

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.