



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Experiencias sobre las reformas de 2012 y 2018 de la formación de docentes

**Manuel Salvador Romero Navarro**

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”  
*msrn661122@gmail.com*

**Claudia Isabel Quintero Maldonado**

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”  
*mclaud70@gmail.com*

**Francisco Careaga Domínguez**

Benemérita Escuela Normal Urbana “Prof. Domingo Carballo Félix”  
*fcareaga62@gmail.com*

Área temática 08. Procesos de Formación.

Línea temática: Políticas y programas de formación: currículum, evaluación y tutoría.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



### Resumen

Este escrito es un extracto de la actividad investigativa del Cuerpo Académico “Teoría y práctica en la formación de profesores” que junto con grupos de interés en la producción académica hemos buscado analizar los significados del trabajo de los procesos formativos de la escuela normal. Con un enfoque crítico, por más de tres años recabamos opiniones de profesores y alumnos, observamos la realidad del contexto de formación y por supuesto hemos indagado en fuentes bibliográficas, por un lado, para tener referentes sobre las escuelas normales y por otro, para ir fundamentando el proceso investigativo.

Una parte importante es tener conocimientos con respecto a las reformas, aquí nos centramos en las de 2012 y 2018, porque son actuales y aunque la primera está feneciendo, la segunda parece constituirse en la aplicación de un plan y programas de estudio cuya lógica de formación se centra en dar continuidad a los planteamientos del plan 2012.

**Palabras clave:** Reforma, formación, escuelas normales.

## Introducción

Al final del último sexenio se puso en marcha la reforma curricular para la formación de docentes 2012; reforma que trajo consigo muchas críticas debido a la premura e inconsistencias en la ejecución del plan y programas de estudios. Los docentes de las escuelas normales se pronunciaron en contra de esta imposición y no fue hasta 2018 cuando se rediseña sin cambios sustantivos a lo que ya era un problema para la formación de profesores de educación básica.

Ante ello, docentes formadores expresamos ciertas conjeturas derivadas principalmente del sentido común, pero consideramos requiere de un análisis con mayor profundidad ¿Qué sabemos sobre las reformas 2012 y 2018? ¿Cuáles fueron sus orígenes? ¿Qué cambios sustantivos se dieron con referencia a la de 2012? ¿Qué pensamos los docentes sobre estos cambios? ¿Qué destino tiene la formación de profesores? Son algunos cuestionamientos referentes a un problema que parte así: ¿Qué mejoras tiene la formación de docentes con la implementación de la reforma 2018? El trabajo tiene como objetivo: analizar las opiniones de los formadores de docentes sobre las perspectivas que tienen de las reformas 2012 y 2018 para educación normal.

El supuesto de nuestro trabajo es que la reforma al vapor realizada en 2012 trajo como consecuencia que la reestructuración en 2018 mantuviera la misma lógica práctico- utilitaria. Desde esas opiniones y con base en la recuperación de fuentes que hablan sobre las reformas y el por qué fracasan, desarrollamos una indagación de corte cualitativo, enmarcada en la crítica educativa de Eisner (1998), donde expresa que, “los investigadores cualitativos hacen uso de todo lo que pueden: comentarios hechos casualmente por un alumno, un profesor o un padre; algo visto en el tablón de anuncios de un aula; la manera en la que los profesores hablan al director”. (pp. 251-252).

Buscamos, desde una perspectiva crítica, analizar lo que pensamos los docentes de la escuela normal, toda evidencia que nos dé cierto conocimiento sobre el problema, porque, “el conocimiento educativo proporciona el acceso a los aspectos sutiles y complejos de los fenómenos educativos, y a través de este acceso los críticos educativos obtienen el contenido que necesitan para actuar como críticos” (Eisner, 1998, p. 106).

El bagaje obtenido de la experiencia y del hacer profesional en la formación de docentes, seguramente ha permitido tener referentes sobre cómo en México históricamente, la formación de profesores se ha dado en las escuelas normales, lugar privilegiado para encontrar significados, por ello, antes de entrar en materia con respecto a las reformas, fue necesario indagar sobre el asunto de la formación, porque es en una escuela normal donde surge este trabajo y en el cual tratamos de escudriñar en la realidad, donde aparte de ejercer roles como profesores formadores, también asumimos roles de sujetos en formación, en esta lógica, nos apoyamos en Ferry (1990), quien sostiene:

Tener como tarea “realizar una formación” está justificado. Pero realizar una formación no es más que, en el mejor de los casos, una ocasión para formarse. Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (es necesario tener mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni

por otra persona. Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (p. 43).

Como docentes de una escuela normal, permanentemente buscamos la manera de formarnos, de buscar grados académicos y en cierto modo esto nos ayuda a encontrar ese “trabajo sobre nosotros mismos” como dice Ferry en sus comentarios, pero eso se da con el concurso de otros. En el proceso donde ejercemos una práctica como profesores, esa autoformación parece no ser tan común, porque nos centramos en preparar lo que podría ser las actividades de docencia y en el sentido amplio del hacer académico no nos formamos, eso nos cuesta mucho trabajo; pero sí formamos a otros, a quienes “se tienen que formar” para poder llegar a ser profesores, aunque esa formación está recortada por el contenido curricular y también recortada por nosotros los profesores.

La formación, como sostienen Bourdieu y Passeron (1981) mantiene el *habitus*; como es bien conocido, cuando hay una reforma, ésta no emerge desde abajo, se impone, y en la lógica de Carbonell (1996), las reformas inciden desde fuera y “afectan al conjunto social -la relación de la escuela con el mercado de trabajo o las políticas que promueven la escolarización masiva y la igualdad de oportunidades” (pp- 1-2), o bien desde adentro, refiriéndose a su estructura, métodos, contenidos y los procesos enseñanza-aprendizaje, aspectos que desde nuestra visión han quedado excluidas de la agenda política.

Carbonell, sostiene cómo las reformas buscan ciertamente el cambio a nivel estructural, lo cual no garantiza la mejora de los procesos de formación, posiblemente porque en el fondo no se producen para alcanzar precisamente esa mejora; pero, la impresión dada por la reforma de 2012 y por supuesto de 2018, es de demostrar el control gubernamental, la simulación política y engaño social, porque en un aparente nuevo proyecto y reestructura del mismo, mantiene la formación tradicional centrada en un currículum prescrito, en la perspectiva recibida del mismo.

Para Popkewitz (1994) la reforma educativa conlleva a la revisión de la producción social y de ordenamiento estatal, a fin de reconocer “estrategias para construir la reforma, categorías y distinciones empleadas para describir fenómenos escolares, y cómo contextos sociales de formación del profesorado y de la escuela interactúan en tanto que prácticas de gobierno: que producen valores sociales y relaciones de poder” (p. 104).

En esta misma lógica, de acuerdo con el grueso de la población docente de las escuelas normales, las estrategias empleadas por el gobierno, para construir la reforma 2012 no fue adecuada, desde que la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) pertenecía a la Subsecretaría de Educación Básica, el diseño, ejecución y evaluación de planes y programas de estudios son de orden nacional, por tanto impuestos a las escuelas normales, con una “flexibilidad curricular” inflexible, con la lógica de formación práctico- utilitaria. Sigue siendo un instrumento de regulación social y se mantiene con más crudeza con la reestructuración de 2018.

## Desarrollo

Arnaut (2018) aseguraba sobre las inconsistencias de la reforma de 2018, claramente coincide con las apreciaciones de Popkewitz, citadas arriba, porque más que observarse la búsqueda de la mejora en la formación, se ve el ejercicio de poder, el acto de imposición de una reforma más recortada que la iniciada en 2012. Para Arnaut (2018):

Tal parece que, desde la perspectiva oficial, la única manera en que las escuelas normales se transformarán en “auténticas instituciones de educación superior” es mediante su extinción (pues nada hay más auténtico que la muerte) o simplemente mediante su disolución en la mar de los otros subsistemas de educación superior, el universitario y el tecnológico (esta disolución sería otra forma de la muerte) (Parr. 8).

A 3 años de los comentarios de Arnaut, sigue la incertidumbre con lo que pasará con las escuelas normales. En lo que refiere al plan de estudios y las asignaturas todo permanece como expresaba el autor, pero en lo referente a la muerte de las escuelas normales, al incluirlas, fusionarlas con las otras IES, aun no queda claro; la única certeza que tenemos, es que siguen en el olvido, cada escuela normal opera como cree que debe hacerlo, acorde a su tradición cultural.

La impresión que dio la reforma de 2012 y por supuesto la de 2018, es que efectivamente éstas no cambiaron nada, al menos de forma positiva para la mejora de las escuelas normales y de los procesos de formación. Posiblemente quienes participan en la elaboración de planes y programas tienen una idea clara de lo que se espera de la formación, no obstante, la política desvirtúa la realidad e impone una lógica que está fundada en la ideología, para los gobiernos es más importante mantener el control social, por ello, en estas dos reformas las ambigüedades son muchas y los procesos de cambio y mejora no son parte de los planteamientos. Santos Guerra (1994) sostiene que:

El diseño y la implantación de una Reforma lleva consigo la división dicotómica de papeles. Por una parte, están Los investigadores, los teóricos, los legisladores (tienen- mayor estatus, mayor poder, mayor jerarquía epistemológica, más tiempo para la indagación, más sueldo...) y por otra, los prácticos (tienen el tiempo dedicado a la acción, el papel de obedecer, menor estatus, menor jerarquía epistemológica, menos sueldo...). Unos piensan y deciden que se ponga en marcha la Reforma y los otros la llevan a cabo (p. 84).

Como bien lo expresa el autor, los roles que juegan los agentes involucrados en el campo educativo, se dividen en dos, quienes tienen el poder y quienes no lo tienen. Los políticos educativos ordenan cómo y qué esperan que se incluya en los currículos, qué contenidos académicos se tienen que abordar, hasta dónde se tiene que llegar con la formación, cuál es la ideología implícita, etc.; en las escuelas, se ponen en marcha a través de los profesores. Pero hay una cadena interminable de sujetos inmiscuidos en el campo educativo y que influyen en

la ejecución de una reforma y de mantenerla, por ejemplo, los estados tienen sus autoridades educativas, no sabemos qué hacen, pero allí están (al menos en nuestro estado), los directivos de las escuelas normales, cuyo rol muchas veces no influye mucho en el trabajo de los profesores y por supuestos los encargados de ejecutar los planes y programas de estudios: los docentes formadores. De éstos depende en un alto grado el éxito o fracaso de las reformas.

Como parte de la crítica educativa, fue necesario tener las opiniones de profesores- formadores, sobre todo para poder hacer un análisis del discurso de quienes han vivido y siguen inmersos en esos procesos de cambio de planes y programas de estudios. Con respecto a las impresiones de la reforma 2012, hubo interesantes comentarios:

Considero que desde su implementación fue precipitada, con poca o nula información previa y escasa capacitación al personal docente. Sin correspondencia entre sus propósitos y los apoyos y recursos que se necesitaban para alcanzarlos. Sobrecargada de conceptos teóricos de otras disciplinas ajenas a la formación docente.

Tuve la oportunidad de trabajar con todos los módulos del trayecto Práctica Profesional, su propuesta curricular permitió que en estos espacios se recuperaran de forma interdisciplinaria contenidos de aprendizaje de otros trayectos de formación, sin embargo, no se dejó en claro esta idea, y para muestra, en lugar de denominarlos como módulos (trayecto de práctica profesional), los denominaron «cursos», y modifica la forma en la que se aborda.

En los diferentes trayectos de formación resultó una batalla campal (entre docentes) asegurar qué tareas o contenidos correspondían o no, debido a la falta de información sobre el diseño curricular y las indefiniciones en cada uno de los programas de estudios.

Ahora bien, en los cursos (resto de los trayectos de formación) se integró una carga de contenido necesaria para la formación docente, sin embargo, el ajuste que se hizo a la cantidad de años de formación de 5 a 4 años derivó en la saturación (Profesores formadores, Comunicación personal, febrero de 2021).

La urgencia por poner en marcha una reforma como la de 2012 a tres meses de concluir el gobierno en turno, seguramente fue lo que trajo consigo dificultades como la falta de información sobre la lógica de formación del plan y programas de estudio, con ciertas incoherencias en la prosa de los materiales, con una aparente desinformación sobre lo que implica la formación inicial del docente, con bibliografía sugerida alejada del ámbito de la formación de docentes; no obstante, hay disciplinas como Filosofía de la Educación, Teoría Pedagógica, Historia de la Educación y El Sujeto y su Formación, que son esenciales para la formación del ser como docente.

Por otro lado, la transversalidad no se da claramente, aun cuando en este plan de estudios se puso en boga en las escuelas normales, el concepto de malla curricular, por las características del aparente entrecruzamiento de disciplinas y contenidos. Las indefiniciones de lo que cada disciplina busca no permite entender los propósitos de la formación, en lugar de formar integralmente, cada asignatura forma de manera particularizada.

Además, el comentario de pasar la formación de 5 a 4 años también trajo consigo dificultades como descartar asignatura y fusionar otras, tal vez la saturación a que se hace referencia pudiera haberse evitado si desde la planeación del nuevo currículo se hubiera dejado de 4 años, pero con una organización pensada, reflexionada y no armada en la inmediatez, en “quitar y poner” asignaturas para ajustarlo a los 4 años de formación. Sobre los orígenes de la reforma 2018, hay opiniones como:

Un compromiso de campaña del presidente con la CNTE de derogar la reforma educativa del Nuevo Modelo Educativo.

Las experiencias que se tuvieron en la implementación del plan de estudios 2012 derivaron en la valoración de experiencias, además existió desde el principio una propuesta de evaluación curricular (por parte de DGESPE) para su posterior ajuste.

DGESPE propuso una evaluación curricular que estuvo en manos de unos cuantos y en algunas ocasiones, de docentes y directivos que no coordinaron o formaron parte de la implementación de plan y programas de estudio (Profesores formadores, Comunicación personal, febrero de 2021).

Con respecto al primer comentario no hay claridad si el compromiso fue del sexenio anterior con la CNTE, porque el nuevo modelo educativo apenas estaba impulsándose, tal vez con la idea de dar continuidad en el siguiente sexenio, pero no fue así; además, cuando inicia la reforma de 2018 se da aun en el sexenio del Presidente Peña Nieto y se evidencia con mayor claridad el pensamiento neoliberal, dándose un peso privilegiado a la enseñanza-aprendizaje del inglés, que a cursos de formación filosófica, pedagógica y didáctica.

En los siguientes comentarios, se muestra cómo la DGE SuM (antes DGESPE) no estuvo ajeno a las inconsistencias del plan y programas de estudio del 2012; seguramente porque con otro equipo de trabajo de otro partido político era necesario hacer un replanteamiento, aunque en esencia se mantuvo, como bien expresaba Arnaut párrafos arriba, la propuesta educativa de Nuño, porque no se observan cambios para la mejora, sólo el reacomodo de disciplinas, de contenidos y sobre todo de quitar peso a los procesos formativos socio- históricos del nuevo docente, claro, la llamada Nueva Escuela Mexicana está descartada. Por ello, con respecto a la posibilidad de atender los retos de la educación básica, los formadores comentan:

No atendió los retos de educación básica, más bien se está atendiendo a una visión ideologizada de lo que las autoridades en turno creen de cómo debe ser escuela y la función de los maestros.

Tuve la oportunidad de analizar el plan de estudios 2018 y no identifiqué sus propósitos u objetivos educativos, lo que deja imprecisión tanto en la formación inicial de docentes, como en los retos para educación básica (Profesores formadores, Comunicación personal, febrero de 2021).

Posiblemente quienes han participado en el diseño y reestructuración del plan y programas de estudios 2012 y 2018 pueden tener claridad sobre el trabajo en el campo del currículo, pero eso no garantiza que tuvieran conciencia cabal sobre los procesos de formación inicial de profesores. Tal vez por ello parece que elaboraron

estos planes de estudio a partir del sentido común, de querer incluir “ideas de la innovación” centradas en el uso de recursos tecnológico, el uso de ideas como “lecciones aprendidas” cuya lógica se funda en la industria y economía, alejados del campo educativo.

En esencia, las imprecisiones del currículo en la formación de profesores no permiten observar mejoras en la formación de profesores, menos que efectivamente atienda los retos de la educación básica, por ello, en parte los nuevos profesores van aprendiendo “en la marcha” a ser docentes y se recrudece la imagen de “la experiencia hace al maestro”, y la sensación de que se aprendió poco en la escuela normal, se vuelve un mito colectivo. Con referencia a la articulación del aprendizaje con la práctica real:

Siguiendo la tradición de las normales: mandando a los alumnos a observar y practicar, luego en las aulas comentar la experiencia.

En el trayecto de formación de Práctica Profesional del plan de estudios 2018, no se presentaron cambios significativos con respecto al plan de estudios 2012.

Considero que se plantean horas de práctica excesiva, con la idea de que el futuro docente asuma las condiciones reales de trabajo desde esta lógica (Profesores formadores, Comunicación personal, febrero de 2021).

La reproducción de prácticas parece ser la lógica con la que hemos operado en las escuelas normales, los estudiantes aprenden de los profesores no sólo conocimientos, también las formas de enseñanza, por ello, cuando los alumnos normalistas egresan a su vez reproducen las prácticas que vivieron en su proceso formativo.

La falta de una racionalidad clara con respecto a la práctica docente conlleva una idea de que a mayor práctica mejores docentes; por ello, en las escuelas normales los profesores buscamos por un lado regular cómo los estudiantes tienen que practicar en la escuela primaria, pero también el rito a la práctica se convierte en un distintivo de la propia escuela normal. No hay cambios dentro de este plan 2018 con respecto al plan 2012, como ejemplo sencillo es la inclusión de las llamadas “lecciones aprendidas” como estrategia de aprendizaje del Banco Interamericano de Desarrollo y recuperada para trabajarse en el trayecto de práctica profesional del sexto semestre, como una novedad que en realidad no lo es.

Ya se han trabajado muchas formas desde el ámbito educativo para recuperar los conocimientos previos, de repensar los referentes que darán pie a nuevos aprendizajes, pero la DGEsUM hace uso de términos más bien “neoliberales”, la peor y más criticada serie de corrientes económicas y políticas capitalistas. Sobre los aportes profesionales del plan 2018, los docentes expresan:

Conocimiento disciplinar sobre la profesión, los pone en escenarios controlados de prácticas docentes.  
Conceptos teóricos para reflexionar sobre los diversos temas y problemas educativos. Bagaje cultural.

Creo que es la mirada investigativa, que permea en el trayecto de formación de práctica profesional y algunos otros cursos del resto de los trayectos (Profesores formadores, Comunicación personal, febrero de 2021).

Como el plan y programas de estudio 2018 da continuidad al de 2012, mantiene la perspectiva recibida, con recortes de teoría dada por los textos que están contenidos en las asignaturas. Ciertamente toma en cuenta cómo los estudiantes normalistas adquieren herramientas para investigar sobre la práctica docente, sobre la elaboración de proyectos de innovación y que se formen en una segunda lengua: el inglés, en las Licenciaturas en Preescolar y en Primaria, posiblemente con ello los profesores tendrán mejores prácticas, con formación bilingüe, pero con carencias en formación teórica, filosófica, pedagógica, histórica y didáctica.

## Conclusiones

La reforma de 2012, de inicio tuvo muchos problemas que no fueron atendidos y la urgencia de ponerla en marcha antes de que terminara el gobierno panista mantuvo serios problemas de diseño y de falta de armonía entre las fases y la línea curricular, lo cual no fue mejorado por la reestructuración de 2018, en esta lógica, los docentes de la escuela normal mostraron que:

De la experiencia de atender dos cursos del plan 2018 en el presente ciclo, considero que no hay una mejora o cambio radical que me hiciera sentir o pensar que es mejor o diferente a los cursos del plan 2012. Se modificaron los nombres de los cursos, pero los contenidos, enfoques y actividades son similares.

En el plan de estudios 2018, tengo la oportunidad de trabajar en el trayecto de preparación para la enseñanza y aprendizaje, aquí puedo identificar que el cambio se dio en simplificar los contenidos propuestos en cada uno de los cursos, eliminaron la teoría pedagógica que los sustenta y se propone una instrumentación para el quehacer docente (Profesores formadores, Comunicación personal, febrero de 2021).

En estos comentarios podemos encontrar cierta decepción por la implementación del plan de estudios 2018, porque no generó cambios para la mejora, posiblemente por ello, los profesores formadores de docentes tenemos la sensación de que sólo se hicieron cambios de nombres, de ciertos contenidos, de actividades, tal vez el enfoque se mantiene, aunque parece que no hay una idea tampoco cara de lo que se busca con este nuevo plan de estudio para la formación de profesores, incluso, los lineamientos para la elaboración del trabajo de titulación tampoco tiene cambios, se mantiene igual al del plan 2012.

Además, al eliminar teoría pedagógica y fortalecer la instrumentación para la actividad docente, se opera con la idea ya manejada en el sexenio anterior de que cualquiera puede ser maestro, la lógica de formación práctico-utilitaria se mantiene en la formación inicial de profesores de las escuelas normales.

El peso que se le da a la enseñanza del inglés no abona a la formación pedagógica de los estudiantes de las escuelas normales, saber inglés, en estos tiempos es importante, pero no hace mejores docentes a los egresados de las escuelas normales. No obstante, la federación, según datos creó 1000 plazas de inglés con categoría



titular “C”. Seguramente en algunos años estos docentes se convertirán en especialistas de práctica docente o disciplinas de alguna licenciatura en particular como la de preescolar o la de primaria como ya ha ocurrido con otros profesores de esta lengua y de Educación Física.

La formación permanente del profesorado de las normales es una asignatura pendiente, porque antes de iniciar cada semestre se presentan las asignaturas sin posibilidades de opinar, todo está prescrito. Seguramente en esa lógica seguiremos reproduciendo los contenidos académicos que cada vez está más burocratizado con un “rosario” de competencias genéricas, profesionales y también agregando unidades de competencias, desde los comentarios de la DGESuM esas competencias y unidades de competencias tienen que estar siempre en el proceso de formación.

## Referencias

- Arnaut, A. (2018) Plan de estudios de educación normal «vintage», en Voces Normalistas. Diálogos con la educación, <https://vocesnormalistas.org/2018/03/20/plan-de-estudios-de-educacion-normal-vintage/>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1981) La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Ed. Laia, España.
- Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación educativa y mejora de la práctica educativa, Ed. Paidós, España.
- Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Ed. Paidós, México.
- Popkewitz, T. (1994) Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas, en *Revistas de educación: Reformas educativas* no. 305, septiembre- diciembre,
- Santos Guerra, M. (1994) Evaluación de los cambios organizativos en la reforma española de 1990, en *Revistas de educación: Reformas educativas* no. 305, septiembre- diciembre.