica se contempla el diseño y socialización de estrategias de mediación; y en Práctica Docente se evalúa la ejecución de la práctica mediante grabaciones y reportes.

Finalmente, el análisis permite identificar algunos aspectos que podrían fortalecerse en los programas. Entre ellos, destaca la necesidad de explicitar con mayor claridad las estrategias metacognitivas que los estudiantes deben desarrollar, así como las estrategias afectivas que contribuyen a su formación integral. Asimismo, sería recomendable revisar y actualizar las fuentes de información para incorporar una mayor proporción de textos en inglés y referencias más recientes que reflejan los debates contemporáneos en el campo de la didáctica y la formación docente.

6. Conclusiones

El análisis de congruencia interna desarrollado en el presente capítulo ha permitido identificar tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad presentes en los programas de estudio que conforman el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica del Plan de Estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Los hallazgos obtenidos aportan elementos valiosos para la reflexión curricular y para la toma de decisiones orientadas a la mejora continua de la formación de los futuros pedagogos en el ámbito de la docencia.

En primer término, es posible afirmar que los seis programas de estudio analizados cumplen, en términos generales, con la mayoría de los elementos curriculares establecidos en el formato institucional para el diseño de Experiencias Educativas bajo el enfoque por competencias. La presencia consistente de la unidad de competencia, la articulación de los ejes teórico, heurístico y axiológico, la estructura tridimensional de saberes, la distinción entre estrategias de aprendizaje y de enseñanza, y la especificación de evidencias de desempeño con sus respectivos criterios y porcentajes, constituyen indicadores de un diseño curricular que atiende los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible.

La estructura del Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica revela una secuencialidad formativa adecuada que inicia con la adquisición de fundamentos teórico-conceptuales en la Experiencia Educativa de Didáctica, continúa con el abordaje de procesos específicos del quehacer docente en Planeación Didáctica y Evaluación de los aprendizajes, se enriquece con la perspectiva integradora de la Mediación Pedagógica, y culmina con los espacios de práctica y reflexión que ofrecen el Seminario de Práctica Docente y la Práctica Docente. Esta progresión evidencia una concepción de la formación docente que articula de manera coherente los saberes teóricos con las experiencias prácticas, en consonancia con lo planteado por diversos autores en el campo de la formación profesional (Díaz Barriga, 1992).

El equilibrio observado entre las horas teóricas (13) y las horas prácticas (12) que suman las seis Experiencias Educativas refleja una intencionalidad formativa que busca superar la tradicional dicotomía entre teoría y práctica. Como señala Estrada (2019, p. 79), la formación de docentes requiere que “los distintos objetivos, contenidos, estrategias instruccionales, estrategias de evaluación, actividades vivenciales y comunitarias, y actividades de extensión contribuyan a la formación” integral del futuro profesional. En este sentido, la distribución de cargas horarias en el quehacer profesional analizado resulta congruente con esta aspiración formativa.

El análisis de las unidades de competencia declaradas en cada programa permite identificar una progresión lógica en los aprendizajes esperados, que va desde la argumentación fundamentada sobre la importancia de la didáctica, pasando por el diseño de planeaciones y evaluaciones,

hasta la gestión de estrategias de mediación y la ejecución y reflexión sobre la práctica docente. Esta gradualidad en la complejidad de los desempeños esperados es consistente con los principios del enfoque por competencias, que concibe el desarrollo de las mismas como un proceso de construcción progresiva a lo largo de la formación.

No obstante, las fortalezas identificadas, el análisis también ha revelado algunas áreas de oportunidad que merecen atención por parte de los órganos colegiados responsables del diseño y actualización curricular. Una de las ausencias más significativas es la falta de explicitación de estrategias metacognitivas y afectivas en los seis programas revisados. La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, constituye un componente fundamental para el desarrollo de la autonomía intelectual y para la formación de profesionales reflexivos, capaces de analizar críticamente su propia práctica (Serrano, 1989). Por su parte, las estrategias afectivas contribuyen a la formación integral del estudiante, atendiendo la dimensión emocional y valoral que inevitablemente está presente en los procesos educativos.

Como ha sido señalado por González y Canquiz (2001, p. 6), el análisis de la consistencia interna del currículo debe posibilitar "la adecuación permanente del currículo a los cambios de las necesidades sociales, la ciencia y la tecnología". En este sentido, la incorporación explícita de estrategias metacognitivas y afectivas en los programas de estudio constituye un avance significativo hacia una formación docente más integral y pertinente, que trascienda la mera adquisición de conocimientos y habilidades técnicas para abarcar también el desarrollo de disposiciones reflexivas y actitudes profesionales.

Otra área de oportunidad identificada es el escaso cumplimiento del requisito institucional que establece que al menos el 15% de las fuentes de información deben estar en idioma inglés. En un contexto académico cada vez más globalizado, donde la producción de conocimiento en el campo de la educación trasciende las fronteras nacionales, resulta indispensable que los estudiantes de pedagogía tengan acceso a la literatura especializada que se publica en otros idiomas, particularmente en inglés. Esta carencia limita las posibilidades de los futuros pedagogos para insertarse en los debates internacionales sobre la formación docente y para acceder a perspectivas teóricas y metodológicas que enriquecerán su formación profesional.

La revisión de las fuentes de información también sugiere la necesidad de una actualización periódica de las referencias bibliográficas. Si bien los programas incluyen obras clásicas del campo de la didáctica que conservan su vigencia, se observa una presencia limitada de publicaciones recientes que den cuenta de los debates contemporáneos en torno a la docencia, la mediación pedagógica y la formación de educadores. La incorporación de referencias más actualizadas contribuiría a mantener la pertinencia y actualidad de los programas de estudio.

En cuanto a los aspectos formales, se identificaron inconsistencias en el registro de las fechas de elaboración, modificación y aprobación de los programas. Mientras que algunos consignan las tres fechas, otros solo indican la fecha de elaboración o de modificación, sin especificar la fecha de aprobación por parte de los órganos colegiados correspondientes. Esta variabilidad en el registro de los procesos de actualización curricular dificulta el seguimiento histórico de las modificaciones realizadas y la rendición de cuentas sobre los procesos de mejora continua.

El estudio realizado presenta limitaciones que es necesario reconocer. Al tratarse de un análisis de congruencia interna centrado en el currículo formal -es decir, en lo declarado en los documentos oficiales-, los hallazgos aquí presentados no permiten dar cuenta de lo que efectivamente ocurre en las prácticas educativas cotidianas. Como señala Brovelli (2001), la evaluación curricular debe complementarse con otros tipos de evaluación, como la evaluación procesal y la evaluación de impacto, que permitan contrastar lo declarado en el currículo formal con lo que efectivamente sucede en las aulas y en los espacios de práctica.

En este sentido, se recomienda que el presente análisis sea complementado con estudios de corte cualitativo que recuperen las voces y experiencias de los diversos actores involucrados en la formación docente: estudiantes, profesores, tutores de práctica y empleadores. Asimismo, sería deseable realizar un seguimiento de egresados que permita valorar en qué medida los aprendizajes logrados en el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica resultan pertinentes para el desempeño profesional en los diversos contextos educativos donde se insertan los pedagogos.

A pesar de estas limitaciones, el estudio realizado constituye un aporte significativo para la comprensión de cómo se estructura y organiza

la formación para la docencia en la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Los resultados obtenidos ofrecen insumos valiosos para que los órganos colegiados —academias, consejos técnicos y comisiones curriculares— puedan tomar decisiones informadas orientadas a la mejora continua de los programas de estudio.

Finalmente, es pertinente subrayar que el Quehacer Profesional de Docencia y Mediación Pedagógica constituye uno de los pilares fundamentales en la formación identitaria del pedagogo. Como afirma Navarrete (2018, p. 63), los planes de estudio representan “la constitución identitaria del profesional de la pedagogía”. En este sentido, la revisión y actualización periódica de los programas que conforman este quehacer profesional no es un mero ejercicio técnico-burocrático, sino una responsabilidad ética y académica con las futuras generaciones de pedagogos que tendrán a su cargo la formación de otros en los más diversos contextos educativos.

El compromiso con la calidad de la formación docente debe traducirse en acciones concretas de evaluación y mejora curricular. El presente capítulo aspira a contribuir a este propósito, ofreciendo un análisis sistemático y fundamentado que permita fortalecer la formación de los pedagogos en el ámbito de la docencia y la mediación pedagógica, en congruencia con las demandas del contexto actual y con las necesidades socioeducativas que enfrenta nuestro país y la región latinoamericana.

Referencias

- Arzate, C. (2012). Elementos teóricos y metodológicos para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum universitario [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2012/octubre/0685142/0685142.pdf>
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 11(4), 101–122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1280055>
- Cantillo, F. (2023). Las competencias investigativas desde la práctica pedagógica docente en la educación básica secundaria. *Revista Docentes* 2.0, 16(1), 19–28. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.364>

Díaz Barriga, A. (1992). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas.

Estrada, L. (2019). Evaluación del desarrollo de competencias investigativas: Un estudio en la formación inicial de docentes. *Paradigma Revista de Investigación Educativa*, 26(41), 69–92. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v26i41.7976>

González, A., y Canquiz, L. (2001). Análisis de la consistencia interna del currículo. *Informe de Investigaciones Educativas*, 15(1-2), 1–16. https://www.researchgate.net/profile/Alicia-Inciarte-Gonzalez/publication/237265696_Analisis_de_la_consistencia_interna_del_curriculo/links/59791761aca27203ecc633b2/Analisis-de-la-consistencia-interna-del-curriculo.pdf

Huber, J., y Villar, M. (2009). *Análisis curricular del Plan de estudios 2000 de la licenciatura en Pedagogía, vigente en la sede Veracruz, Universidad Veracruzana*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2021/01/Analisis-curricular-del-plan-de-estudios-2000.pdf>

Navarrete, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México, una identidad imposible*. Plaza y Valdés editores. https://www.researchgate.net/publication/332098770_El_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_imposible

Serrano, C. (1989). Elementos de análisis curricular. *Revista de la ENEP Aragón*, 1(3), 128–140.

Universidad Veracruzana. (2016). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/veracruz/pedagogia/files/2019/08/PEDAGOGIA-PLAN-DE-ESTUDIOS-2016.pdf>

Universidad Veracruzana. (2023a). *Programa de experiencia educativa: Didáctica*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023b). *Programa de experiencia educativa: Evaluación de los aprendizajes*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023c). *Programa de experiencia educativa: Mediación Pedagógica*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023d). *Programa de experiencia educativa: Planeación Didáctica*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023e). *Programa de experiencia educativa: Práctica Docente*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2023f). *Programa de experiencia educativa: Seminario de Práctica Docente*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Capítulo V

El codiseño del Plan 2022 en la educación normal: Un análisis etnocrítico

Oscar Fernando López Meraz ²²

Resumen

El capítulo presenta un ejercicio autoetnográfico desde la experiencia compartida como colaborador y coordinador de diferentes programas educativos de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, en el marco del codiseño del Plan de estudios 2022 para la educación normal en su fase nacional. Después de ofrecer elementos contextuales de la política educativa que permitió, por primera vez, la participación de docentes de las instituciones más importante en México en la formación docente para la educación básica en la construcción de programas educativos, se presenta un ejercicio hermenéutico desde el cual se identifican prácticas y valores de la cultura normalista presentes en esa novedosa actividad para los formadores de formadores. Los resultados indican la relevancia de los trabajos nacionales, pese a muchas problemáticas derivadas de una falta de planeación desde los diferentes niveles de administración del subsistema, y que no se aprovechó del todo este ejercicio para trabajar de manera colaborativa permanente en el diseño curricular como parte de la trayectoria normalista más acostumbrada a desarrollar trabajos poco conectados hacia afuera de cada institución. Se concluye que resulta necesario investigar las consecuencias del codiseño para las escuelas normales, desde una mirada intrainstitucional, y para las escuelas de educación básica en donde se desarrollan prácticas profesionales.

²² Doctor en Historia y Estudios Regionales y Doctor en Educación. Profesor de la Escuela Normal Superior Veracruzana "Dr. Manuel Suárez Trujillo" y de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Líneas de investigación: Formación docente, Tecnología Educativa, Violencias en IES, Historiografía Mexicana. Última publicación: López Meraz, O. y Fortoul Ollivier, B. (2026) ¿Qué significa ser docente para futuros maestros? Exploración desde estudiantes de escuelas normales mexicanas. (2026). Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 56(1), 17-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.850> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1185-6424> Mail: osclopez@msev.gob.mx

Palabras clave: Autoetnografía, co-diseño nacional, encuentro académico

1. Introducción

Las escuelas normales en México son las principales encargadas de formar a los docentes de educación básica. Esta encomienda tiene una larga historia que se remonta a las últimas décadas del siglo XIX. Durante casi todo el siglo XX quienes estudiaban en esas instituciones no eran acreedores a un grado profesional conservando un carácter de "oficio". Será hasta la mitad de la década de los ochenta cuando los estudios normalistas se elevaron a licenciaturas, y con ello se produjeron cambios significativos. Uno de ellos fue el replanteamiento curricular que, como hasta entonces, seguirá siendo una tarea del Estado (re)construir.

En la siguiente década apareció el Plan 1999 que marcaría una mayor distancia con una tradición centrada más en el docente y no en el estudiante, y con ello se constituyó el primer momento de un modelo más ligado a las competencias, propias del proyecto neoliberal. Ya en el siglo XXI se dio, para algunas licenciaturas, un cambio curricular: se constituyó el plan 2012. Otra coyuntura que sí incluyó a las 19 licenciaturas, fue el plan 2018. En todos estos casos se puede identificar dos ejes rectores: la presencia del Estado como rector curricular, mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la consecuente mínima participación de los "formadores de formadores", y el modelo por competencias que guiaba la construcción de un tipo específico de docente para la educación básica mexicana.

A continuación, unas líneas sobre las mallas señaladas considerando sólo las correspondientes de las escuelas normales superiores.²³ La correspondiente a 1999, sólo se trabajó con una licenciatura con diferentes especialidades, por lo que el nombre fue: Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en... Español, Biología, Historia, etcétera. Esta estructura propició un "tronco común" y cursos dedicados

²³ Existen diferentes tipos de escuelas normales o de instituciones formadoras. Aquí algunas de ellas: Escuela Normal Superior/o de Estudios Superiores, Centro de Actualización del Magisterio, Benemérita (-centenaria) Escuela Normal, Escuela Normal Experimental, Escuela Normal Estatal, Escuela Normal Rural, Centro Regional de Educación Normal, Instituto de Educación Normal, Escuela Normal Indígena (bilingüe), Escuela Normal Regional, Centro Regional de Educación Normal.

a cada especialidad. Esta propuesta curricular estuvo vigente por 19 años (cuando entró el plan 2018), no recibió prácticamente ninguna actualización en ese periodo reduciendo su funcionalidad, y no se adaptó al sistema educativo mexicano que sí se transformó en varias ocasiones, al menos en el plano discursivo-curricular.

Por su parte, el plan 2018 respondió, justamente, a esa necesidad de “articular” la formación normalista con la correspondiente en educación básica. Esa fue, al menos, la intención. Lamentablemente, este plan quedó listo hasta ese año, a unos meses de cambiar de gobierno que se proyectaba iba a ser diferente a los que habían constituido las propuestas de las opciones políticas que habían gobernado el país. En cuanto al contenido, éste se desarrolló conforme avanzaba el plan. Los nombres de las licenciaturas cambiaron, y ahora se llamarían Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de ... Matemáticas, Formación Cívica y Ética... en Educación Secundaria. A diferencia de la malla pasada, ésta se encaminó a fortalecer el área teórica-metodológica compartiendo espacio con elementos didáctico-pedagógicos que había sido, hasta entonces, el eje que mayor peso había tenido.

A estas problemáticas de desfases curriculares, y no existir una propuesta común que avanzara en la formación de las infancias y las adolescencias no hacia el presente sino hacia el futuro, se le suma el deterioro institucional que se refleja en varias aristas: baja de matrícula, la planta docente que no responde, con frecuencia, a criterios de profesionalismo y que no abre oportunidades democráticas para acceder a ella, una infraestructura insuficiente, entre otras cosas, es normal que se haya mencionado o propuesto su desaparición (Díaz-Barriga, 2021).

Con el nuevo gobierno, se dio la aprobación una reforma educativa en 2019 y en ella se estableció que se definirá una estrategia nacional de mejora de las Escuelas normales, la cual establecerá acciones para su fortalecimiento (DOF, 2019). A partir de ello, y en el mismo año, la SEP y la Subsecretaría de Educación Superior, mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, hoy Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, DGESuM), construyeron una estrategia para hacer modificaciones a los planes de estudio. El primer punto fue convocar a integrantes de comunidades normalistas para participar en el Congreso Nacional para

el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas (CNFTENP), a mediados de mayo. Debido al número de delegados (250) y a la cantidad de propuestas por mesa, se decidió la permanencia del CNFTENP, y no cerrar los trabajos.

Si bien éstos se desarrollaron en varias sedes y se diversificaron en varios temas, un problema relevante fue la socialización y la transparencia de la información tanto para convocatorias como para los resultados, pese a que la DGESPE compartió en su página oficial avances. Más allá de eso, es relevante señalar algunos de los ejes que motivaron las reflexiones: el docente que queremos formar para la transformación del país; la escuela normal, proyección hacia el futuro; desarrollo profesional de formadores; autonomía para las escuelas normales: ¿qué tipo de autonomía necesitamos?; y ruta curricular: ¿qué hacer y hacia dónde ir? Estos esfuerzos constituyeron la *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales* (ENMEN, 2019).

Llegado 2020, y con la coyuntura de la pandemia de COVID-19, los trabajos entraron en un impase, y sería hasta agosto de 2021 cuando el rediseño de los planes de estudio se retomó iniciando la presentación de una propuesta de un esquema que incluía tres ejes reflexivos: qué se entendería por marco curricular común de los planes de estudio, qué por flexibilidad curricular, y qué por autonomía curricular. Asimismo, se plantearon cinco temas más relacionados con lo organizativo: comités de gestión académica por escuela normal o plan de estudios, comisión nacional de co-diseño por plan de estudio, comisión nacional de co-diseño del marco curricular común, equipo de especialistas en diseño curricular como apoyo al proceso de co-diseño, y fijar una ruta crítica de trabajo de 2021 a 2024.

Los trabajos para el rediseño de planes de estudio comenzaron en septiembre de 2021 para todas las licenciaturas que oferta la educación normal. En este trabajo sólo se considerará la experiencia del autor en el co-diseño de la correspondiente a Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.²⁴ Vale la pena destacar que antes del inicio de los trabajos se dieron algunos insumos académicos para fortalecer el ejercicio: un seminario internacional sobre teoría curricular y un taller de co-diseño, por ejemplo. En este escenario se propone un acercamiento desde el enfoque etnocrítico propuesto por Buenfil Burgos (1995), a partir del

cual se plantea la siguiente serie de preguntas de investigación: ¿cuáles fueron las características del co-diseño desarrollado en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de Telesecundaria (LEAT)?, ¿Cuáles fueron los debates teóricos-conceptuales que resultaron más significativos en esa producción académica?, y ¿cuáles fueron las principales dificultades personales, institucionales y de trabajo académico para el desarrollo del co-diseño?

2. Posicionamiento metodológico

El paradigma en el que se sitúa esta investigación es el hermenéutico, y el enfoque es el cualitativo. Así, se parte de que el conocimiento se construye desde la experiencia y que desde ahí se construyen significados desde las condiciones sociales de quienes participan (Flick, 2015). Asimismo, se recupera un posicionamiento crítico que permite reconocer que, para nuestro caso, lo educativo se ubica en relaciones de poder (Freire, 2005). Desde la autoetnografía, y específicamente desde lo etnocrítico, se construye una narrativa que destaca la experiencia del proceso que co-diseño. La justificación del empleo de lo autoetnográfico es porque, para Ellis et al 2011, es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender una experiencia cultural. Es, sin duda, un posicionamiento político y no canónico que destaca el proceso.

Compartir la experiencia resulta fundamental, y este ejercicio se desarrolla desde la reflexión situada para cumplir con los tres niveles de la investigación definidos por Malinowski (1995): lo que la gente hace, lo que la gente dice que hace, y lo que dice que deben hacer. Esto, sin duda, dará pie a conocer costumbres y valores propios de una colectividad históricamente determinada desde la narración que articula “lo personal con lo cultural” (Richardson, 2003, p. 209) por medio de un hecho/proceso a narrar que pasa de un proceso oral a un discurso escrito

²³ Las otras licenciaturas son: 1. Educación inicial, 2. Educación preescolar, 3. Educación preescolar intercultural, plurilingüe y comunitaria, 4. Educación primaria, 5. Educación primaria intercultural, plurilingüe y comunitaria, 6. Inclusión educativa, 7. Educación física, 8. En enseñanza y aprendizaje de la química, 9. En enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, 10. En enseñanza y aprendizaje de la geografía, 11. En enseñanza y aprendizaje de la física, 12. Enseñanza y aprendizaje del inglés, 13. En enseñanza y aprendizaje de la historia, 14. Enseñanza y aprendizaje del español, 15. Enseñanza y aprendizaje de biología, 16. Educación especial, 17. Enseñanza y aprendizaje de la formación ética y ciudadana.

que fija el pensamiento y su producción como lo señaló Ricoeur (citado por Geertz, 1995).

Si se hace la precisión de lo etnocrítico es porque se recupera lo propuesto por Buenfil Burgos (1995) para quien, además de una descripción etnográfica, propone un análisis crítico de las relaciones de poder, los discursos y las condiciones sociales que configuran las prácticas. Así, se entretejen el cuestionamiento con el análisis, con el objeto de superar discursos oficiales o hegemónicos. Esta forma de hacer investigación requiere una vigilancia epistemológica porque es necesario estar atento a los sesgos y las tensiones que pueden aparecer cuando la persona que escribe es parte de lo investigado. La forma de cuidar que no aparezcan es el uso de estrategias como el registro de diarios de campo, guías de autoentrevista y recuperación de evidencia que sostienen el análisis de categorías claves que para este trabajo están presentes en las preguntas de investigación. No hay duda de que quienes entran en esta dinámica, requieren un compromiso ético contextual, contingente y prioritariamente relacional (Tullis, 2019).

Para este trabajo se utilizaron notas de trabajo construidas *in situ* en las reuniones de trabajo, reflexiones de videograbaciones de la plataforma Zoom, intercambios formales e informales en grupos de WhatsApp relacionados con el co-diseño, así como información dada por autoridades, principalmente, de carácter institucional. A partir de ello, se construyó una matriz de consistencia cualitativa considerándola como: “un instrumento metodológico que posibilita sistematizar, analizar y comprender los procedimientos y avances de una investigación que implica fenómenos, hechos, situaciones y sujetos” (Giesecke, 2020, p. 397). Los cursos en los que se participó en la construcción de programas de estudios, y de los que aquí se documentan desde lo etnocrítico, son: Desigualdades: educativa, socioeconómica y política de México (segundo semestre), Didáctica de la Historia, Didáctica de la Formación Cívica y Ética (cuarto semestre), e Investigación para la docencia (sexto semestre). En estos cuatro cursos se fungió como colaborador y, en dos, como coordinador.

3. El co-diseño nacional para el plan 2022

Las reuniones que sostuvieron las y los formadores de docentes en el ejercicio histórico de construir los planes y programas de estudio tuvieron

diferentes objetivos, pero antes de comentarlos, vale la pena reconocer que la propuesta coordinada por las autoridades federales se posicionó desde abajo hacia arriba (*bottom up*), y ya no desde arriba hacia abajo (*top down*) tal como se había hecho históricamente, como lo señala Cáceres et al (2023). Regresemos a los propósitos del co-diseño.

Uno de ellos fue tomar acuerdos y consensos relacionados con el Perfil General de la Educación Normal, en donde el principal reto fue transitar del modelo por competencias hacia otro enfoque. Esto, sin duda, resultó complejo porque, como afirma Gimeno (2002), las reformas curriculares representan una transformación que abarca “valores, saberes, técnicas, instrumentos y la concepción de nuevas necesidades de formación profesional” (p. 23).

Una manera de facilitar ese tránsito fue la consideración de leyes y reglamentos diversos después de la reforma al artículo tercero en 2019, así como los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que reestructuró la escuela pública mexicana en el nivel básico, principalmente. Al respecto, Medrano (2020) reconoce que

La educación normal -sus planes y programas de estudios- concebida por el Estado tiene que responder al ideario político plasmado en la legislación nacional, así como a lo señalado en los planes sectoriales de educación, programas y estrategias emitidas cada sexenio. De ello deriva que a las comunidades normalistas no se les conceda autonomía plena para la definición de sus planes de estudios o currículos, que se les demande articulación y congruencia con los planes de estudios de Educación Básica [...] (p. 39-40).

Desde el ejercicio del diseño curricular colaborativo (o co-diseño curricular) como le llama Westbroek et al (2019) (como se citó en Inzunza et al., 2026, p. 35) se posibilitó que “los docentes crean nuevos materiales curriculares, como cursos o lecciones, en cooperación entre ellos y, a menudo, también con expertos en los ámbitos del diseño educativo, la investigación educativa y el contenido educativo”.

El otro reto importante fue construir trayectos formativos y mallas curriculares. El centro de esta actividad sería la autonomía y la flexibilidad curricular bajo las cuales se construirían cursos nacionales, estatales e

institucionales. Cabe destacar que este concepto (autonomía curricular) es una novedad en el caso de la educación básica y pública mexicana que ofrece la oportunidad y la facultad a las escuelas normales de adaptar y construir elementos curriculares bajo cinco dimensiones: ampliar la formación académica, ampliar el desarrollo personal y social, construir nuevos contenidos relevantes, potencias conocimiento regionales, y desarrollo de proyectos de impacto social.

Otro de los acuerdos tomados fue elaborar descriptores de cada uno de los cursos, lo que implicó la conformación de equipos de co-diseño por curso. Si bien la convocatoria fue abierta, en el discurso se apostaba a cumplir con ciertos requisitos: formación y preparación académica, trayectoria profesional, experiencia en el abordaje de los cursos en planes anteriores (porque el plan 2022 no significó una ruptura total con el plan 2018), pero en la práctica esto no siempre se cumplió.

La dinámica de la construcción de los cursos contempló la presentación de los cursos, poco antes del inicio de los semestres. A este proceso se le llamó "habilitación", y consistió en que un miembro, o más, del equipo co-diseñador presentara el programa en una videoconferencia en la plataforma Zoom. Ahí se abría la posibilidad de preguntas y dudas, y se compartía la presentación utilizada. Antes de este ejercicio, había reuniones con la persona responsable de DGEsUM, experta en diseño curricular.

4. La experiencia de co-diseño desde lo etnocrítico (resultados y discusión)

La lógica a nivel nacional para los trabajos de co-diseño consistió en organizar los equipos que se encargarían de la construcción de los programas. Se dio la apertura de que fueran grupos interinstitucionales, y que las y los participantes fueran de diferentes estados. Esta invitación se dio en la reunión nacional dedicada a presentar la nueva propuesta curricular. Y si bien existe un cambio drástico en esta forma de proceder, también es necesario señalar que ya había cursos en marcha que reunía el trabajo de personal de DGEsUM y de algunas escuelas normales. Cabe mencionar que la información sobre todo este proceso circuló muy mal. Las autoridades de cada normal informaban de manera muy diferente sobre los tiempos, las formas y los procesos. También resulta significativo

que incluso entre colegas está información tampoco fue socializada con pertinencia. Sobre esto se desarrollará una reflexión más adelante.

Esto generó algunos problemas, pues se notó que desde la autoridad hubo una selección previa a la invitación colectiva, lo que quitó parte del carácter democrático que se proponía. Además, varios de los equipos ya conformados no facilitaron la incorporación de nuevas personas. Si bien esto no fue generalizado, sí resultó significativa esa manera de proceder. Una opción que algunos seguimos para participar, que se trató siempre de un gesto voluntario, fue contactarnos con las responsables del co-diseño: por lo general, una profesora elegida por el profesorado normalista, y, claro, la colega que estaba al pendiente del trabajo de co-diseño desde la autoridad federal.

A veces, la colega adscrita a alguna EN podía gestionar la apertura para el ingreso de los trabajos, pero no siempre sucedía. Cuando pasaba esto, se recurría a la persona de DGEsUM encargada del proceso para que ella buscara se abriera el espacio. Claro que hubo equipos en los que esto no fue necesario, y el ingreso y la colaboración fue aceptada sin mayor problema. Y esto nos lleva a varios elementos relevantes que fueron planteados en un contexto de cierta extrañeza, al menos al inicio.

La cultura normalista se ha constituido durante muchísimo tiempo, aproximadamente un siglo y medio. Ello ha facilitado ciertas semejanzas, pero también culturas específicas del trabajo académico que, entre otros elementos, considera si son instituciones con más tradición o son de relativa reciente creación, si cuentan o no con cuerpos académicos, el tipo de contratación. Es claro que el tipo de sector poblacional al que está dedicada cada escuela normal es algo que constituye también diferencias.

Por supuesto que el origen formativo es otra característica relevante, pues en el sistema normalista existe docentes con formación inicial normalista y otros que tienen una procedencia universitaria, de las cuales Medina ya había hablado a finales del siglo pasado (1999). Sobre esto es interesante el trabajo de Del Cid (2025) que propone el análisis de la reconfiguración del perfil académico y profesional de los formadores de formadores, así como las características del trabajo académico en las instituciones normalistas. Un ejercicio interesante y actual sobre el perfil

profesional de quienes participaron en el co-diseño de la LEAT lo presenta Añorve y Jaime (2026), para quienes estos docentes “han conformado una comunidad epistémica donde comparten saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores y creencias sobre la docencia, elementos que permitieron construir los programas de los cursos” (p. 207).

Desde esos y otros ámbitos se inició una reflexión compartida que inauguraba algo inédito para las escuelas normales: desarrollarse en el plano curricular. Balderas (2025) registra algunas de las dudas guías que estuvieron presentes en esos primeros encuentros:

¿Qué vamos a proponer a partir de las condiciones que vivimos? ¿Cuáles son los cursos que vendrán a fortalecer el currículo local? ¿Cuál es la preparación que los docentes tenemos para el diseño curricular? ¿Tenemos los conocimientos disciplinares necesarios de lo que vamos a proponer? ¿Contamos con las herramientas metodológicas para el diseño de curso? (pp. 194-195).

Esto demuestra que el co-diseño desarrolló desde el inicio un pensamiento crítico de algunas de las personas actoras. Si aquí no se generaliza es porque los intereses individuales no estuvieron directamente relacionados con ese “espíritu” reflexivo. En cambio, se trató para algunas personas colaboradoras de un ejercicio de corte instrumentalista que se desarrolló con fines lucro vía la *suma de puntos*, por medio de la expedición de constancias, para sistemas de evaluación que permitían el acceso a beneficios simbólicos y estímulos económicos.

No hay que olvidar que las escuelas normales participan de políticas nacionales relacionadas con los cuerpos académicos y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), así como el Programa de Estímulo al Desempeño Docente. Aquí habría que profundizar en el análisis sobre los trabajos que las personas beneficiadas en favor de la comunidad académica, así como desarrollar evaluaciones que consideren las particularidades de los diferentes tipos de contratación que existen al interior de las instituciones formadoras donde los profesores de tiempo completo siguen siendo más una excepción que una regla.

En el contexto colectivo hubo diálogos sobre contenidos, lecturas, estrategias y técnicas didácticas que, para algunos co-diseñadores,

resultaban pertinentes e innovadoras. Fueron pocas las ocasiones en las que se debatió con suficiencia desde elementos epistemológicos y teóricos relacionados con el co-diseño mismo y con los elementos específicos de cada curso, y cuando tocó el turno de lo metodológico éste se reducía a posicionamientos más de corte aplicacionista, es decir, no de manera articulada con los otros elementos esenciales de cualquier formación profesional, incluyendo los elementos éticos.

Estas debilidades pueden explicarse desde diferentes ángulos. El trabajar contra reloj impidió dedicarle una mayor dedicación a esta actividad que dentro de las académicas sí resultó novedosa al interior de las escuelas normales. Esto está relacionado con el trabajo a contraturno que fue casi siempre el contexto en el que se dieron los trabajos, o, en su caso, cuando se estaba cumpliendo una jornada laboral que pocas veces contempló esta colaboración. Quienes co-diseñaron, con frecuencia, lo hicieron en el marco de jornadas largas y saturadas (actividades frente a grupo, asesorías y tutorías). En este asunto es importante señalar que, en algunos equipos, se decidió trabajar en varios horarios para intentar ser lo más inclusivos posibles.

Ante este escenario, una estrategia constante fue grabar sesiones y alojarlas en una carpeta de Drive para su consulta en caso de que alguien no alcanzara el trabajo sincrónico. De manera paralela, se crearon grupos de *WhatsApp* en donde, a veces, se compartían los principales puntos de los encuentros. Estos registros permitieron informar muy rápido a los integrantes los temas y los acuerdos con responsabilidad. Cuando no se redactaba la minuta, se dejaba "fuera" del contexto de las reuniones a quienes, por diversos motivos, no asistían o no permanecían toda la sesión. Resulta evidente que observar una grabación no es suficiente para comprender el contexto en el que se sitúa sus contenidos.

En esto existe una responsabilidad de las autoridades. En la experiencia que aquí se trabaja, los intentos, cuando los hubo, no fueron suficientemente articulados para construir las condiciones necesarias para lo que, sin duda, debió ser una prioridad del normalismo mexicano. Una estrategia que fue considerada, pero que tuvo diferentes resultados al interior de las instituciones, fue la reposición del tiempo dedicado por quienes colaboraron.

En este asunto destaca el elemento vertical y jerárquico que caracteriza a las normales, lo cual impide tres asuntos elementales: procesos democráticos, garantizar el acceso a la información, y la rendición de cuentas en lo que se incluye la presentación pública de proyectos académicos (y financieros), resultados y análisis introspectivos. Esto recuerda a lo que Ducoing señaló en 2013, la Escuela Normal es “una institución que ha quedado muy lejos del siglo XXI, sepultada bajo el peso del pasado y más preocupada por asegurar su supervivencia y estabilidad que por enfrentar y comprometerse con el reto de un cambio radical” (p. 8).

Al interior de los equipos también se presentaron dinámicas interesantes. Hubo colegas que por el sentido de pertenencia de una escuela normal específica (aunque se vio con más insistencia en las normales con más tradición, como las beneméritas) participaron en el co-diseño para que su institución de adscripción estuviera representada en la mayor cantidad de cursos posibles. No existe evidencia de que se tratara de una estrategia institucional, pero tampoco podría descartarse.

Además de hacer presente a instituciones específicas, también fue posible reconocer la “lucha” por espacios, por ganarse, al menos, un lugar simbólico. La colaboración de varias personas de una misma institución en varios cursos fue una característica peculiar. Este movimiento en grupo no sólo acaparaba el liderazgo, sino intentaba colocar una agenda específica sobre diferentes temas, particularmente sobre los contenidos y las actividades didácticas.

En pocas ocasiones se hicieron trabajos de co-diseño desde la colaboración; es decir, la escritura siguió siendo un ejercicio más de corte individual. Se procedió más al “reparto” de los temas para su documentación (en cuanto a información y posibles estrategias didácticas y evidencias de aprendizaje) que a la redacción desde diferentes manos pasando por reflexiones colegiadas, pese a que todos los documentos estuvieron a disposición del profesorado participante. No se compartieron los diálogos que seguramente se desarrollaron al interior de los subgrupos de co-diseño. Una lógica organizacional fue dividir al grupo de co-diseño en tantas unidades se hubiera decidido contemplara cada programa.

Esto se sumó a un “encuentro generacional” que no aprovechó lo suficiente los saberes de sus integrantes. Sin duda, quienes habían

participado en varios cursos, con frecuencia docentes con más antigüedad, fueron ganando experiencia y “midiendo” el tiempo para las entregas de los borradores que eran revisados por personal de DGEsUM, mientras que los de nuevo ingreso a los trabajos del co-diseño tenían el reto de adaptarse a lo que estaba en marcha. Por lo general, no hubo modificaciones sustantivas propuestas por estas personas.

Algo notable fue que, si bien los grupos de co-diseño se integraron por docentes de diferentes escuelas normales del país, no se aprovechó suficiente esta condición. En parte porque, con frecuencia, se trabajaba más con quienes se coincidía en los espacios al interior de las instituciones que con colegas de otras entidades. El tiempo dedicado a intercambiar posiciones sobre un tema fue realmente escaso. Esto podría comprenderse de diferentes maneras. Una de ellas es que se privilegiara las coincidencias antes que las diferencias, lo cual invisibilizaría otras opciones de pensar el co-diseño.

Otra posibilidad que parece muy presente es usar el espacio de diálogo para encontrar puntos de encuentro desde lo operativo. Aquí cabría señalar que, aunque se intentaba dialogar con la NEM, el hecho de que no todo el profesorado normalista estuviera (in)formado de/en ella dificultó ese ejercicio. También es relevante señalar que tampoco se contó con la suficiente experiencia por parte de las personas co-diseñadoras sobre cómo se viven en, para este caso, las escuelas telesecundarias el nuevo molde educativo. Esto visibiliza una desconexión entre las instituciones formadoras y las escuelas de práctica.

También esta forma de trabajo muestra las pocas relaciones académicas que tienen entre sí las escuelas normales. A nivel estatal, al menos, resultó evidente observar que cada institución tiene una agenda particular en la que con escasa frecuencia se contempla a los pares de otras IES formadoras. Este trabajo por células repercutió en el diálogo sobre el co-diseño. Esto se suma a los proyectos académicos de grupos específicos como CA o individuales que no tuvieron, al menos durante buena parte del proceso de co-diseño, lo curricular como un eje de sus investigaciones y, por tanto, de los productos entregables.

Aquí cabe hacer una mención que no es menor. Si bien existió, en lo general, apertura para sumar la colaboración de varias personas, no

hubo filtros necesarios que permitieran un mejor trabajo académico porque no es lo mismo participar, por ejemplo, en la enseñanza de la Historia que en el curso de enseñanza de la Física. Hubo colegas que sus formaciones no les permitían adentrarse a debates teóricos-conceptuales correspondientes a los contenidos, y no tuvieron las posibilidades de conocer, por ejemplo, lo más actual sobre la interculturalidad crítica, la perspectiva de género y el enfoque de la sostenibilidad, además de la inclusión educativa, por mencionar algunos ejemplos.

Esto también es una llamada de atención porque desde el plan 2018 existen cursos sobre interculturalidad o investigación educativa que se presentan como transversales a la formación normalista. Habría que revisar las estrategias institucionales de cada escuela formadora, así como de las autoridades estatales y federales, para sumar a la actualización tanto de elementos “generales” como de especialidad. Esto se vuelve esencial porque en la LEAT participan docentes cuya formación inicial no estuvo dirigida a formarles para el trabajo en el aula.

Es importante señalar que si bien hubo personas que se apuntaron en tantos grupos de co-diseño como pudieron, más por el interés de cumplir con temas productividad que por tener un interés genuino de aprovechar la coyuntura histórica que se presentaba, sí exitieron colaboradora/es que no solo manifestaron la conciencia de la oportunidad histórica que representó el co-diseño, sino que actuaron en consecuencia sumando permanentemente a los trabajos.

En algunos casos, esto llevó a estas colegas a aceptar la coordinación de los trabajos nacionales, una actividad compleja que requirió de liderazgo, pese a que esta figura (responsable de coordinación del co-diseño de programas) no fue reconocida por DGEsUM ni por las autoridades estatales o las propias a cada escuela normal, por ejemplo, vía una constancia específica. Una de las dificultades más frecuentes de esta tarea fue construir consensos en el colectivo tanto en la organización de los trabajos como en la decisión de lo que se haría.

La existencia de una persona coordinadora no significó la imposición. Por lo general, se procedía a que se decidiera en colectivo, “desde la base”. Con menos frecuencia se presentó en plenaria una propuesta por parte de quien organizaría, pero siempre se dio la oportunidad de expresar

sugerencias, cambios y nuevas propuestas. Sobre la persona coordinadora sí se depositó una mayor carga de trabajo porque era responsable de “darle los últimos toques” a los programas. La colaboración en esta fase de revisión fue mucho menor que en la etapa de “construcción”.

A partir de lo anterior se puede señalar algunos puntos de encuentro con lo registrado en parte por la literatura académica. En todos los cursos co-diseñados, objeto de registro y del enfoque entocrítico, la investigación se presenta como un elemento transversal. Esto es interesante porque se ha superado la “simple” búsqueda de información y se encamina la formación docente al rol de docente-investigador que tendría su punto de culminación de la formación inicial en la construcción de una de las tres propuestas de titulación, a saber: informe de prácticas, tesis de investigación, y portafolio de evidencias. Además, se intenta coincidir con la NEM en donde se trabaja con proyectos educativos o socioeducativos, y en esos ejercicios de enseñanza-aprendizaje, que facilitan el (re) conocimiento de lo comunitario, se requieren habilidades y herramientas investigativas.

Hay, sin embargo, un problema. En muchas escuelas normales la investigación sigue supeditada a la histórica docencia, y una ventana de oportunidad es “hacer investigación para el conocimiento y mejora de su propia práctica” (López y Báez, 2025, p. 154). En el co-diseño de los programas, por ejemplo, se desconocían la necesidad de integrar y comunicar los paradigmas epistemológicos con los referentes teórico-conceptuales y los posicionamientos metodológicos. También resultó complicado “transvasar” esos conocimientos a la dimensión didáctico-pedagógica, al igual que ubicar otras maneras de hacer investigación alejadas del clásico (y extractivista) posicionamiento positivista que trata a quienes participan en la investigación como meros informantes.

Si de acuerdo con Hernández-Durán (2024), el “método” del co-diseño permitió la toma de decisiones entre actores político-administrativos y educativos, en la experiencia registrada no hubo momentos de diálogo con los primeros. Difícilmente autoridades, estatales o de las normales, participaron en esa actividad. Su acompañamiento más bien se dio desde lo administrativo, en donde hubo fallas a la hora de informar de los procesos y los resultados, y de gestionar mejores condiciones para la tarea. Tampoco se sabe cómo el co-diseño ha permitido mejorar la formación

permanente de quienes laboran en las escuelas normales, o cómo ese trabajo de colaboración sumó a la organización intrainstitucional.

Más evidente fue observar que el co-diseño permitió comunicar la macropolítica con la mesopolítica (Hernández-Durán, 2024), a lo que se agregaría la micropolítica. Aquí también hay vacíos relevantes. ¿Cómo el co-diseño repercutió en la macropolítica? Las reflexiones desde quienes construyen políticas y quienes las aplican a nivel nacional no ha “bajado” al resto de los niveles. No se localizó documentos oficiales relacionados en este sentido. También es importante conocer las experiencias, y su sistematización, de co-colaboración o de gestión técnico-administrativa de las autoridades estatales que, hasta donde los registros permitieron identificar, tampoco se han dado a conocer. En cuanto a lo micro, es de reconocerse que en muchas ocasiones sí se dio un acompañamiento entre pares para, específicamente, resolver dudas de corte epistemológico y teórico-conceptual, y muchos menos en lo metodológico (didáctico-pedagógico).

Lamentablemente, concluidos los trabajos de co-diseño la comunicación entre quienes integraron los equipos se ha reducido significativamente. Esa “comunidad de aprendizaje” que impulsó el co-diseño se ha perdido, pese a que existen muchas cosas que podrían ser del interés colectivo. Una de ellas es cómo se han aplicado esos programas, cuáles son sus resultados, cuáles han sido las adaptaciones que cada contexto exige. Hay ahí una veta muy importante para dar seguimiento a la fase curricular, y seguir trabajando colaborativamente desde diferentes ángulos de observación de la investigación que favorecería el trabajo docente al interior de cada institución formadora.

Asimismo, existe una veta poco explorada y documentada que podría plantearse en términos investigativos en la pregunta, que no es excluyente con otras interrogantes: ¿cómo participaron las plantas docentes de cada escuela normal entre sí y con colegas de otras instituciones formadoras en los procesos de co-diseño curricular? Al respecto, Balderas (2025) señala que en la Escuela Normal Experimental “Rafael Ramírez Castañeda” (ENERRC), de Zacatecas, todo el cuerpo docente participó en el diseño de cursos estatales e institucionales

independientemente del perfil académico, del conocimiento o desconocimiento de los programas de planes de estudio anteriores, y

de los planes de estudio de educación básica, así como de las disciplinas a las que cada uno de los cursos corresponden, la participación fue en equipos, en binas o de manera individual, el trabajo se hizo a la par del desarrollo de los cursos de los semestres correspondientes en el tiempo; un factor determinante es la nula formación en diseño curricular (p. 197).

En el documento referido, no se reporta cómo el grupo académico de la ENERRC participó en el proceso de co-diseño nacional. No obstante, lo recuperado aquí permite seguir problematizando el trabajo curricular desarrollado. Sería pertinente conocer cómo fueron resolviendo institucionalmente los desafíos que enfrentó esa escuela normal antes las características particulares de su contexto. Saber eso, y compartirlo, facilitaría el autodiagnóstico de cada centro formador y la posibilidad de construir estrategias que, muy posiblemente, encuentren más puntos de encuentro que de desencuentro.

Si bien Vázquez y Báez (2024) analizan los programas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia (LEAH), para el caso de la LEAT se comparten algunos puntos. Uno de los “huecos” que deja el trabajo de co-diseño ha sido el poco o nulo espacio dedicados a fundamentos epistemológicos del saber profesional que podrían haberse colocado en las didácticas especializadas. Este tema parece haberse obviado en las reuniones de co-diseño de los que se tiene registro. Esto, sin embargo, no resulta extraño en la cultura normalista porque en ella se ha privilegiado más lo didáctico que el conocimiento disciplinar como lo demuestra una reciente investigación en donde participaron futuros docentes donde se identifica que la dimensión didáctica en el aula sigue siendo el centro de la actividad del magisterio frente a grupo (López y Fortoul, 2026). Un pendiente también sería analizar cómo los programas institucionales están contribuyendo a una “identidad institucional” que diferencie a las escuelas formadoras y que, posiblemente ahí, se encuentren elementos ausentes en los programas federales y estatales.

Por otro lado, se coincide con Mercado (2025) cuando señala que existió en el co-diseño conflicto, incertidumbre y expectativas varias, así como que el aporte de los docentes de Escuelas Normales a este trabajo resulta de valía porque se superó, al menos parcialmente, el trabajo del diseño curricular desde el escritorio, y fue una experiencia más en el “campo”.

Esto no resulta ser un cambio menor porque históricamente al docente normalista se le había conferido como sujeto de determinación curricular y no como un tomador de decisiones (González, 2024). Asimismo, fue posible identificar que, pese a contar con conocimientos del diseño curricular, se dominaran las disciplinas, se comprendieran diferentes contextos y se trabaja con enfoques diversos, el co-diseño requirió de habilidades poco frecuentes en el trabajo al interior de las escuelas normales dirigidas a la transformación de la realidad, un elemento que también está presente en la NEM.

5. Conclusiones

Este trabajo intentó responder varias preguntas guías relacionadas con los trabajos de co-diseño de programas educativos del plan de estudios 2022 para escuelas normales. El tema cobra interés porque ante un reformismo curricular constante en México, con frecuencia se pierde de vista los desafíos relacionados con la construcción de los planes de estudio y la manera en cómo se apropian y resisten a ellos las y los docentes (Camacho & Legaspi, 2023; Gómez & Cáceres, 2022).

A lo largo del documento se ha podido identificar algunas de las características políticas, culturales y éticas propias de este subsistema de educación superior. Se ha destacado tanto sus problemáticas para consolidarse como IES, algunas de ellas propiciadas por la política nacional al no, por ejemplo, concederles autonomía, como también la relevancia de seguir desarrollando la misión histórica que se les ha conferido: formar a los cuadros de docentes de la educación básica (y pública principalmente) mexicana.

No existe duda del valor de estas instituciones, como tampoco la urgencia de desarrollar seguimientos y acompañamientos académicos, así como procesos evaluativos, con fines de mejora, sobre las actividades que desarrollan. La formación continua resulta significativa para que las y los integrantes de las comunidades académicas normalistas accedan y construyan “elementos técnico-científicos, disciplinares, éticos, valores socioculturales y políticos pertinentes y congruentes con los objetivos educativos y sociales de estas instituciones”, como lo señalan Paim y Martins (2018, citados por Del Cid, 2025).

Los trabajos de co-diseño permitieron comprobar que existen múltiples intereses pedagógicos, simbólicos, profesionales, laborales administrativos, políticos y económicos que atraviesan no sólo a todas las escuelas normales, sino también a sus agentes. También facilitó comprender cómo ante la coyuntura de la reforma curricular se dieron momentos de tensión por motivos diferentes. Uno de ellos fue el deseo, quizá como síntoma de resistencia, de mantener propuestas teórico-didácticas con el fin de sostener prácticas vigentes, pero no acordes con el espíritu de lo que se deseaba construir.

Después del co-diseño existen varias líneas que inician a trabajarse como el propuesto por Pérez *et al.* (2024) sobre los desafíos que enfrentan las escuelas normales ante la implementación de la NEM en la formación de docentes. Es posible que por regiones se presenten diferencias significativas sobre esa “armonización” entre los planes de escuelas normales y las de educación básica. Esto daría la posibilidad de identificar cómo la propuesta co-diseñada por el profesorado normalista pudo construir puentes con la NEM porque ese fue uno de los ejes que guiaron los trabajos.

De manera más específica, Monroy *et al.* (2024) han identificado en el contexto de la Escuela Normal Superior del Estado de Puebla tres retos en el contexto señalado por Pérez *et al.* (2024): 1. La falta de vínculo entre lo que aprenden las normales (específicamente en torno a la enseñanza y aprendizaje del inglés), su aplicación en sus prácticas. 2. También es relevante cómo lo socioemocional, tal como se presenta en la NEM, no está siendo atendido en la institución formadora. 3. Las dificultades de incorporar la tecnología educativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje que superan elementos de infraestructura. Los últimos dos elementos son relevantes porque, tanto en la NEM como en el nuevo plan de estudio de escuelas normales, lo socioemocional ha ganado terreno y sobre lo tecnológico cada vez se habla menos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y más de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD).

Por último, dos temas centrales, sin pretender ser exhaustivo, merecen atención. Uno de ellos es saber cómo el co-diseño ha replanteado la práctica pedagógica institucional, si es que lo ha hecho, y el otro es,

como lo ha estudiado Sánchez y Pérez (2025) para el caso de las escuelas normales de Baja California, analizar la influencia de la capacitación docente para y en la implementación de los planes de estudios impulsadas por diferentes autoridades. El trabajo de co-diseño requerirá del acompañamiento logístico necesario y de promover experiencias compartidas donde la independencia intelectual esté al servicio, al igual que los saberes, los conocimientos y las habilidades, del bien común para promover una verdadera educación transformadora de la realidad.

Referencias

Añorve, G. y Jaime, S. (2026). Perfil profesional de las y los codiseñadores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de las Escuelas Normales. En López Meraz y Vázquez Ramos (coords.), *Formación Inicial e Identidad Docente en Latinoamérica: Entre Teoría, Práctica y Contextos Diversos*. FONEIA, 157-232. <https://www.foneia.org/omp/index.php/foneia/catalog/view/110/624/1599>

Balderas, K. (2025). Experiencia de codiseño del Plan de Estudios 2022 en una escuela normal pública en México. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*. Mossoró, v. 11, n. 37, 189-199. https://www.researchgate.net/publication/399131845_EXPERIENCIA_DE_CODISENO_DEL_PLAN_DE_ESTUDIOS_2022_EN_UNA_ESCUELA_NORMAL_PUBLICA_EN_MEXICO

Cáceres, M., González, M., López, K., Lizama, G. y Olvera, T. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), 208-221. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3533>

Camacho, S. & Legaspi, M. (2023). Procesos contradictorios en la construcción histórica del sistema de educación normal en México. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 11(21), 61–81. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v11i21.408>

Ceballos, F. (2025). Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso. *CPU-E, Revista De Investigación Educativa*, (40), 61-81. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2894>

Del Cid, C. (2025). Profesión académica como objeto de estudio en las escuelas Normales de México. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 16, e2239, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2239

Díaz-Barriga, A. (2021). Política de la Educación Normal en México Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26, 533-560. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-533.pdf>

Díaz, V. Mario (2007) Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En Angulo, R., y Orozco, B. (coords.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*. Plaza y Valdés, 63-90.

DOF. (2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en material educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0

DOF. (2019). Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>

Ducoing, P. (coord.) (2013). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación-UNAM.

Ellis, C., Adams, T. & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview [40 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 10. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Gedisa

Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8061825>

Gimeno, J. (2002). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gómez, A. & Cáceres, M. (2022). Algunas características de las reformas del sistema educativo mexicano y el papel del docente. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(1), 5–13. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v1i1.1>

González, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista RedCA*, Vol. 7, No, 19, 187-205. <https://doi.org/10.36677/redca.v7i19.22046>

Hernández-Durán, R. (2024). "El co-diseño en la reforma curricular de la educación normal 2022 en Baja California: Un análisis de coaliciones promotoras". Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Baja California.

Inzunza, S., Trujillo, J., López, L. y Alcántar, S. (2026). Claroscuros en el codiseño curricular en una escuela normal: una perspectiva desde los docentes. *Intern. Journal of Profess. Bus. Review*. Vol. 11, No. 11 p. 01-10. <https://doi.org/10.26668/businessreview/2026.v11i1.5764>

López, O. y Fortoul, M. (2026) ¿Qué significa ser docente para futuros maestros? Exploración desde estudiantes de escuelas normales mexicanas. (2026). *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 56(1), 17-42. <https://doi.org/10.48102/rlee.2026.56.1.850>

López, V. & Báez, M. (2025). La investigación educativa en la formación inicial docente desde la escuela normal. *CPU-E, Revista De Investigación Educativa*, (41). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2896>

Malinowski, B. (1995). *Los argonautas del Pacífico Occidental. Comercio y aventura entre los indígenas de la Nueva Guinea Melanésica*. Península.

Medina, P. (1999). Normalista o universitario: ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles educativos*, Vol. 21, No.83-84, 93-104. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/1999-83-84-93-104>

Medrano, V. (2020) La cultura organizativa de las escuelas normales ¿barrera para su transformación? En: Ríos Peña, J. U. (Coord.) (2020) *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*. DGESuM https://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536bd9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf

Mercado. E. (2025) Prólogo. En Eduardo Mercado Cruz, Carlos Martínez, Graciela Serna y Rosa López (coords. editoriales), *El codiseño en las escuelas normales. Una mirada desde los autores*. Secretaría de Educación de Guanajuato, 11-16.

Monroy, G., Garduño, V., Cruz, O. & Ramírez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 6(1), 06–18. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489>

Pérez, A., Soto, J., Martínez, G., & Juárez, M. (2024). Desafíos del docente normalista con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP- Educación Y Pedagogía En Latinoamérica*, 6(2). <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1535>

Richardson, I. (2003), "Writing. A Method of Inquiry", en Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Thousand Oaks, California: Sage.

Salmerón, A. y Sánchez, T. (2020) La lucha por la autonomía del docente. Una asignatura pendiente. En: Ríos Peña, J. U. (Coord.) (2020). *Las escuelas normales. Discusiones de frente a su transformación*. DGESuM. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Julio-Rios-Pena/publication/354904732_Las_escuelas_normales_Discusiones_de_frente_a_su_transformacion/links/61536bd9fd7b3d12155992d4/Las-escuelas-normales-Discusiones-de-frente-a-su-transformacion.pdf

Sánchez, C. & Pérez, A. (2025). Influencia de la Capacitación Docente en la Implementación de Planes de Estudio en Escuelas Normales. *Ibero Ciencias - Revista Científica Y Académica - ISSN 3072-7197*, 4(3), 2725-2746. <https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a250>

Tullis, J, (2019). Yo y los otros. La ética en la investigación autoetnográfica. En Silvia M. Bénard Calva (selección de textos), *Autoetnografía Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Colegio de San Luis, 155-179.

Vázquez, A. y Báez, J. (2024). Rediseño de mallas curriculares para las escuelas normales públicas 2022. Los casos de los trayectos de prácticas y saberes pedagógicos y autonomía curricular para las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje de la Historia y del Español. En Juan Muñoz, David Castañeda y Salvador Lira (Coords.) *Reflexiones de la educación y la competencia comunicativa en el Siglo XXI*, Universidad Autónoma de Zacatecas, 41-55.

Reflexiones finales

Oscar Fernando López Meraz

Aurelio Vázquez Ramos

Carlos Esteban Hernández Martínez

Una lectura general de todos los trabajos reunidos en este libro permite identificar algunas ideas que se tienen que seguir analizando y discutiendo. Una de ellas está relacionada con las tensiones entre políticas educativas, culturas institucionales y prácticas reales de los actores (docente en formación y en servicio) presentes en los trayectos formativos, y cómo aquellas participan en la construcción de la identidad docente. También es posible observar cómo hoy existen debates entre nuevos ejes epistemológicos, teóricos, políticos y éticos asociados al humanismo crítico con otros “más tradicionales” que algunos de los agentes educativos han conservado en sus prácticas y en los sentidos del ser docente.

No menos relevante es el análisis de cómo las comunidades docentes se constituyen en colectivos epistémicos que resisten los embates de los diferentes tipos de violencias, incluidas las institucionales. La construcción del pensamiento crítico, tanto en la formación inicial como su desarrollo ya en el servicio docente, representa parte del núcleo de la identidad docente que los currículos estarían interesados en promover. Ello, sin embargo, no debería limitar la constante revisión de la manera en que se aprehenden las mallas curriculares y saber, con ello, con más profundidad las consecuencias de esas propuestas político-discursivas.

Así, la obra presenta una estructura coherente con ese hilo conductor que facilita comprender la relación entre currículo e identidad docente. Las distintas aproximaciones analíticas basadas en sustentos conceptuales contemporáneos y acercamientos metodológicos robustos suman al análisis diagnóstico institucional de algunas IES formadoras ubicadas en el estado de Veracruz que, sin embargo, tienen un eco, al menos, en la dimensión nacional en un contexto de evidente transformación educativa.

Asimismo, existen nuevas líneas de investigación basadas en cómo el currículum trasciende lo normativo para convertirse en un elemento que

participa en procesos varios, entre los que destacan los institucionales, políticos y culturales. Una oportunidad novedosa que ofrece este libro es que puede ser un recurso valioso para diferentes actores relacionados con la educación: formadores/mediadores, futuro profesorado, investigadora/es, diseñadora/es curriculares, personal directivo, etcétera.

Desde otro ángulo, **Formación e identidad docente en IES de Veracruz. Una aproximación desde la dimensión curricular** facilitó la comprensión de que las identidades docentes también se forman “desde abajo” en diálogo y disputa con lo curricular. El esfuerzo docente por acercarse a modelos educativos ha movilizado diferentes tipos de saberes, prácticas, habilidades y conocimientos que pueden compartir o no con sus pares, pero que con frecuencia socializan. Analizar esto desde lo curricular, el análisis político del discurso y acercamientos (auto)etnográficos resultan viables para profundizar cómo el profesorado resignifica el currículo. La problemática tratada -relación entre el currículo y la identidad docente- tiene plena vigencia en el campo de la investigación educativa, y en esta entrega se comparten distintas investigaciones que analizan un mismo fenómeno desde IES con características diversas. Así, la mirada comparativa permite desarrollar una visión completa del fenómeno estudiado.



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica



GOBIERNO DEL ESTADO DE
VERACRUZ
2024 - 2030

SEV
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE VERACRUZ

UPV
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
VERACRUZANA

La obra presenta como hilo conductor la relación entre currículo e identidad docente. Está integrada por distintas aproximaciones analíticas basadas en sustentos conceptuales contemporáneos y acercamientos metodológicos robustos que suman a los análisis diagnósticos institucionales de algunas IES formadoras ubicadas en el estado de Veracruz con ecos en la dimensión nacional, en un contexto de evidente transformación educativa. Asimismo, ofrece nuevas líneas de investigación basadas en cómo el currículum trasciende lo normativo para convertirse en un elemento que participa en procesos varios, entre los que destacan los institucionales, los políticos y los culturales. En este sentido, se propone acercamientos desde lo curricular, el análisis político del discurso y abordajes (auto)etnográficos para profundizar cómo el profesorado resignifica el currículo. Una oportunidad novedosa que ofrece este libro es que puede ser un recurso valioso para diferentes actores relacionados con la educación: formadores/mediadores, futuro profesorado, investigadora/es, diseñadora/es curriculares, personal directivo, etcétera.

ISBN: 978-607-5905-58-7



9 786075 905587



FONEIA

Fondo
Editorial para la
Investigación
Académica