

Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso

DOI: [10.25009/cpue.v0i40.2894](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i40.2894)

Recibido: 28 de octubre de 2024

Aceptado: 18 de diciembre de 2024

Fernando Iván Ceballos Escobar

Universidad Autónoma de Baja California,
México

ceballos.fernando@uabc.edu.mx

ORCID: 0000-0001-8897-5328

Resumen

El artículo tiene el objetivo de explorar los posicionamientos del profesorado, las acciones de mediación y las condiciones para la apropiación del Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 en una escuela secundaria. Es un estudio cualitativo de corte interpretativo llevado a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal. A través de un análisis narrativo, los hallazgos dan cuenta de valoraciones heterogéneas con respecto a diferentes elementos de la propuesta curricular y algunas resonancias de planes anteriores en los imaginarios y las acciones de los sujetos, así como formas de acompañamiento poco cercanas a los intereses y necesidades del profesorado. Se concluye que la apropiación se da en distintos momentos donde las condiciones y los diferentes posicionamientos influyen sobre los discursos y las acciones llevadas a cabo durante el proceso.

Palabras clave: cambio curricular; apropiación; educación básica.

Appropriation of the Study Plan for Basic Education 2022: a case study

Abstract

The article aims to explore the positions of teachers, mediation actions and the conditions for the appropriation of the 2022 Study Plan in a secondary school. It's a qualitative, interpretive study carried out through semi-structured interviews and a focus group. Through a narrative analysis, the findings reveal situated and heterogeneous evaluations with respect to different elements of the curricular proposal and some resonances of previous plans in the discourse and actions of the subjects, as well as accompanying actions that are not close to the interests and needs of the teaching staff. It is concluded that appropriation occurs in stages where the different positioning influences the discourses and actions carried out during the process.

Keywords: curricular change; appropriation; basic education.

Apropiación del Plan de Estudio para la educación básica 2022: un estudio de caso

El Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 se presentó como una ruptura con las propuestas curriculares que le antecedieron, a las que se caracterizó a partir de rasgos como el eficientismo, conductismo e instrumentalismo (Acuerdo número 14/08/22, 2022). Frente a ello, se asume como un currículum construido desde la diversidad, que revaloriza al profesorado y replantea los fines de la educación (Acuerdo número 14/08/22, 2022). Entre los cambios que se proponen es posible identificar un aumento en las demandas al profesorado, a quienes se les pide que incorporen y contextualicen los contenidos curriculares; así como a la escuela, que ahora debe promover la transformación social y convertirse en un centro de aprendizaje comunitario (Decreto por el que se expide la Ley General de Educación, 2019).

Al respecto, Malaga (2024) identifica que la Nueva Escuela Mexicana trae consigo algunos giros discursivos con respecto a la evaluación, la mejora continua y la excelencia educativa. Además, impone en la educación básica una serie de demandas operativas, administrativas, curriculares, de gestión, profesionales y de política.

A la radicalidad que implican estos cambios para el trabajo de las diferentes figuras educativas, habría que añadir la intención de que no sólo se implemente la nueva propuesta curricular, sino que sea apropiada por los diferentes miembros de la comunidad educativa. Además de las tensiones en torno a su diseño y puesta en marcha, como la cancelación del pilotaje, la controversia sobre los contenidos de los libros de texto y la resistencia que se presentó en algunos estados para que se entregaran.

Se han documentado diversas dificultades para que una propuesta de cambio incida sobre las prácticas de quienes habrán de ponerlas en acto (Ball et al., 2012; Ezpeleta, 2004; Popkewitz et al., 2007). En un sentido similar, la literatura con respecto al cambio curri-

cular en educación básica da cuenta de múltiples interpretaciones por parte del profesorado, quienes tienden a neutralizar las propuestas a fin de sostener sus prácticas vigentes (Ziegler, 2003), así como periodos de tensión en donde una reforma proyecta una intención de mejora, pero también genera “animadversiones por el desconocimiento o por la ruptura de paradigmas ya sedimentados” (Cabrera & Cruz, 2016, p. 212).

Sobre la apropiación del Plan de Estudio para la Educación Básica 2022, Cordero et al. (2023) identificaron que el Consejo Técnico Escolar fue un dispositivo formativo que permitió al profesorado tener acercamientos graduales con la propuesta curricular, aunque los tiempos eran escasos para llevar a cabo una revisión suficiente.

Otras voces también han señalado algunas dificultades durante el primer año de trabajo con el actual Plan de Estudio, como la confusión que generan las directrices que emite la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Carro, 2024), lo complejo que es para el profesorado realizar las tareas del co-diseño (Crowley, 2023) y lo numerosos que resultan los contenidos que deben gestionar (Santizo, 2023).

En cuanto al acompañamiento, han dado cuenta de algunas tensiones como la complejidad de la propuesta y la premura con que se inició la puesta en marcha (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2023), así como la falta de información clara y la ausencia de un proceso formativo para directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos (ATP) (Velásquez, 2023). En este contexto, resulta relevante conocer las acciones que tales figuras están llevando a cabo para mediar entre la propuesta curricular y los miembros de las escuelas que se encuentran bajo su responsabilidad.

Con la finalidad de aportar a los estudios sobre el cambio curricular en educación básica y de explorar la forma en que se pone en acto la intención de que un colectivo escolar se apropie del Plan de Estudio para la Educación Básica 2022, el presente estudio se preguntó lo siguiente: ¿bajo qué condiciones la propuesta se integra al trabajo cotidiano en el establecimiento?, ¿cómo se posicionan los diferentes miembros de la comunidad educativa frente al Plan de Estudio 2022?, y ¿cuáles fueron las tareas de mediación que las autoridades escolares llevaron a cabo durante el proceso de cambio curricular?

1. Apropiación y currículum

Pese a la intención de que la comunidad educativa se apropie de la nueva propuesta curricular, en ninguno de los textos que comunican los fundamentos y elementos del Plan de Estudio para la Educación Básica 2022 se define de manera clara lo que se entiende por

apropiación, incluso en algunos se utilizan de manera equivalente otros conceptos como el de implementación (Acuerdo número 40/12/22, 2022).

La categoría se ha usado desde la política para proyectar una puesta en práctica más flexible, pero su estudio requiere de una discusión más amplia acerca de lo que implica la apropiación y qué posibilidades ofrece para analizar el currículum desde la escuela y las prácticas de sus miembros.

En general, el término apropiación ha servido para analizar la relación entre un elemento externo y su adopción en las prácticas cotidianas por parte de los sujetos. Algunos ejemplos los encontramos en la escritura (Chartier, 2000) y con las tecnologías de la información y la comunicación (Valdivia, 2021).

La apropiación también contempla los procesos de construcción y reconstrucción de lo externo a partir de la modificación de sentidos y acción de los sujetos. Bustamante (2010) la define como los “modos de hacer propios, de hacer suyos, también tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidas” (p. 43). Por su parte, Chartier (2000) la caracteriza como los modos de creación en los que los individuos desarrollan formas de invención y producción con lo que reciben.

Al pensar en la apropiación de innovaciones educativas, Reyes (2024) integra los siguientes rasgos del proceso: a) es situado, pues sucede en un contexto histórico-geográfico específico (Rockwell, 2005); b) es relacional, a partir de la interacción entre sujetos y/o instancias institucionales (Neüman, 2008; Rogoff, 1997); c) se da de manera diferenciada, pues los sujetos participan desde diferentes posiciones de responsabilidad y poder, y d) está mediado socialmente, pues algunas instancias y sujetos permean la forma en que ocurre (Espinosa & Mercado, 2009).

De acuerdo con estos referentes, la apropiación es un proceso de transformación de lo externo, cuyos cambios suelen obedecer a una intención de hacer pertinentes las propuestas a las condiciones particulares o a los objetivos de los sujetos en un contexto determinado, por lo que se moviliza una serie de valoraciones fundamentadas en la experiencia y las concepciones de los participantes involucrados. Usar la categoría apropiación para el análisis curricular implica también pensar al currículum como un referente normativo que es sometido constantemente a interpretación y negociación en los establecimientos escolares (Civera, 2013; Ezpeleta, 2004; Petrelli, 2014), y a las escuelas como “espacios heterogéneos e inacabados, vinculados con la vida cotidiana de las comunidades que las albergan y sujetos a múltiples influencias” (Rockwell, 1995, como se citó en Mejoredu, 2020, p. 14).

Al considerar lo anterior, se podría caracterizar a la apropiación del currículum como aquellas decisiones y acciones que los miembros de la comunidad escolar llevan a

cabo para adaptar las propuestas del Plan de Estudio 2022 a las condiciones en que desempeñan sus funciones, sus objetivos particulares en términos de enseñanza y aprendizaje, así como de la cultura escolar e institucional de los establecimientos.

En este proceso se considera que las condiciones en que se desempeñan los sujetos, las valoraciones que hacen sobre la propuesta en general y acerca de las tareas en lo particular, así como las acciones de mediación que se llevan a cabo por parte de las autoridades escolares, juegan un papel relevante para comprender cómo se da la apropiación de una propuesta curricular.

2. Metodología

Con el propósito de acercarse a las condiciones, valoraciones y a las acciones de mediación como parte de la apropiación del Plan de Estudio 2022 en una escuela secundaria, se llevó a cabo un estudio cualitativo, el cual se pregunta por las formas en “que las personas, las instituciones y las interacciones están implicadas en la producción de realidades en las que viven o se producen” (Flick, 2015, p. 41).

Lo que se busca son los significados que el profesorado construye en torno al cambio curricular y a la propuesta del actual Plan de Estudio, así como las acciones de las autoridades escolares en su práctica cotidiana. En este sentido, la investigación tiene un énfasis interpretativo, pues se enfoca en “los modos específicos en los que las formas locales y extralocales de organización social y de cultura se relacionan con las actividades de las personas específicas” (Erickson, 1989, p. 11).

Se trata de un estudio instrumental de casos (Stake, 1998) realizado en una escuela secundaria general matutina perteneciente al sistema estatal. Se ubica en una zona urbana de Villa de Álvarez, Colima, México. Cuenta con una planta de 64 docentes y una matrícula de 468 alumnos(as) distribuidos en 15 grupos.

2.1 Estrategias

Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas: la primera fue un grupo de discusión en el que participaron nueve docentes de los campos formativos *Lenguajes y Ética, naturaleza y sociedad*; la segunda fue una entrevista semi-estructurada que se aplicó a la supervisora, la directora, la subdirectora y a dos de los docentes.

El grupo de discusión (Barbour, 2013) tuvo el propósito de acercarse a las imágenes colectivas acerca del actual Plan de Estudio, las condiciones bajo las que han llevado cabo

las tareas, los posicionamientos sobre las propuestas específicas y a sus experiencias durante el primer ciclo escolar que se trabajó con el nuevo currículum.

La entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011) buscó rescatar información con respecto a sus valoraciones sobre la propuesta curricular, las dificultades a las que se han enfrentado durante el proceso de apropiación y las formas en que las han resuelto. En el caso de las directivas, también se hicieron preguntas sobre las acciones de mediación puestas en práctica.

El trabajo de campo se desarrolló de enero a marzo de 2024, y se contó con el consentimiento informado de todos los participantes.

2.2 Análisis de la información

La construcción de los datos consistió en un proceso iterativo que se presenta organizado en la Figura 1 a partir de cuatro momentos.

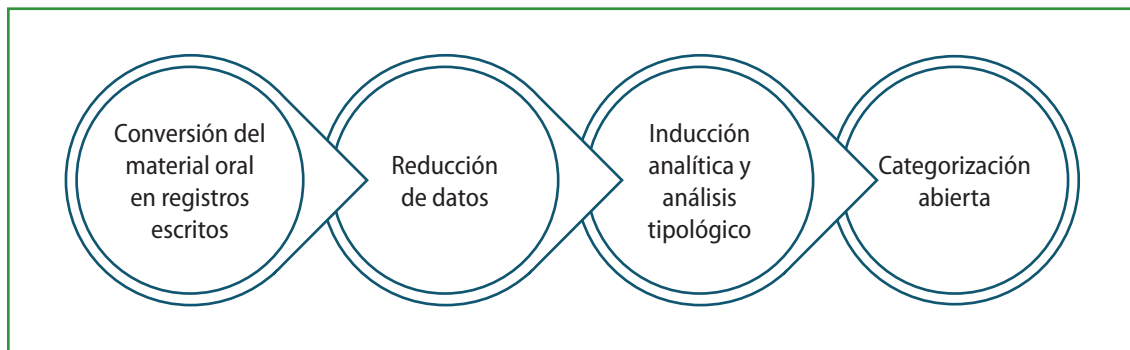


Figura 1. Estrategias para el análisis de la información

Fuente: elaboración propia a partir de Tójar (2006) y Strauss (1987).

A partir del proceso presentado se definieron categorías y subcategorías de acuerdo con los objetivos del estudio (véase Tabla 1).

Tabla 1. Categorización de los hallazgos

Objetivo específico	Categoría	Subcategoría
Explorar las condiciones en que se da la apropiación del Plan de Estudio 2022 en una escuela secundaria.	El trabajo en la escuela secundaria.	Condiciones de posibilidad.
Analizar los posicionamientos del profesorado con respecto a la nueva propuesta curricular.	El profesorado frente al cambio curricular.	Una reforma improvisada más. Valoraciones situadas. Resistencias. Resonancias.
Identificar las acciones de mediación llevadas a cabo por las autoridades escolares.	Mediaciones.	Acciones de control. Acompañamiento.

Nota. El apartado 3. Hallazgos se organizó de acuerdo con el orden en que se muestran las categorías y subcategorías en la tabla.

Los hallazgos se presentan a partir de descripciones analíticas (Rockwell, 1995) que se fundamentan en la descripción densa (Geertz, 2006), como una estrategia metodológica que permite interpretar el discurso de los sujetos en el marco de las condiciones en que fueron expresados.

3. Hallazgos

3.1 El trabajo en la escuela secundaria y las condiciones de posibilidad

Este apartado se presenta a manera de contextualización sobre las implicaciones de la organización en la escuela secundaria para el trabajo con el Plan de Estudio 2022. Se retoma la categoría *condiciones de posibilidad* (Ezpeleta, 2004) para analizar las características y recursos del contexto institucional y laboral que habrán de dar cauce a las propuestas innovadoras y alentar su apropiación en los centros escolares; en este caso se aborda lo referido al co-diseño y la elaboración del programa analítico.

En el Plan de Estudio 2022, el proceso de co-diseño contempla que el colectivo docente de cada escuela “delibere en torno a los contenidos que será necesario integrar a los programas analíticos” (SEP, 2022, p. 155), lo que establece la necesidad de contar con lugares y momentos para que el profesorado pueda dialogar y tomar este tipo de acuerdos.

Sin embargo, las formas de contratación y la organización de las asignaturas del nivel

educativo del caso estudiado dificultan la posibilidad de que el profesorado encuentre los espacios necesarios para el trabajo colegiado:

En ... secundaria es más complejo por la diversidad de carga horaria de los maestros. Entonces, encontrar ... un punto donde [se] reúnan [y] se tomen acuerdos es complejo, y pues no se puede también dejar los grupos solos para que los maestros se pongan de acuerdo o trabajen en alguna actividad. Entonces los únicos espacios son en consejo técnico. (Ent.3/M-Sub)

El Consejo Técnico Escolar es uno de los pocos espacios con horas no lectivas en los que se puede reunir el profesorado, lo que posibilitaría el desarrollo de la deliberación y la construcción de los programas analíticos. Sin embargo, se trata de un dispositivo formativo (Cordero et al., 2023) que se estructura a partir de orientaciones nacionales, las cuales no siempre se vinculan a los niveles de avance de los establecimientos y a las dificultades que experimenta el profesorado en esos momentos.

En este sentido, uno de los profesores afirmaba que no había un momento para realizar las tareas del co-diseño: “yo creo que todavía falta organización, y que no tenemos un espacio o una hora en que digan ‘en esta hora todos los maestros se juntan’” (Ent.5/H-Doc). De acuerdo con el testimonio, la posibilidad de contar con este tiempo de trabajo se tendría que generar a partir de la indicación de una autoridad jerárquicamente superior, pues en la práctica implicaría que el profesorado atendiera el llamado en horas que quizá no correspondan a su horario de clases en la escuela, o que dejen a sus grupos sin atención.

El profesorado ve una distancia considerable entre lo que se les propone realizar y las condiciones en que desempeñan sus funciones:

[El] nuevo modelo no sé de dónde lo traigan, de dónde lo estén, a lo mejor, copiando, pero yo creo que si lo están copiando de otro lado, a lo mejor es de un lugar donde los maestros tienen tiempo, o descarga administrativa para tener su espacio y compartir, y cosas que aquí no tenemos. (Ent.5/H-Doc)

Esta situación se acentúa por la cantidad de escuelas en las que puede llegar a trabajar un(a) docente en educación secundaria: “habemos [sic] muchos maestros que trabajamos hasta en cinco escuelas. Entonces, la verdad es muy cansado, y tienes un montón de grupos y con todos estos papeles que nos mandan para llenar, la verdad no” (Ent.4/M-Doc).

A pesar de los señalamientos sobre que las condiciones son inadecuadas, los miembros de la comunidad educativa han buscado alternativas para llevar a cabo las tareas relacionadas con la elaboración del programa analítico:

Todo se hace en casa. O sea, no hay espacio aquí en nuestros tiempos libres. A excepción de un día, que creo que aquí en la dirección les estaban pidiendo ya la supervisión, lo último. Entonces ese día, como ahorita tengo practicante ... me ayudó a cubrir toda la jornada mientras que yo estaba trabajando en la dirección. (Ent.5/H-Doc)

Habría que señalar que trabajar en casa y de manera individual condiciona las posibilidades de que se ponga en práctica la deliberación. Además, el espacio que se menciona se generó a partir de la necesidad de rendirle cuentas a la supervisora escolar y a la estadia de una practicante, esto último es un recurso con el que no siempre se cuenta.

En este panorama, además del trabajo independiente en casa, la organización a través de los espacios virtuales permitió el desarrollo de algunas de las tareas relacionadas con la construcción del programa analítico:

Nosotros tenemos un grupo de WhatsApp del campo formativo donde nos compartimos material. Por ejemplo, el maestro de artes hizo una rúbrica que nos sirvió a todos, entonces la podemos usar y ... adaptar. Por ejemplo, mis compañeras de inglés, porque no concordamos en horarios, en secundaria estamos aquí y otra hora después por allá. Entonces, es por WhatsApp o Consejo Técnico cuando nos vemos. (Ent.4/M-Doc)

De acuerdo con el testimonio, son pocas las circunstancias en las que el profesorado puede coincidir en un mismo lugar y tiempo con sus colegas para desarrollar su programa analítico. Ante esta situación, se hace uso del WhatsApp como una herramienta que posibilita la comunicación y el intercambio de productos, pero que no llega a suplir el diálogo y la deliberación que ocurren en la interacción del profesorado cuando se dan los encuentros presenciales.

3.2 El profesorado frente al cambio curricular

Aquí se abordan las formas en que el profesorado del caso estudiado se posicionó frente al panorama de la puesta en marcha de un nuevo Plan de Estudio. Se analizan algunas de las imágenes que construyeron sobre el nuevo currículum y el contexto de política en el que se implementa, las valoraciones que los sujetos realizan sobre distintos componentes de la propuesta y algunos mecanismos de resistencia que se movilizan como parte del proceso de apropiación.

3.2.1 *Una reforma improvisada más*

Esta subcategoría alude a las imágenes que el profesorado construyó en torno al Plan de Estudio durante el primer año de haberse puesto en marcha. Los sujetos en el caso estudiado no sólo se posicionaron frente a la propuesta curricular, sino ante el contexto más amplio en que se concibió y promovió:

Creo que es la misma historia que pasa con las reformas educativas: llega cierto presidente, cambia cuando apenas íbamos a enfocarnos a llegar al fin; llega otro, vuelve a cambiar y no se le da la continuidad para comprobar si realmente esa reforma, o esa ley, o lo que sea, funciona. (GD.2/M-Doc)

La interpelación es una respuesta identificatoria de los sujetos con la racionalidad de un discurso (Buenfil, 1993), en este caso del currículum. De acuerdo con el testimonio, el propósito explícito de la actual propuesta curricular (distanciarse de las lógicas de las reformas que le antecedieron) no interpela a algunos miembros de la comunidad educativa, quienes representan al nuevo plan como un eslabón más en una cadena de constantes cambios curriculares, cuyas modificaciones no responden a criterios técnicos o a evaluaciones específicas.

Esta imagen de un cambio que responde más a criterios arbitrarios que a fundamentos de la teoría curricular también es posible identificarla en la siguiente solicitud: “deberían de dejar de politizar la educación, porque todos sabemos que es por política, aunque digan que la política educativa no tiene nada que ver con algún partido, todos sabemos que la realidad es otra” (GD.4/M-Doc).

Otro de los rasgos que se le atribuyen al Plan de Estudio 2022 es el de la improvisación:

Ahorita, con este nuevo modelo 2022, definitivamente sí nos ha sacudido tremendamente: más que un sismo y un terremoto. ¿Por qué?, porque no hubo con anticipación, o no alcanzamos nosotros a percibir que en realidad hubiera estado correctamente o debidamente planeado, fue todo al vapor. (GD.4/M-Doc)

Estas caracterizaciones no sólo son enunciativas, sino que manifiestan la forma en que un currículum que no está bien estructurado puede llegar a impactarles de manera personal y profesional. Las imágenes que se construyeron enfatizan algunas de las cualidades negativas, no sólo del Plan de Estudio como un producto terminado, sino de su diseño: “parece como si fuera un juego, que dijeron, vamos a jugarlo y a ver qué sale, y a ver cómo le vamos cambiando” (GD.3/H-Doc).

De acuerdo con Cabrera y Cruz (2016), las respuestas identificatorias de los sujetos ante una reforma curricular no se dan tal y como se espera desde la racionalidad de quienes la diseñaron. En este sentido, es posible observar que el profesorado del caso estudiado no necesariamente hizo distinciones entre la actual propuesta curricular y las anteriores, pese a los intentos explícitos por desmarcarse de aquellas que le antecedieron.

La actual propuesta curricular se piensa como “una más” de las múltiples reformas que se han llevado a cabo por las distintas administraciones, y que además reproduce algunos de sus rasgos negativos, como la falta de un diagnóstico, una inadecuada planeación y una constante toma de decisiones improvisadas.

Finalmente, es posible identificar una imagen negativa asociada a los cambios curriculares en general. Las constantes modificaciones a los planes de estudio en periodos relativamente cortos han generado una especie de desconfianza y desesperanza que puede llegar a condicionar la apropiación de cualquier propuesta curricular, pues los sujetos llevan consigo esas imágenes, incluso antes de conocer sus particularidades.

3.2.2 Valoraciones

En esta subcategoría se analizan los juicios que el profesorado emitió acerca de algunos elementos del Plan de Estudio 2022, los cuales se construyen generalmente a la luz de su práctica cotidiana. Particularmente, se discute su valoración con respecto a los contenidos y la flexibilidad curricular.

El primer elemento que valoraron fueron los contenidos curriculares. Al respecto, se señala una disminución considerable de los saberes a enseñar:

Ahorita nada más vienen nueve contenidos, de como veintitantos que venían el año pasado y ... vienen muy generales. El único que abona a cualquier problemática es el análisis de gráficas, datos estadísticos, y los alumnos ya están cansados [de hacer eso]. (Ent.5/H-Doc)

En el testimonio se señala la insuficiencia y falta de pertinencia de los contenidos en una de las disciplinas. Si bien uno de los rasgos del actual plan es la interdisciplinariedad, los sujetos siguen valorando las propuestas a partir de la asignatura que imparten. Además, se hace un cuestionamiento a la propuesta de vincular los saberes matemáticos con otras materias, pues consideran la posibilidad únicamente de un abordaje estadístico, lo que termina por generar tedio al llevarse a cabo de manera recurrente. Esto último es un ejemplo de cómo el profesorado valora las propuestas a partir de las posibilidades que identifican en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Las valoraciones no nada más son individuales, sino que también se producen en la circulación de saberes producto de la convivencia de los sujetos en las actividades cotidianas (Lave & Wenger, 2003). Al respecto, la directora señalaba lo siguiente:

Este nuevo plan de estudios así como trae sus ventajas, ... también se consideran algunas desventajas, [como la] omisión de muchos temas que en Consejo Técnico, en reunión con los compañeros, han comentado que toda esa parte de temas, de contenidos, los han tenido que incluir. (Ent.2/M-Dir)

En los espacios de intercambio como los mencionados se comparten dudas, recomendaciones y también se llegan a emitir juicios sobre situaciones que les son comunes a los diferentes miembros. En este sentido, la insuficiencia de los contenidos curriculares es una valoración que también se ha construido en lo colectivo. De igual forma, es posible identificar que los sujetos pueden llegar a actuar en consecuencia de sus juicios, en este caso, al incluir en sus clases algunos de los saberes que, a su consideración, están ausentes.

Otro tipo de valoraciones se enfocan en la pertinencia de los contenidos:

En algunas asignaturas, los maestros han considerado que no son adecuados algunos temas que vienen, que porque se tornan más políticos que educativos. Entonces, por ahí me di a la tarea de revisar, y sí, en Cívica y ética por ahí vienen unos temas que sí se ve un poquito controversial la información. (Ent.2/M-Dir)

En este caso, el cuestionamiento se dirige de una manera más amplia hacia los límites de lo educativo, y se pregunta de manera implícita hasta qué punto los saberes a enseñarse en la escuela deben centrarse en cuestiones académicas o trascender a lo político. Para el profesorado en el caso estudiado, la respuesta es muy clara y apuestan por contenidos más neutrales. También es posible identificar nuevamente que la valoración parte de un análisis desde una de las disciplinas.

Esta revisión desde lo disciplinar también se pudo identificar en uno de los juicios sobre la relevancia de los saberes, aunque en este caso se trataba de una valoración positiva: “trae temas muy importantes, por ejemplo, en biología a mí me agradaron los temas que venían, bien redactados [y] bien explicados” (Ent.2/M-Dir).

El énfasis en el abordaje de los contenidos a partir de los contextos socioculturales fue otro de los rasgos bien valorados entre el profesorado:

Está muy contextualizado a nuestra cultura, hablando de inglés, ... viene mucho sobre la cultura de México, por ejemplo ... vienen los temas que normalmente venían, pero ... enganchados con cosas de México. Por ejemplo, veíamos las partes del cuerpo humano y enfermedades, y ahora tengo que ver remedios caseros. Los chicos tenían que preguntar en su casa a sus abuelos y todo, y eso les encantó, y a mí más porque yo no sabía nada, y terminaron enseñándome a mí. Entonces sí hay cosas muy buenas. (Ent.4/M-Doc)

De acuerdo con lo anterior, cuando el profesorado valora como pertinente una propuesta e identifica sus fortalezas didácticas, es más factible que se consolide el proceso de apropiación. En este caso, la docente percibió el cambio hacia el abordaje sociocultural de los contenidos, puso en práctica la propuesta de vincular los saberes con la comunidad y obtuvo buenos resultados, tanto para su estudiantado como para ella.

Al respecto, Espinosa y Mercado (2009) señalan que la apropiación de una nueva propuesta se da mediante “un proceso donde los maestros construyen saberes prácticos relativos a la manera de emplearlos en las condiciones particulares y específicas que ellos enfrentan cotidianamente” (p. 342).

En cuanto a la flexibilidad curricular, como el segundo rasgo del Plan de Estudio que los docentes valoraron, es posible identificar un mayor consenso en lo que toca a los juicios positivos que compartían algunos miembros de la comunidad escolar:

Las bondades de este nuevo plan es que permite al maestro hacer su propio di-

seño, su propia planificación, donde puede integrar algunos temas o contenidos que ellos consideran relevantes. ... Da una apertura para que el nuevo plan ... sintético que ellos realicen sea ... más apto para cubrir las necesidades de aprendizaje de los alumnos. (Ent.2/M-Dir)

Incluso, es posible observar la posibilidad de integrar otros contenidos como una forma de contrarrestar la insuficiencia de los saberes atribuida al Plan de Estudio. Las nociones de apertura y libertad aparecen en los discursos de los sujetos continuamente para enfatizar en la valoración positiva que se tiene sobre la flexibilidad curricular: “tenemos libertad los maestros de, conforme las necesidades que estamos viendo en el grupo, ... adaptar los contenidos que nos están proponiendo” (Ent.5/H-Doc).

Además, la libertad que señalan en sus testimonios no sólo se ubica en la posibilidad de integrar más saberes, sino de organizar los tiempos para su abordaje en el aula: “antes un tema de ecuaciones se veía en 15 días y ahorita, por ejemplo, me puedo tardar hasta un mes y medio. Hasta que yo veo que ya lo entienden, entonces ahora sí avanzo al siguiente tema” (Ent.5/H-Doc). Este tipo de decisiones, fundamentadas en la situación particular de sus estudiantes, permiten una gestión del currículum más cercana a sus necesidades.

De esta manera, se valora positivamente uno de los rasgos característicos del nuevo Plan de Estudio, el de construir el último tramo del currículum:

Al hacer su co-diseño, ellos pueden incrementar e involucrar esos temas que ellos creen [necesarios], y creo que nos da esa oportunidad, nos brinda esa facilidad y no nos podemos enfrascar a nada más lo que viene en el libro. (Ent.2/M-Dir)

Con esto es posible identificar, por lo menos en el discurso, la apropiación de uno de los principios centrales de la actual propuesta curricular.

De acuerdo con lo presentado hasta aquí, es posible mencionar que los sujetos no valoran el Plan de Estudio 2022 en su totalidad, sino de manera diferenciada de acuerdo con los diferentes elementos que lo componen. Además, estos juicios se hacen vinculados generalmente a su experiencia y a la disciplina que imparten. En este sentido, Ziegler (2013) señala que el profesorado identifica “el contenido de los documentos curriculares y diferencian los aspectos convergentes y las distancias entre estos y sus propias concepciones y prácticas” (p. 666).

Es decir, las conclusiones a las que han llegado los y las maestras en el caso estudiado hasta este momento con respecto al trabajo con el nuevo Plan de Estudio, se han construido una vez que pusieron en práctica sus propuestas. En momentos de cambio, afirman Fullan y Stiegelbauer (2000), los nuevos recursos van siendo construidos por el profesorado durante el proceso mismo de su implementación.

3.2.3 Resistencias

Las propuestas de innovación dirigidas a modificar el sentido de las tareas que los sujetos llevan a cabo en las escuelas tienden a generar resistencias (Ezpeleta, 2004). En particular, las creencias y las costumbres de los profesores presentan una mayor dificultad para ser modificadas cuando se refieren a la organización escolar, las tareas relacionadas con la enseñanza y la estructura del currículum (Ball, 1987).

El cambio suele ser un problema en las instituciones, no tanto por lo difícil o necesario que resulte, sino porque no es natural (Crozier & Friedberg, 1990). Los profesores en los establecimientos tienden a la búsqueda de una habituación de sus acciones mediante el establecimiento de rutinas que les permitan disminuir los esfuerzos y la incertidumbre que implica llevar a cabo una nueva actividad (Berger & Luckman, 1991). De esta manera, lo que se ha llamado resistencia al cambio, en realidad se puede pensar como posicionamientos racionales de los sujetos sobre las consecuencias de una propuesta de modificación que se ha formulado fuera de ellos (Crozier & Friedberg, 1990).

En el caso estudiado se identificaron diferentes formas de resistirse a los planteamientos del Plan de Estudio 2022 y diversos motivos para hacerlo. Uno de los primeros a los que se aludía era la posición histórica del magisterio frente a los cambios: “es [una] cuestión cultural, que renegamos un montón de todo lo nuevo, porque todos los que estamos ahorita no nos tocó el otro cambio, entonces me imagino que cuando hubo el otro cambio también hubo oposición” (Ent.4/M-Doc).

También se señalaba a la habituación y al sentido práctico del trabajo docente: “no sé si sea la costumbre, o no sé si también ya tengan ... el material elaborado y nada más lo van retomando” (Ent.3/M-Sub). Es cierto que el profesorado va construyendo un conjunto de recursos con el fin de abordar algunos contenidos en el aula, y que estos pasan a ser parte de un repositorio que puede llegar a reutilizar posteriormente. Sin embargo, un cambio en el plan de estudios puede enfrentarlo a la necesidad de generar nuevo material, si el que tienen pierde sentido en el marco de las nuevas propuestas.

Las prácticas sedimentadas también condicionan las posibilidades del cambio:

Hay muchos que por años ... han trabajado así. Entonces dicen: “pues yo así me funciona” y así siguen trabajando. Y otra, pues el desconocimiento, que ellos pueden leer y todo, pero no lo hacen. Entonces ellos necesitan, pues cada docente tiene sus diferentes necesidades, esa gente que ... tiene años en la práctica y ... no se quieren incorporar, otros que no saben cómo. (Ent.1/M-Sup)

En el testimonio es posible identificar al eficientismo como una racionalización a partir de la cual se busca justificar la negativa al abordaje del nuevo plan. También se señala que el desconocimiento es una fuente de resistencia. Al respecto, una profesora mencionaba lo siguiente: “yo al principio me resistía al programa porque no lo conocía, me resistí mucho al programa y me costó mucho trabajo empezar a trabajar con él” (Ent.4/M-Doc).

El no conocer los elementos de una propuesta curricular limita las posibilidades de valorar su pertinencia y condiciona su posible puesta en marcha. Sin embargo, algunos de los testimonios coinciden en señalar que, una vez que se acercan al Plan de Estudio y logran comprender algunos de sus rasgos, es más probable que lo acepten:

Ya lo veo ... un poco mejor, ya más abiertos, porque al principio no entendían, por eso decían: “es lo mismo, pero es más carga de trabajo”, pero ya poco a poco van entendiendo, porque creen que también era limitativo, hasta la última reunión que tuve: “no, es que quieren quitar todo lo viejo”. No es quitar todo lo viejo, es incorporar nuevos elementos donde va a ser significativo incorporar al contexto. Entonces, como que ya están más abiertos, un poquito, a aceptar esta nueva modalidad. Todavía hay resistencias, obviamente, pero siento que ya están entendiendo, van avanzando en eso, pero “ahí van, ahí van”. (Ent.1/M-Sup)

Cuando en el testimonio se hace referencia a la molestia del profesorado por “quitar todo lo viejo” se alude a la radicalidad del cambio. Al respecto, Ezpeleta (2004) afirmaba que éste es uno de los rasgos que limitan la posibilidad de apropiarse de las innovaciones en los centros escolares. También es posible identificar cómo la mediación de la supervisión puede llegar a modificar algunas de las creencias iniciales sobre la propuesta curricular, y que la aceptación de ésta se da como un proceso. Si bien, hasta el momento en que se llevó a cabo el trabajo de campo, algunas manifestaciones abiertas de resistencia aún se podían identificar:

Hasta la fecha no se acercan ni nada, son maestros que no se acercan [a colaborar con el programa analítico], y he visto cuando los directores suben una

lista de los que faltan pendientes, pues son los que no participan, ... son los que siempre aparecen ahí con pendientes por entregar. (Ent.5/H-Doc)

En este caso, la resistencia consistió en la negativa para integrarse a los trabajos de elaboración del programa analítico, una de las primeras tareas solicitadas a los colectivos escolares para el acercamiento y puesta en práctica del Plan de Estudio 2022. Esto, en lo que se refiere a los trabajos iniciales, pero posteriormente también se presentaron algunas resistencias en el trabajo cotidiano:

Y la metodología, pues no se diga, muchos todavía no la llevan. Las metodologías sociocríticas en lo individual, no. Ya en los programas analíticos ... los están integrando, pero en individual muchos siguen trabajando ... por temas. (Ent.1/M-Sup)

De nuevo aparece la idea de que la apropiación de un plan de estudios se va dando como un proceso en diferentes momentos, y en cada uno de ellos se van presentando distintos tipos de resistencias. También es posible identificar que una forma de omitir la puesta en práctica de un currículum es trabajando bajo los principios de aquellos que lo antecedieron. En este caso, al organizar la enseñanza a partir de temas.

Finalmente, aunque en menor medida, están aquellos que se manifiestan abierta y absolutamente en contra del cambio curricular: “siendo honesto, yo sí eliminaría ese modelo educativo y me quedaría con el 2017” (Ent.5/H-Doc). Llama la atención el hecho de que este profesor nombre “modelo educativo” al actual Plan de Estudio, pues así se denominaba al anterior.

3.2.4 Resonancias

Otras asociaciones a planes de estudio previos es posible encontrarlas en los discursos y prácticas de los sujetos, aunque en estos casos de manera más sutil y, en algunos otros, de forma inconsciente. A estas formas de recurrir a referentes curriculares del pasado para comprender o llevar a la práctica los principios y elementos de la actual propuesta, aquí se les ha denominado resonancias. Las resonancias son formas más sutiles de resistencia, ya sea por la ejecución consciente de tareas fundamentadas en propuestas curriculares que antecedieron a la actual, o por la falta de interés para acercarse a los nuevos fundamentos y seguir con un esquema de nociones inalteradas.

Lo anterior se pudo observar en la conceptualización que algunos(as) docentes realizaron sobre los ejes articuladores: “son los que también nos permiten que, de alguna forma u otra, tanto el contenido como las materias se involucren entre sí” (GD.3/H-Doc). En sentido similar, una profesora los definía como la “conexión de contenidos, hacia los contenidos” (GD.2/M-Doc). En ambas nociones se puede identificar la idea de la vinculación de saberes entre diferentes disciplinas y asignaturas, lo cual es una noción que alude más concretamente a la transversalidad, concepto que se propuso en el Plan de Estudio 2011.

Otro concepto que permanece desde 2011 es el de aprendizaje esperado, cuya concepción ha servido como base para tratar de comprender la nueva propuesta curricular: “queríamos también meter términos que tenía el plan de estudios anterior, como aprendizaje esperado, y decíamos: ¿el aprendizaje dónde queda? No, pues ya no es aprendizaje, ya es PDA [Procesos de Desarrollo de Aprendizaje]” (Ent.5/H-Doc). El profesorado no parte de cero al acercarse a un nuevo plan de estudios, y suele buscar similitudes con los anteriores como una táctica para comprender en qué consisten los cambios que se le proponen. Aunque también hay casos donde su uso sigue siendo el referente principal para planear la enseñanza:

En la mayoría de los maestros ahí están los elementos, en muy poquitos casos, uno o dos, vemos que algunos maestros todavía manejan aprendizajes esperados, cuando ahorita pues ya no son los aprendizajes esperados, son los PDA. Entonces algunos maestros siguen como con el modelo anterior. (Ent.3/M-Sub)

Situación similar a la identificada en las prácticas de evaluación, manifestada por uno de los profesores:

Para mi evaluación formativa, yo primero me basé en los PDA, y como ahorita ya no hay un aprendizaje esperado, desaparecieron, busqué mis PDA, cuáles se relacionaban con los contenidos del Plan de Estudio 2017, donde ahí sí venían detalladamente diferentes aprendizajes esperados para cada contenido, y ahí yo seleccionaba para tratar de entender el PDA actual, y a partir de ahí ya buscaba qué actividad hay que desarrollar para poder empezar la evaluación, o qué instrumentos de evaluación. (Ent.5/H-Doc)

En este caso, nuevamente se moviliza la táctica de recurrir a los fundamentos ya más consolidados del plan de estudio previo para comprender cómo llevar a cabo una misma tarea

desde otra propuesta. Además, se suple la falta de información a partir de los referentes construidos en otras reformas, lo que puede favorecer el entendimiento en un primer momento, aunque a la larga puede llegar a condicionar una posible resignificación de las prácticas que se les propone modificar, o incluso hacer una amalgama poco consistente y contradictoria de prácticas provenientes de múltiples planes de estudio.

3.3 Mediaciones

En esta categoría se analizaron las formas en que las autoridades escolares mediaron entre la nueva propuesta curricular y las dudas o necesidades del profesorado en el caso estudiado, en donde se encontraron dos tipos: las acciones de control y las de acompañamiento.

3.3.1 Acciones de control

Esta subcategoría alude a los mecanismos promovidos desde las posiciones de autoridad, principalmente la supervisión, con la finalidad de incidir sobre las acciones del profesorado y dar seguimiento a la entrega de productos puntuales. Si bien en estas acciones hay una intención de ofrecer apoyo a los miembros de la comunidad educativa, éste se enmarca en tareas que exigen un rendimiento de cuentas.

Una de las principales acciones que llevó a cabo la supervisora escolar consistió en el diseño de un formato con el que buscaba fortalecer las tareas del co-diseño:

En mi revisión hice un planteamiento en el inicio del ciclo escolar, donde hice un formato de contextualización que ha causado algo de ruido, pero a mi parecer ha sido muy útil ... para diferentes elementos que ahí se abordan: desde los contenidos y PDA, para que los docentes los identifiquen, hagan conciencia de ellos y los desglosen en base a ese contenido y PDA que van a abordar. (Ent.1/M-Sup)

La producción de este material fue producto de la interpretación de la supervisora sobre lo que para ella implicaba el proceso de contextualización. El formato señalado consistía en una

tabla en donde poníamos, por ejemplo: el nombre de la materia, grado en el que la vamos a aplicar, el PDA, el tema, la problemática y ver si el tema se relaciona con la

problemática, si se relaciona con los PDA. También, de manera general, poníamos qué íbamos a hacer, los productos, actitudes, procedimientos. (Ent.5/H-Doc)

El formato también se puede interpretar como un intento de la supervisora por esquematizar un proceso sobre el que el profesorado había manifestado diferentes dudas y ofrecerles mayores certezas. Sin embargo, esta propuesta no necesariamente fue bien valorada entre los(as) docentes: “yo siento que el formato está muy cuadrado, y la verdad hay que llenar muchos papeles” (Ent.4/M-Doc).

A la anterior valoración, que señalaba la poca flexibilidad y la burocratización del trabajo, se añadía el hecho de que requerían de otro tipo de apoyos:

Se supone que citaron a la supervisora ... y ella quedó aquí en acuerdo que nos iba a facilitar formatos y hasta el momento, ya se va a acabar el ciclo, y nunca llegó el formato. El único que sí nos proporcionaron fue un formatito de una hoja que es contextualización individual donde cada maestro detecta qué problemática quiere trabajar. (Ent.5/H-Doc)

De acuerdo con lo anterior, el profesorado en el caso estudiado sí requería formatos que se vincularan a las tareas que en esos momentos estaban realizando, pero el que proponía la supervisora no necesariamente atendía a sus necesidades.

A pesar de lo anterior, la elaboración del formato no era opcional y el equipo de supervisión estableció un mecanismo de control para asegurar su cumplimiento:

Llevamos una revisión en plataforma Drive de todas las contextualizaciones y planeaciones que se entregan. En el mes de noviembre se citó a focalizado a los docentes que no entregaban, para asesorarlos y acompañarlos, más que decirles “esto no”. Y hubo una reunión con esos que te decía focalizados, algunos se llamaron entre ellos mismos “maestros vagos” y pues ahí aprovechamos a ver dudas para que lo integren. (Ent.1/M-Sup)

Una de las consecuencias por no cumplir con la entrega del formato era la atención focalizada, cuyo criterio de atención no eran las dudas o necesidades del profesorado, sino el incumplimiento de una tarea promovida desde la supervisión. Además del hecho de que el acompañamiento se centraba en estos docentes, habría que señalar que las temáticas se enfocaban sólo en aquellos aspectos necesarios para completar el formato.

Al respecto, la directora señalaba lo siguiente: “la supervisora ha estado con nosotros apoyándonos, para ... conceptos que no entiendan del formato, y bueno, se explica. Tenemos reuniones de seguimiento, y aparte hemos tenido ... charlas con algunos maestros ya en lo particular” (Ent.2/M-Dir). Para la supervisora, estas reuniones lograron aclarar muchas de las dudas y arrojaron resultados positivos:

Muchos dicen “ah, ya le entendí”, sobre todo vuelvo al cuadrado verde, que ellos lo llaman así en la contextualización, “ah, ya entendí”; “ah, entonces es esto y eso”, sí. Y no es algo nuevo, yo les decía, esto viene desde ... el 2017, y es algo que ya deberían tener claridad de qué aborda. (Ent.1/M-Sup)

Los resultados obtenidos se enmarcan en la comprensión de los apartados que conforman el formato y la información que se debería mencionar en cada uno de ellos. De acuerdo con esto, se puede mencionar que su intervención en el proceso de apropiación durante el cambio curricular no necesariamente se caracterizó por atender las inquietudes y necesidades del profesorado, ya que se enfocó en el cumplimiento de una tarea que se impuso desde la misma supervisión.

El formato se propuso como un recurso de apoyo en un momento de incertidumbre con relación a la elaboración del programa analítico, sin embargo, terminó imponiéndose como una tarea obligatoria, y el seguimiento por parte del equipo de supervisión se dio a partir de una lógica de control, donde se vigiló el cumplimiento y se intervino sobre quienes no entregaron. Con esto, el proceso perdió su carácter formativo y atendió más bien a uno burocrático.

3.3.2 Acompañamiento

Esta subcategoría hace referencia a las acciones llevadas a cabo por el equipo de supervisión de la zona escolar y el directivo al interior de la escuela para fomentar la reflexión en torno a la nueva propuesta curricular, aclarar dudas y promover acciones que favorecieran la apropiación del Plan de Estudio 2022.

Las funciones de acompañamiento pedagógico en el marco de un cambio curricular son una de las principales responsabilidades de los equipos de supervisión (SEP, 2021) y de los directivos escolares (Pozner, 1997). Estas figuras son clave, pues a través de su acompañamiento pueden contribuir a la mejora de las prácticas e impulsar la apropiación del nuevo Plan de Estudio en las escuelas (Mejoredu, 2023).

En el caso estudiado, las responsables de estas funciones eran conscientes de cuál era su función en el momento del cambio curricular y lo que ello implicaba. Por ejemplo, la subdirectora señalaba lo siguiente:

Dentro de mis funciones entra el acompañamiento a docentes, y me corresponde ... el acompañarlos en ese proceso de la planeación también dentro del aula, y saber de mi parte de ese compromiso, de yo conocer bien el nuevo programa para yo efectivamente ser un apoyo ... para los compañeros. (Ent.3/M-Sub)

El testimonio enfatiza en la importancia de que las encargadas del acompañamiento conozcan con mayor detalle la propuesta curricular para poder apoyar al profesorado en el proceso de apropiación. Sin embargo, la forma en que se organizó la comunicación sobre los componentes del Plan de Estudio no siempre permitía que esto se cumpliera, lo cual era percibido por algunos docentes:

Lo que pasa es que, como todo lo que va surgiendo, a los directores y profesores se los dan a conocer un día antes, dos días antes. Entonces, igual la información que les dan a conocer no es la completa, porque, por ejemplo, yo en cada consejo ... veo las orientaciones y digo “ah, nos van a hablar de esto”, pero ya cuando llego aquí nos están hablando de otra cosa, nos dan otra idea a como nos lo dan a entender ellos, es totalmente diferente a como viene escrito. (Ent.5/H-Doc).

Aunado al hecho de que los directivos accedían a la información con poco tiempo de diferencia que el resto de docentes, el testimonio da cuenta de procesos de apropiación por parte de los encargados de organizar los consejos técnicos, quienes también modifican los temas a tratar en las reuniones de acuerdo con sus propias interpretaciones.

Otro ejemplo de interpretaciones se identificó en las orientaciones que las directivas ofrecían para dar respuesta a algunas dudas del profesorado:

Cuando teníamos que elaborar los PDA, le decía [a la subdirectora] “pero es que, por ejemplo, a mí no me sirve ninguno”, y ella me dijo que yo podía crear mi propio PDA, nada más tenía que poner una nota al pie que decía que yo lo había adaptado. (Ent.4/M-Doc).

En este caso, la orientación no se fundamentó en ninguna propuesta del Plan de Estudio, pues si bien se plantea la posibilidad de que las y los docentes añadan otros saberes en lo que se ha denominado co-diseño, no se menciona la opción de modificar o incluir otras metas curriculares. Incluso, se establecía otro criterio propio al señalar que se debía especificar como nota al pie en el documento.

Otra orientación que sí se enmarcaba en las posibilidades de la propuesta fue la de añadir contenidos adicionales a los establecidos en los programas sintéticos, lo cual se presentaba como una respuesta frente a la valoración negativa que hacía el profesorado respecto a la falta de saberes en la propuesta curricular:

Desde que abordé que pueden ellos incluir temas que obviamente ellos dominan y que no vienen en el libro, desde ahí se acabó el problema. Porque se supone que ellos puedan rediseñar su planeación y la información que vayan a dar. Entonces no hubo ningún problema ahí. (Ent.2/M-Dir)

Las dos orientaciones mencionadas parten del conocimiento o la interpretación de las directivas en el caso estudiado, y en ambos casos buscan ofrecer respuestas a inquietudes concretas que experimentaba el profesorado al momento de construir su programa analítico. De acuerdo con esto, aquí hay un proceso de apropiación que responde al objetivo de las directivas de ejercer una función de mediación entre la propuesta curricular y la comunidad escolar en su establecimiento.

Otra de las acciones de acompañamiento se identificó en las visitas de asesoría que hacía el equipo de supervisión a la escuela, ya sea como parte de su plan de trabajo o a partir de la solicitud de alguien en particular:

También atendemos llamados, en particular de algunos docentes en Consejo, que dicen: “ven a que nos platiques, a que nos critiques, a que nos aclares”, y asistimos, estamos ahí presentes; y otra es en lo particular, en ... horas de descarga, por así decir. También los ATP ... van y dan asesoría y acompañamiento. (Ent.1/M-Sup)

Del testimonio habría que señalar que la solicitud que la supervisora menciona no va encaminada a resolver una duda en lo particular, sino que le están pidiendo que retroalimente el trabajo que se realiza desde uno de los establecimientos. De esto se puede inferir que ven en ella a una figura de autoridad académica que puede validar

el trabajo hecho y ofrecer sugerencias de mejora. Aspectos que forman parte de los procesos de mediación.

La subdirectora reafirma la presencia de la supervisora y valora positivamente su apoyo:

Ha venido la encargada de la supervisión a darnos estas pláticas, o acostumbra a estar presente en los consejos técnicos y entonces también han tenido intervenciones ... en los consejos técnicos. Y si ya de manera concreta es algo, o alguna duda en especial, también ha venido y nos ha resuelto la inquietud que tenemos. (Ent.3/M-Sub)

Sin embargo, esta valoración no coincide con la de uno de los profesores: “se dice ... que sí hay apoyo, pero yo no creo, [ya] que por ciclo escolar nos visitan una vez o dos” (Ent.5/H-Doc). La diferencia en la percepción en cuanto al apoyo de la supervisora quizá se deba a que la subdirectora trabaja de manera más cercana con ella, mientras que el docente la ve en pocas ocasiones, además de otros cuestionamientos, como no haber cumplido con su compromiso de ofrecerles otros formatos.

Discusión y conclusiones

El estudio analizó el proceso de apropiación del Plan de Estudio 2022 en una escuela secundaria a partir de tres categorías: las condiciones de posibilidad, los posicionamientos del profesorado y las mediaciones de las autoridades escolares.

Con respecto a la primera se identificó que las condiciones laborales del profesorado influían sobre las acciones que realizaban en torno al trabajo de co-diseño, tanto en la relación entre empleado y empleador, como el ambiente físico y organizativo en que se desempeñan (Ivanier et al., 2004). En particular, la contratación por horas en diferentes escuelas y el sólo tener tiempo para el trabajo lectivo son condiciones de posibilidad (Ezpeleta, 2004) con las que no se cuentan, lo que no permite que se den los encuentros entre el profesorado y se lleve a cabo la deliberación entre ellos.

Además, se identificó que no se han llevado a cabo modificaciones en algunas estructuras institucionales del currículum, entendidas éstas como los cambios en los recursos y pautas de organización que se deben llevar a cabo en las escuelas con la intención de vincular las condiciones en que se trabaja con las propuestas curriculares (De Ibarrola, 2012). En particular, es necesario reordenar las condiciones de trabajo de los profesores y

las formas de organizarlos, así como los usos del tiempo y la asignación de los espacios de colegiación.

Con respecto a los posicionamientos de la comunidad educativa ante el Plan de Estudio 2022, los hallazgos permiten ver que no hay posturas homogéneas ni totalizadoras. Es decir, cada uno de los sujetos valora ciertos aspectos y/o elementos de la propuesta curricular a partir de su experiencia y de sus concepciones pedagógicas.

También se identificó que los sujetos suelen valorar de manera situada la pertinencia y posibilidades de algunas propuestas del Plan de Estudio. Es decir, que en muchos de los casos las llevan a cabo o las piensan en función de la asignatura que imparten y de su alumnado, a partir de lo cual emiten juicios sobre su utilidad.

El profesorado no suele hacer juicios sobre los componentes de un nuevo plan de estudio en lo general, sino que los someten a un análisis en el que valoran la pertinencia de las propuestas de acuerdo con su contexto inmediato (Bustamante, 2010) y con las posibilidades que les ofrece la propuesta para realizar sus tareas en el marco de la enseñanza y el aprendizaje (Espinosa & Mercado, 2009).

Se observó que la apropiación de un plan de estudio se da en diferentes momentos, desde las primeras aproximaciones a su contenido, hasta cuando lo integran en su práctica, y en cada uno de ellos los sujetos se posicionan a partir de sus valoraciones y pueden llegar a movilizar algunas tácticas (de Certeau, 2000) para resistirse a emplear las propuestas que no consideran pertinentes. También se encontraron algunas resonancias de conceptos y formas de trabajo provenientes de anteriores reformas curriculares, que en algunos casos sirven como base para entender en qué consisten los cambios del nuevo Plan de Estudio, pero en otros puede inhibir su apropiación.

Con respecto a la mediación, se identificó que este proceso se dio generalmente en igualdad de circunstancias, pues el conocimiento de las autoridades escolares con respecto al Plan de Estudio 2022 era similar al de los y las docentes, ya que la información se les dio a conocer casi al mismo tiempo, lo que se alinea con las dificultades que se han documentado en la apropiación de dicho Plan cuando el proceso se da de manera apresurada y no existe información suficiente y clara (Mejoredu, 2023; Velásquez, 2023).

Esto condicionó las posibilidades de mediación, entendida como la interacción entre un sujeto con mayor dominio en el desarrollo de una tarea o un saber y otro(s) que recién se acercan a ellos (Vygotsky, 1987). En estos casos, la legitimidad de las autoridades escolares no se fundamentó en una mayor comprensión de los principios del nuevo Plan de Estudio, sino de las posiciones jerárquicas de quienes asumieron la función de mediadoras y su posibilidad de influir sobre las acciones del profesorado.

En el caso estudiado, la mediación se organizó a partir de los intereses y objetivos de la supervisora, y no por las inquietudes o necesidades del profesorado. En un momento de cambio curricular en el que no quedaba del todo claro cuál era la función de la supervisión, más allá de la consigna general del acompañamiento, la encargada de esta función buscó ejercer un papel relevante en el proceso, aunque recurriendo a formas más tradicionales de la supervisión escolar, como la imposición de criterios y la vigilancia de su cumplimiento.

En esta forma de acompañamiento no hay circulación de saberes, que es una de las fortalezas de la mediación en la apropiación de una innovación educativa (Espinosa & Mercado, 2009), pues desde la supervisión se limitaba la interacción en espacios, momentos, así como temáticas previamente definidas y generales para la toda la comunidad educativa en su zona.

Las escuelas son espacios multifacéticos en los que las dimensiones pedagógicas, profesionales, laborales, administrativas y políticas se entrecruzan (Ezpeleta, 2004; Frigerio et al., 1992; Popkewitz et al., 2007). Cada una representa un referente a partir del cual se valoran y ponen en acto las propuestas de un nuevo Plan de Estudio.

Los hallazgos permiten observar que la racionalidad del Plan de Estudio para la educación básica 2022 no necesariamente se alinea a las particularidades laborales y administrativas de las escuelas secundarias. También se identificaron tensiones en la dimensión pedagógica, pues hay propuestas que les hacen sentido y otras que valoran negativamente o que simplemente las omiten.

En cuanto a la dimensión política, hay tensiones relacionadas con la ideología asociada a la actual propuesta curricular y al carácter neutral que, para algunos miembros de la comunidad educativa, debería tener la educación. Es sabido que todo proceso educativo transmite ideas políticas a través de lo que se ha denominado currículum oculto (Torres, 1991), por lo que la molestia quizá obedezca a que en este caso se trata de mensajes explícitos que no necesariamente tratan de ocultarse.

El uso de la apropiación como categoría de análisis posibilitó un tratamiento de la información centrado en los sujetos y las condiciones del contexto en que desempeñan sus funciones, más allá de las racionalidades del currículum y del Plan de Estudio propuesto. Esta pudiera ser una de las fortalezas de los estudios sobre *apropiación curricular*, un acercamiento situado que no necesariamente parta de una mirada normativa.

Los hallazgos dan cuenta de un momento específico en el que se comenzaba a trabajar con la nueva propuesta curricular, por lo que se considera necesario seguir explorando cómo se configuran los procesos de apropiación en diferentes etapas del proceso.

Además, próximos estudios podrían centrar la atención en las formas de trabajo dentro del aula, así como en otros elementos que se proponen desde el documento curricular, como la interdisciplinariedad, la evaluación formativa, la vinculación con la comunidad, entre otros.

Lista de referencias

- ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 2022 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845&fecha=19/08/2022#gsc.tab=0
- ACUERDO número 40/12/22 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2023. *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre de 2022 (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676150&fecha=29/12/2022#gsc.tab=0
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (Eds.). (2012). *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Berger, P., & Luckman, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Buenfil, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Bustamante, A. (2010). Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales. En N. Emilce (Ed.), *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 41-61). Manantial.
- Cabrera, D., & Cruz, R. (2016). Reforma educativa como cambio curricular: representaciones de docentes en una escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 22, 200-225. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi22.1947>
- Carro, A. (2024, 24 de junio). El plan de estudios 2022 a revisión. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/el-plan-de-estudios-2022-a-revision/>
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Gedisa.
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. El Colegio Mexiquense.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *La mejora continua*

- de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Re-construir el acompañamiento del supervisor y asesor técnico pedagógico hacia el cambio curricular. Intervención formativa emergente*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB_reconstruir-if.pdf
- Cordero, G., Tinajero, G., Páez, J., & Malaga, S. (2023). *Resultados del proyecto de contextualización y apropiación de la nueva propuesta curricular 2022 en Baja California. Ciclo Escolar 2022-2023* (Reporte Técnico IIIDE RT 23-03). Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. http://udie.ens.uabc.mx/documentos/productos/2023/RT_CTE_29112023.pdf
- Crowley, C. (2023, 14 de agosto). La antesala de la puesta en marcha del Plan de Estudios 2022 y sus Libros de Texto Gratuitos. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/la-antesala-de-la-puesta-en-marcha-del-plan-de-estudios-2022-y-sus-libros-de-texto-gratuitos/>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza.
- de Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Ibarrola, M. (2012). Experiencias y reflexiones sobre el diseño y la evaluación curricular. En M. Landesmann (Coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas de "el currículum pensado y el currículum vivido"* (pp. 93-118). Universidad Nacional Autónoma de México.
- DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019 (México). https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Coord.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 23-47). Paidós.
- Espinosa, E., & Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 331-350. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29812455008>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403-424. <https://>

www.redalyc.org/pdf/140/14002106.pdf

- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación.
- Fullan, M., & Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. Trillas.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Ivanier, A., Jaimovich, A., Migliavacca, A., Pasmanik, Y., & Saforcada, M. (2004). *¿Qué regulan los estatutos docentes? Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa*. Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación situada periférica legítima*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Malaga, S. (2024). La Nueva Escuela Mexicana: un análisis discursivo. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 9, 77-94. <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/154/94>
- Neüman, M. (2008). Construcción de la categoría "Apropiación Social". *Quórum Académico*, 5(2), 67-98. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199016835004.pdf>
- Petrelli, L. (2014). Formación docente, Estado y apropiación: notas sobre la implementación de un nuevo plan de estudio en la carrera docente. *Propuesta Educativa*, 2(42), 65-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041713008>
- Popkewitz, T., Tabachnik, B., & Wehlage, G. (2007). *El mito de la reforma educativa. Un estudio de las respuestas de la escuela ante un programa de cambio*. Pomares.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de los aprendizajes escolares*. Aique.
- Reyes, O. (2024). Docencia, currículum y apropiación cultural. *Revista educ@rnos*, 53, 95-110. <https://da11f6.a2cdn1.secureserver.net/wp-content/uploads/2024/05/6oscar.pdf>
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos otros que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía*, 1(1), 28-38. <https://www.rmhe.some-hide.org/index.php/memoria/article/view/528>
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Rio, & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Santizo, C. (2023, 11 de mayo). La tendencia centralista en el Plan de Estudios 2022. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/la-tendencia-centralista-en-el-plan-de-estudios-2022/>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Lineamientos generales para la operación del servicio de asesoría y acompañamiento a las escuelas en educación básica*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge University Press.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La muralla.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Morata.
- Valdivia, P. (2021). “Para que se actualicen”: Procesos de apropiación digital en familia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(15), 93-112. <https://doi.org/10.30972/riie.12155570>
- Velásquez, J. (2023, 1 de febrero). ¿Autonomía profesional o incapacidad de la SEP? *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/autonomia-profesional-o-incapacidad-de-la-sep/>
- Vygotsky, L. (1987). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speech*. Plenum.
- Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 653-677. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001905.pdf>