



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Aragón

**“La Reforma al sistema de
formación de docentes en México”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRO EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

PRESENTA

HÉCTOR JESÚS CRUZ SALINAS

**ASESOR
Mtro. JUAN GARCÍA CORTÉS**

**MÉXICO
2007**



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

**Ya casi esta terminado este proyecto.
y al mirar hacia el inicio no queda mas que dar gracias,
pero existe tanto que agradecer y tantas cosas por reconocer,
que tal vez una cuartilla no sea suficiente espacio para expresarlo.
Sin embargo quisiera manifestar un sincero, profundo y amplio sentimiento
de gratitud hacia:**

**Los maestros de la FES Aragón por sus comentarios, sugerencias,
planteamientos y observaciones para hacer de este trabajo un
documento más legible y adecuado a la visión universitaria de la realidad
educativa ; al Maestro Víctor, las Maestras Agustina ,
Concepción, Guadalupe y en especial al Mtro. Juan.**

A mi familia, mamá y hermanos por su impulso y ejemplo.

**A mis tres mujeres Dany por su alegría y empuje, Zel por su tranquilidad y
paciencia y en especial a Yola por todo y por la vida.**

**A todos los maestros, compañeros y personas que participaron,
comentaron, propusieron o alentaron la creación de este documento.**

A todos ellos no tengo otra palabra que

Gracias.

ÍNDICE

Introducción	5
CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DOCENTE ANTES DE LA REFORMA DE 1997. (DELIMITACIÓN, ESTADO DE LA CUESTIÓN Y ANTECEDENTES DEL PROBLEMA DE ESTUDIO)	
1.1 La delimitación del problema	13
1.2 Metodología de la investigación	17
1.3 Las investigaciones sobre la formación docente	25
1.4 El plan de estudios para la formación de docentes de educación primaria 1984 – 1985.	29
CAPÍTULO 2. LA PROPUESTA DE REFORMA DESDE LOS DOCUMENTOS DE POLITICA EDUCATIVA.	
2.1 Cronología de la Reforma a la Educación Normal	35
2.2 Los documentos de la reforma	36
2.2.1 Los documentos del diagnóstico y la consulta	39
2.2.2 Documentos elaborados por las instancias educativas del Estado de México.	40
2.2.3 Documentos elaborados por las entidades educativas del DF.	46
2.3 Los documentos de inicio y difusión del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)	77
2.4 Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar)	94
CAPÍTULO 3.- LA REFORMA Y LAS PROPUESTAS TEÓRICAS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE (MARCO CONCEPTUAL)	
3.1 Las teorías sobre la formación docente y el nuevo plan de estudios	115
3.2 Las reformas educativas	136
CAPÍTULO 4.- CÓMO PARTICIPAN Y ENTIENDEN LOS MAESTROS DE LAS NORMALES A ESTA REFORMA.	
4.1 El Trabajo de campo y su estrategia	150
4.2 Reconstrucción del proceso de reforma en las escuelas normales	150
4.3 Análisis de resultados de información obtenida de los docentes	151
4.4 Análisis de las entrevistas aplicadas a investigadores educativos	183

CONSIDERACIONES FINALES

Conclusiones	201
Del diagnóstico y la consulta	201
De la difusión del PTFAEN	205
El nuevo plan de estudios y la reforma (aspectos positivos y limitantes de la propuesta)	207
Bibliografía y anexos	214

INTRODUCCIÓN

***Las malas reformas educativas avanzan
en la medida que
los “buenos maestros”
no hagan nada por evitarlo.***

H. J. C. S.

Históricamente las sociedades le han conferido a la educación¹ y a la escuela² el papel de ser las encargadas de formar e informar a los niños y jóvenes de las nuevas generaciones, enseñándoles los valores éticos y culturales que le son propios y que considera dignos de ser conservados y preservados.

Especialmente una gran mayoría de las naciones occidentales han designado a la educación institucional³ que se imparte en la escuela, como uno de los elementos prioritarios para su desarrollo; lo anterior por considerarla el agente socializador por excelencia que le permite la cohesión necesaria para preservarse y reproducirse como cuerpo social.

A la educación también se le han asignado otras funciones dentro de la sociedad moderna como:

- Cuidar e incrementar el conocimiento científico existente.
- Conservar y difundir la cultura y patrones culturales socialmente aceptados.
- Hacer comunes los valores éticos, sociales y humanos que son útiles a la colectividad.
- Preparar a los sujetos en las habilidades técnicas e instrumentales, para que pueda insertarse en los mercados de trabajo.

Al aceptar el Estado y la sociedad que la educación tiene funciones diversas, complejas e importantes, de manera implícita, la humanidad manifiesta y reconoce que la formación de docentes debe de ser realizada por un conjunto de instituciones especializadas, en las cuales se les inculquen los valores, ideas y

¹ Entendida a la educación en sentido amplio, la cual conjunta la visión etimológica de conducir, guiar con la semántica de hacer salir, extraer, las cuales al unificarlas nos denotan a explicarla como un proceso integral de cambio, transformación y repensamiento de la realidad, con visos de comprenderla, modificarla y entenderla. (concepto del autor de este trabajo)

² Escuela será la institución especializada que mediante un conjunto de acciones sistemáticas se encarga de brindar la socialización e instrucción cultural y de valores a los sujetos. (concepto propio)

³ Educación institucional: conjunto de conocimientos, hábitos, aptitudes y valores que de manera intencionada la sociedad inculca en los sujetos a través de instituciones especializadas para ello y que de forma sistemática, organizada y programada realizan, en especial esto lo cumple la escuela como ente especializado (concepto propio).

prácticas sociales fundamentales para su labor; combinados con rasgos de eficiencia y eficacia que le son necesarios a esta ocupación. Por lo que en esas escuelas deberán enseñarles los elementos teóricos y metodológicos que propicien y procuren el concebir a la educación como proceso social.

Por los anteriores rasgos básicos de la formación, los que sean formadores de docentes y que laboren en las escuelas normales serán un elemento central en la discusión acerca de la sociedad en la que se quiere vivir, del tipo de hombre ideal que se espera formar y del futuro de ese país o grupo social que se pretende alcanzar.

En épocas de crisis económica, social y política se atribuye a la educación la responsabilidad de una parte del desorden prevaleciente y la encargada de sacar a la sociedad de ese estado de anarquía, la más de las veces se usa este argumento como el razonamiento con el que intenta validar el reorientar su función de lo eminentemente social a lo productivo; intentando que se promueva fuertemente la vinculación entre los procesos industriales y la formación que se imparte en el recinto escolar.

Esta situación (de vincular la educación con la factoría) redundará en una nueva tendencia entre el conocimiento y la educación, la cual impacta en su relación mutua y con la sociedad, ya que se le hace responsable y encargada de crear las habilidades y capacidades necesarias para la integración al trabajo y a los procesos productivos de las empresas, lo cual no siempre es su misión a realizar. Entonces la formación del docente y sus estrategias de enseñanza se enfrentan a uno de los retos y desafíos más grandes e importantes a los que se someter al sistema educativo en su conjunto ya que no solo debe instruir, sino capacitar para la vida productiva.

En algunos países se pretende resolver este dilema aplicando reformas educativas⁴ “convencionales”, usando terminologías nuevas, cambiando planes y programas, informando a los docentes las tendencias didácticas existentes en el nuevo currículo; pero dejando intactas las estructuras de poder de las escuelas y no preparando a los educadores y las instituciones para las nuevas funciones que la sociedad les asigna.

⁴ Reforma educativa o reforma como categoría conceptual se manifiesta como un conjunto de cambios parciales o profundos de la política educativa, que con sentido de continuidad y en el marco de un proyecto de renovaciones o alteraciones, se instrumentan, pretendiendo que ellos modifiquen el todo o una parte del sistema educativo; al interior del mismo se considera que no deben romper con el legado histórico de las instituciones pero llevan un conjunto de adecuaciones que son anticipatorias a necesidades o problemáticas que se pueden presentar. (concepto del autor de este documento)

En distintos países y épocas de la humanidad la formación de los maestros ha sido encomendada a las universidades tanto públicas como privadas, las cuales con diversas metodologías didácticas y estrategias pedagógicas han formado a la planta docente de ese lugar y con mayor o menor éxito han instruido a sus propios catedráticos; por el contrario, en otros países se han fundado instituciones especializadas para tal efecto, las que han sido llamadas escuelas normales.

Las escuelas normales tienen su origen en el antiguo modelo francés para la preparación de maestros, dentro del cual “ la normal fue concebida y nombrada así para conservar, perpetuar y reglamentar la reproducción de las prácticas docentes y administrativas, ya que es el modelo para que se formen otros del mismo tipo, se establece dentro de una estructura jerárquica, administrativa y lógica de poder, digna de imitar”⁵ esto les confiere un conjunto de características muy particulares y peculiares en cuanto a las formas de organización de sus maestros, la manera de sus prácticas didácticas y el cómo se realiza el ejercicio del poder al interior de la institución, ya sea entre los maestros y las autoridades, entre los propios docentes y con los otros miembros de la comunidad escolar; características que no tienen, ni poseen otras instituciones de nivel superior.

Cuando los sistemas educativos se expanden, es necesario generar instituciones para formar el ejército de docentes adecuados y suficientes para el desarrollo de las mismas instituciones escolares. A medida que crece el sistema, más docentes se necesitan y de alguna manera más formas reguladas de prepararlos. En este momento surge la docencia como profesión y marca los límites entre el conocimiento legítimo y el ilegítimo.

Las escuelas normales, que son las instituciones que forman los maestros destinados a la alfabetización básica, con ellas se van construyendo lo que se ha dado en llamar la tradición normalizadora, disciplinadora, civilizadora, siendo ésta la base de la función del magisterio, desde su origen histórico y hasta el momento presente. En la transmisión de los conocimientos subyace la idea de misión, el docente es un reemplazante simbólico del misionero, el apóstol, es el nuevo evangelizador y el nuevo evangelio es la lectura y la escritura, la idea de vocación y sacrificio, la idea de entrega, el voluntarismo docente y el apostolado son planteamientos en los que subyace la idea de la profesión del magisterio, que va asociada con la renuncia al goce de los bienes materiales y la riqueza.

⁵ Giles, Ferry, “El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica “, pág. 45.

En el caso de México, la formación de los maestros ha sido conferida desde finales del siglo XIX a las normales, quienes desde ese tiempo y sorteando condiciones de existencias difíciles en cuanto a carencias de infraestructura, personal docente y escasez de recursos, han cumplido de manera eficiente con el cometido para el que fueron creadas.

La importancia de la formación docente es evidente y objetiva, ya que el educador tiene un papel fundamental en los procesos de construcción de los conocimientos del alumno y en buena parte si el docente sólo se dedica a repetir y reproducir un esquema mecanicista y memorístico de trabajo -por que así fue instruido, bajo esa tradición didáctica- entonces aportará poco a la misión educativa que le es encomendada de generar sujetos concientes y críticos.

Actualmente en los procesos de formación docente son fundamentales la manera en que se introduzca al alumno normalista o maestro en formación⁶ en el estudio de la ciencia tanto pedagógica como disciplinaria, en el dominio y manejo de las concepciones educativas y filosóficas, así como la asimilación y empleo de la metodología didáctica.

Igualmente importante será la relación que se establezca entre la propuesta curricular de los programas de formación y su operación práctica al interior de las aulas de dicha institución y la relación de ambas con el plan de estudios vigente, de ello dependerá en gran medida que el alumno alcance un mínimo de competencias intelectuales básicas⁷. Por consiguiente será importante el que el alumno tenga los dominios del contenido disciplinario sobre los saberes a enseñar, pero otro aspecto trascendental será la actitud personal, ética y profesional que asuma cuando se integre al ejercicio de la docencia.

A nivel latinoamericano y mundial las décadas de los 80's y 90's se ha saturado de propuestas, proyectos de reformas y modernizaciones educativas que han afectado tanto las estructuras administrativas, el funcionamiento, la organización y jerarquía formal del sistema educativo de cada país que lo ha implementado.

Muchas de esas transformaciones han intentado que la educación y los sistemas educativos se consoliden como elementos de cambio social, con la esperanza que contribuya a la construcción de una nueva sociedad más justa e igualitaria; tareas hoy más que nunca difíciles y complejas, ya que deberán de sustentar su trabajo y actuar en la tolerancia, la aceptación de la diversidad y el respeto a la pluralidad de ideas, entre otros valores, como elementos prioritarios para procurar la paz y el entendimiento entre los seres humanos.

⁶ Alumno normalista, docente en formación, maestro en formación; son categorías conceptuales con las que se designa al sujeto que esta en proceso de incorporación de los conocimientos, las habilidades y capacidades para ingresar al servicio docente y esta ultima es una de las concepciones que se introduce al lenguaje institucional normalista con la reforma de 1997.

⁷ Competencias intelectuales básicas "Conjunto de conocimientos, competencias, habilidades personales, profesionales, actitudes y valórales que son indispensables para el ejercicio decente, entendiendo de forma amplia son las habilidades básicas de leer, escribir, hablar y tener conocimientos de un área específica así como la didáctica para su enseñanza. tomado del Pelep.97, pág. 29 – 31.

Los fenómenos de globalización e integración económica de los diversos países del orbe, hacen necesario poner énfasis en la educación como prioridad, ya que con ello se podría conseguir la convivencia armónica tanto de las naciones como de los individuos, una educación que rescate normas de convivencia y equidad acordes a los nuevos tiempos. Ante este panorama es cuando la labor de esos nuevos docentes en la que poco se reflexiona, cobra vital importancia, luego es prioritario repensar, el cómo son instruidos para su trabajo y que papel deberán jugar en los procesos de cambio de este nuevo entorno mundial.

Dos propuestas para la educación que la UNESCO ha elaborado pueden ser consideradas como elementos indispensables para la formación de los alumnos y docentes de educación básica y en general tomarse como guías por parte de sistemas educativos. Ellas son “Educar para la vida” y “Educar a lo largo de la vida”⁸; en ambas se pretende, rescatarla como el proceso ideal que apoye el construir la identidad del sujeto a lo largo de su existencia, que le ayude y enseñe a vivir y aceptarse como ente individual, además de que lo capacite para tomar decisiones y resolver problemas.

De igual forma la 45ª. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO realizada en Ginebra en 1996 generó una serie de recomendaciones entre las que sobresalían la necesidad de fortalecer el papel social, cultural y pedagógico del maestro, por lo que se hace necesario el revisar los procesos de formación, el reconocimiento de los distintos espacios y momentos en los que ésta se lleva a cabo, dichas propuestas, en nuestro país, fortalecieron y apoyaron la instrumentación del PNMEB y PTFAEN, los cuales dentro de sus aspectos centrales pretendía el diseño e implantación de nuevos planes y programas de estudio para tal fin.

Cuando en algún país se propone una reforma o transformación de su sistema educativo o de partes de éste, generalmente se fundamenta en un diagnóstico sólido y en estudios donde se detallan y determinan las fallas en que incurre, además, se profundiza en el análisis de los elementos indicativos encontrados que indujeran la necesidad de reorientar las funciones o el reorganizar el trabajo del conjunto de las instituciones.

En el caso de la reforma a la educación normal en nuestro país esta investigación busca indagar sobre algunos de los elementos plasmados en los documentos de diagnóstico, en documentos rectores y así como en otras fuentes de tipo testimoniales en que se sustenta la SEP, la urgente y necesaria transformación.

El presente documento cuenta con 5 capítulos de diferente estructura, extensión, profundidad de manejo conceptual y que son a saber;

⁸ Delors, Jacques, et al. ; “Informe Delors, La educación una utopía posible”, pág. 14

En el capítulo 1 denominado “la formación docente antes de la reforma” (Delimitación, estado de la cuestión y antecedentes del problema de estudio) se plantea la importancia de la educación y la formación del docente en el nuevo escenario mundial, igualmente se hace la delimitación de la problemática que se intenta investigar en este caso, el cómo se desarrolla la reforma de la formación docente en 1997, al igual se detalla la metodología específica para la investigación que se intenta usar para su estudio y análisis.

De la misma forma se realiza una breve descripción sobre el plan de estudios de 1985 para la formación de licenciados en educación primaria, como el antecedente necesario para el cabal entendimiento de las modificaciones curriculares propuestas con el plan 97.

En el apartado 2 intitulado “La propuesta de reforma desde los documentos de política educativa” se revisan de manera precisa los diversos documentos del diagnóstico y la consulta, los informativos del PTFAEN, tanto los de difusión estatal como aquellos de divulgación en el DF o de carácter nacional, al igual que se construye una secuencia cronológica de la publicación de los referidos manuscritos.

Para el análisis de la periodicidad en el estudio de este proyecto de reforma se construyen dos grandes incisos, un primero que comprende el espacio de los documentos del diagnóstico y la consulta entre las instituciones y las comunidades normalistas y por otro, los textos pertenecientes a la etapa de difusión de la información del programa, el cual culmina con la entrega de la primera versión preliminar del Pelep 97.

En el contenido del capítulo 3 “La reforma y las propuestas teóricas acerca de la formación docente” (marco conceptual) se resumen las diferentes posiciones que sobre la formación como categoría conceptual se han elaborado, además de apuntar las visiones que en torno a la formación inicial y la formación de los docentes se plantean en distintos ámbitos teóricos y desde diversos autores, pretendiendo construir una caracterización en la que se inscribe el proyecto de la formación docente en el que está implícito el plan 97, para concluir con el análisis de lo que se concibe por reforma.

El capítulo 4 denominado “cómo participan y entienden los docentes de las normales a esta reforma” contiene los indicadores numéricos y valorativos, obtenidos de la aplicación de cuestionarios y entrevistas a una muestra del personal docente y a los subdirectores académicos e investigadores de 4 escuelas normales de la zona oriente del Estado de México, con la finalidad de recabar datos sobre su participación tanto en el diagnóstico y la consulta, como en las actividades de difusión del PTFAEN en esas instituciones educativas.

El último apartado que recibe el nombre de “consideraciones finales” se plantean un conjunto de reflexiones y proposiciones que pueden considerarse como conclusiones, sugerencias y propuestas que se elaboran a partir del análisis

de la problemática, de los aspectos rescatables y los diversos desaciertos encontrados en esta reforma, en el PTFAEN y en este proceso de cambio en general.

Finalmente para concluir se enlistan la bibliografía consultada y los diversos anexos informativos que dan sustento o que fueron utilizados a lo largo de este trabajo.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN DOCENTE ANTES DE LA REFORMA DE 1997.

**(Delimitación, estado
de la cuestión y
antecedentes del
problema de estudio)**

1. 1 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA.

La reforma del 97 tiene pocos referentes bibliográficos, ya que no ha sido estudiado con la acuciosidad o la profundidad que la importancia que el tema tiene tanto para los investigadores en educación como para diversos sectores de la sociedad que debiesen estar interesados en cómo va evolucionado y en especial que tipo de docentes surgirán de ella.

Al iniciarse la reforma de 97 y vivirla como parte integrante de una institución que es formadora de docentes, me surgieron diversas interrogantes sobre ella y que forman parte de la investigación:

- ¿Es una reforma¹⁰ o una transformación¹¹?
- ¿Es esta la modificación necesaria para la formación de docentes del país?
- ¿Es esta la única vía para lograrlo?
- ¿De dónde surge teóricamente la reforma?
- ¿Quién propuso este programa de transformación?
- ¿Sobre el apoyo de qué diagnóstico se sustituye la currícula del plan anterior?
- ¿Por qué se deja de lado ciertos aspectos del plan 85?

Por lo que al realizar esta investigación, lo planteo con la firme intención de sin prejuicios indagativos intentar, encontrar respuestas verdaderas a por lo menos, estas:

- ¿Es esta modificación necesaria para la educación normal?
- ¿Cómo evolucionó el proceso de transformación de las escuelas normales?
- ¿Cuál fue la participación de los docentes normalistas en esta reforma?

La formación de docentes es una alta prioridad para el gobierno mexicano, esto lo ha plasmado en documentos diversos, específicamente en el PDE 95-2000, que planteó: “La transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales tiene un carácter prioritario y se atenderá el recuperar la tradición educativa de las normales”.¹²

Con lo anterior se reafirma la idea de no eliminar esas instituciones y se cancela definitivamente el debate, que en diferentes medios de comunicación y publicaciones, se había levantado acerca de que la mejor vía para mejorar la formación de los docentes era encargar la instrucción del magisterio a las universidades, cambio que se ha venido realizando en diversos países latinoamericanos y algunos de Europa.

¹⁰ Reforma; entendida como un conjunto de cambios en la organización administrativa y curricular que alteran tanto el proceso de formación de los docentes, los procesos organizativos, los ritmos de trabajo y de manera general toda la formación.(concepto propio)

¹¹ Transformación: se define como una serie de cambios graduales y sistemáticos que originan una nueva forma de hacer las cosas, que alteraran la función final del trabajo realizado, es una modificación de la forma y el fondo de la organización, es mas profunda y compleja que la reforma (concepto propio) .

¹² Gob. Fed., PDE 95-2000, México, pág.35

Dentro de las grandes justificaciones para iniciar la reforma a este sistema de formación el citado documento hace varios planteamientos en lo referente a la aplicación del anterior plan y programas de estudio de las escuelas normales (plan 84) y marca algunas deficiencias:

- a) “Una fuerte dispersión temática en los contenidos de las asignaturas curriculares.
- b) Inadecuada relación entre la teoría, la práctica y la reflexión que debe existir entre ambas.
- c) Las necesidades de conocimiento y competencias docentes que no eran atendidas”.¹³

Con ello se refuerza el planteamiento de una ineludible y urgente visión de cambio, lo cual no fue del todo compartido por el personal docente de las normales, ya que se percibían dos posturas dentro de ellos, unos educadores estaban por la reorganización del mapa curricular, pretendiendo recuperar la visión crítica de ese plan de formación e intentando iniciar la reforma desde dentro de las normales, mientras otros formadores pedían su anulación definitiva y la instauración de un nuevo modelo curricular.

Las diversas reformas o modernizaciones que se han aplicado en México a la educación normal a lo largo del presente siglo han intentado adecuar el proceso de formación de docentes a las necesidades sociales, económicas y políticas de la época y el momento.

En esta investigación centraremos la indagación en la reforma de la educación normal del año 1997; que fue incubándose a lo largo de la década de los 90's y la cual se manifiesta enteramente a partir del año de 1996, fundamentalmente intentare referirme a los cambios implantados en la licenciatura en educación primaria, ya que ella marca el inicio del proyecto de transformación de todo el subsistema y modifica los paradigmas acerca de la formación de docentes imperantes en el país.

Se pretende hacer un análisis de las principales acciones y actividades realizadas tanto por la SEP, la DGN o la SECyBS, que traen como consecuencia las transformaciones a los planes y programas de estudio de este nivel, específicamente en el aspecto curricular, intentando con ello construir una historia crítica del proceso de reforma, pretendiendo edificar una valoración de la importancia y la trascendencia de algunos de los cambios realizados.

También se pretende revisar las razones esgrimidas para realizar esta nueva forma de organizar las materias que plantea este plan de estudios, con todo ello se intenta entender las maneras de razonamiento que subyacen en este nuevo paradigma de educar al docente, manifestado de forma explícita en el plan de estudios, definidas en las características que intentan posea el nuevo docente

¹³ idem, pág. 37

a partir de rasgos, habilidades intelectuales y características éticas que se supone poseerá al egresar.

El nuevo programa de formación, se afirma que es elaborado a partir de las propuestas que hace la SEP, pero recoge otros elementos que proponen diversas autoridades educativas de las entidades, docentes e investigadores; esto se asevera en los escritos oficiales y los documentos que fueron difundidos, para tal efecto, las citadas características serán puntos que intentarán ser analizados a lo largo de este trabajo.

Se consideró necesario en esta tesis, el realizar una revisión detallada y minuciosa de los documentos y escritos rectores del programa de reforma, para con ello hacer la búsqueda de sus diferencias y particularidades, en afán de lograr vislumbrar las principales tendencias que surgen en función de sus postulados, sugerencias o actividades y las influencias que éstas tienen en el plan de estudio.

Algunos de los puntos en los que se tratará de profundizar el análisis son:

- *) El identificar al tipo de docente que el PTFAEN tiene implícito y que se propone formar a la luz de las distintas concepciones teóricas que sobre la formación contiene.
- *) Construir una historia crítica de la reforma, tomando como fuente los documentos y las acciones realizadas por la SEP así como aquellos que dan origen a esta transformación.
- *) Analizar los diversos documentos del PTFAEN que se divulgaron y los cuales influyeron en la propuesta de la reforma, así como su proceso de difusión y discusión entre los normalistas.

Apoyados en las fuentes anteriores exponemos los dos espacios centrales en los que hemos dividido el presente trabajo: a) la investigación bibliográfica de la temática, y b) la investigación de campo.

Con la información obtenida de ambas se pretende detectar, analizar y criticar de manera racional y reflexiva las causas pedagógicas, operativas y legales de la reforma que el Estado a través de la SEP ha enunciado y publicado por medio de los documentos oficiales.

Rastrear, analizar y reflexionar sobre otros elementos y propuestas que han sido incorporados a la reforma, que es producto de las sugerencias y observaciones de otros sectores o instituciones, cuáles fuentes la SEP ha retomado y que podrán determinar un nuevo rumbo que oriente la formación de docentes, siendo que en la generalidad del proceso no han sido citados por la autoridad educativa.

De igual manera se pretende ordenar y elaborar una cronología histórica de las principales acciones de esta reforma, específicamente las propuestas desde la

autoridad educativa, entendiéndola por ella, a los organismos y entidades que tienen como función la creación y aplicación de las políticas educativas nacionales y estatales, algunas de ellas son instrumentadas a partir de esos documentos y que se constituyen en modelos rectores de la instrucción de los nuevos docentes.

Otro de los objetivos a lograr, es realizar una investigación de campo entre un grupo de docentes de las normales del Estado de México, en específico en 4 de la zona oriente de esa entidad, en las que se indague sobre la percepción de los maestros acerca de la urgencia de las modificaciones del plan de estudios de 84, su participación en la consulta y el diagnóstico institucional y en los procesos de difusión de la información del PTFAEN, entre otros aspectos.

Dentro del marco teórico se pretende hacer un análisis de los principales supuestos, conceptos, categorías y teorías sobre la formación docente así como identificar aquellas que sustentan a este plan de estudios y las que darán como consecuencia las transformaciones a los planes y programas de estudio de este nivel.

Para esta investigación es importante indagar sobre si realmente los argumentos mencionados sobre la urgencia y la necesidad de una modificación curricular a las normales, son elaborados en función a un proceso de diagnóstico de las instituciones y la formación docente verídica e imparcial, bien estructurada y por lo tanto confiable.

La importancia de la presente investigación radica en que viene a aportar elementos de juicio y trabajo tanto teórico como bibliográfico en una temática que presentaba un “vacío histórico” ya que:

- ▶▶ Es un documento que se elabora desde “dentro” de las instituciones normalistas, que describe como se desarrolló el programa de transformación desde los actores del proceso.
- ▶▶ Recupera las opiniones de los docentes normalistas, sobre algunos temas que se dan por sobreentendido en la consulta y el diagnóstico y a lo largo de todo el programa de transformación.
- ▶▶ Establece una clasificación tentativa de las etapas del programa de transformación (una fase llamada de prediagnóstico, que no se menciona en el programa, la consulta, diagnóstico, la difusión del programa y final de la etapa de aplicación)
- ▶▶ Reflexionar desde la docencia y desde el docente de las normales, para cuestionar el mundo “perfecto e idealizado” que presentan los textos de la reforma, los informes de la SEP o la visión de la autoridad.
- ▶▶ Realizar una clasificación tentativa de los materiales escritos de las distintas etapas de la reforma, incorporando algunos documentos poco conocidos o

de circulación restringida, pero que son importantes para entender la transformación.

1.2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Construir una categorización de la presente investigación, además de ser profundamente compleja por el objeto de estudio que le es propio, se complica por el hecho que se intenta recuperar la propuesta de Bernard¹⁴, en el sentido de que alguien que pretende investigar debe conservar la entera libertad del espíritu, basado en la duda filosófica, sin caer en el escepticismo, pero notar que poseemos visiones de la realidad y que las teorías que construimos están lejos de ser verdades inmutables, ya que toda investigación se convierten en respuestas parciales y provisionales a las interrogantes de la ciencia y la realidad.

Considerando los cambios tan acelerados en la ciencia y la tecnología, que han impactado de manera desigual a las instituciones formadoras de docentes así como la premisa que los principios y métodos con los que se investigan esos problemas han ido variando con el tiempo, ya que se documentan y analizan desde diversas y variadas perspectivas de la realidad, este proyecto de investigación pretende inscribirse dentro de las tradiciones investigativas cuantitativas¹⁵ y a partir de sus indicadores numéricos construir interpretaciones, predicciones y análisis del objeto de estudio.

Retomando la propuesta de Jacob en la que ha clasificado las principales tradiciones de la investigación y por las propias características de este trabajo recepcional, consideramos se orienta hacia la vertiente de “la investigación cualitativa, la cual busca extender desde la extensión del comportamiento, la conducta y los actos humanos, cómo son alterados los procesos de la realidad y sus datos o evidencias, son recopilados mediante la observación o la interrogación de los sujetos, registrados para su análisis y finalmente cuantificados”¹⁶ ya que es evidente, que en este trabajo usaremos los datos de índices, indicadores y porcentajes como elementos de una primera aproximación pero a partir de los cuales se construirán interpretaciones y explicaciones en función de la realidad concreta.

Con estos aspectos a indagar se pretende encontrar información directa que permita contestar las interrogantes básicas que se intentan investigar de la reforma, con la información obtenida de las entrevistas y la aplicación de los cuestionarios a los docentes de esas instituciones, se aplicaran estrategias de

¹⁴ Citado en Reyes, Tomas, “Métodos Cualitativos de investigación, Los grupos focales y el estudio de caso” pág. 36.

¹⁵ Tradición cualitativa: porque la presente indagación intenta recuperar que “los problemas de investigación no son dictados por una disciplina o problema en particular sino que emergen de un contexto aplicado, es decir del mundo de las organizaciones y la sociedad humana” (Grabans 1994) y siguiendo a Fetterman, (1989) “La realidad subjetiva que cada individuo ve, no es menos que una realidad definida y medida objetivamente”. Por lo que la función básica de este tipo de investigación es intentar entender y describir una escena social y cultural desde interior, su evolución y cambios; se considera como un arte el saber describir como se integra o evoluciona un proceso o acto social en el seno de una sociedad. Como plantea Schwartzman (1993) “La investigación cuantitativa facilita el aprendizaje de las culturas y las estructuras organizacionales, por que provee al investigador formas de examinar el conocimiento, el comportamiento y los artefactos que los integrantes de ella comparten y usan para interpretar sus experiencias”.

¹⁶ Citado en Reyes, Tomas, Op. Cit. pág. 45.

investigación cualitativa y cuantitativa para la tabulación, codificación, interpretación y análisis.

- Realizar un análisis cuantitativo-cualitativo de los aspectos que de manera general inciden en la aceptación del cambio curricular propuesto, considerando que varios de ellos condicionan los niveles de participación individual y colectiva de los docentes hacia el logro de los objetivos que pretende la reforma.
- Identificar puntos de vista presentes en los docentes acerca de la necesidad y pertinencia de la reforma del plan 85, en relación con el plan 97.
- Elaborar una cronología histórica de cómo se fueron distribuyendo las publicaciones y textos elaborados para la difusión de la reforma y las estrategias usadas en cada institución para la socialización de su contenido.
- Detallar los niveles de participación individual y colectiva que tuvieron los directivos, los docentes e integrantes de las normales del universo de trabajo.
- Reconocer algunos elementos indicativos de la asimilación o entendimiento de las categorías, conceptos y términos que son introducidas o incorporadas por la reforma del 97, en las instituciones normalistas.

Como parte de la indagación basada en una metodología de investigación de corte cuantitativa-cualitativa que se apoya en elementos interpretativos, se pretende que esta se desarrolle en tres grandes apartados

- A) Construir y elaborar una semblanza de elementos indicativos de las instituciones que forman el campo de la investigación práctica, entre ellos lo relativo a algunas características de la planta docente, su perfil de formación, las edades de sus integrantes, entre otros referentes, posteriormente detallaremos como se desarrolló el proceso de diagnóstico y consulta al interior de las mismas.
- B) En un segundo apartado se describe cómo se planificó y realizó en cada normal la participación de su planta docente, la mecánica de elaboración de sus ponencias institucionales e individuales y mediante qué mecanismos se consensaron tanto su contenido como, cuáles de ellas debían de ser enviadas a la SES, esto se obtendrá de la revisión de los documentos existentes que dan fe de las distintas sesiones de trabajo como las minutas de las reuniones, la lista de recibido de los documentos del PTFAEN ,entre otros elementos que serán contrastados (cruzamiento de la información) con la obtenida en las entrevistas con subdirectores académicos e investigadores.

- C) Un tercer momento lo constituye recopilar evidencias de cómo se divulgó la información del PTFAEN entre los docentes y mediante qué estrategias se discutió o socializó, con la planta académica de las escuelas de la muestra, tanto esas publicaciones como los conceptos que contenía, para finalmente presentar los resultados obtenidos en las entrevistas y encuestas aplicadas a miembros de las comunidades normalistas acerca de las características y elementos que reconocen e identifican como valiosos de este proyecto de reforma.

Dentro de las técnicas de investigación utilizadas en este documento, se empleó “la entrevista no directiva” siendo aquella que se realiza con una guía no lineal de preguntas y una estructura flexible, en donde el entrevistado no solo aporta información, sino también reflexiona, fundamenta o da a conocer sus ideas, creencias y certezas.

En este tipo de entrevistas predominan las interrogantes abiertas y las que se formulan en un ambiente de confianza y camaradería, de manera que permita al entrevistado elaborar respuestas en las que no se limiten a explicaciones cortas ni palabras claves en especial sobre aspectos o categorías sino que lleven a construir “algo más” que la respuesta esperada como obvia.

Krueger¹⁷ al hacer la clasificación de las técnicas utilizadas como apoyo a la investigación cuantitativa-cualitativa, las ordena en: La observación participante, la entrevista; los informantes claves, las biografías, la revisión de documentos oficiales, el estudio del caso, los grupos focales y los cuestionarios”.¹⁸ De las anteriores estrategias para esta investigación se utilizaron cuatro de ellas:

1. La entrevista: la cual se aplicará a subdirectores académicos e investigadores educativos y su posterior interpretación y codificación.
2. Los informantes clave: donde se obtendrá la información de los arriba citados como entrevistados, pero en especial la aportada por los docentes de las instituciones, que forman parte del universo de trabajo.
3. La revisión de documentos oficiales: con la intención no solo de analizar su contenido, redacción y aspectos centrales sino mirar su concordancia entre ellos, con el PTFAEN y finalmente como se aplicaron en la realidad sus planteamientos.
4. El estudio del caso¹⁹ entendido como la indagación que se realiza en un espacio representativo de lo que sucede en la realidad y que presenta características de confiabilidad y certeza, en este proyecto se considera

¹⁷ Citado en Cisneros Puebla, Cesar, “La investigación social cualitativa en México” pág. 7

¹⁸ Citado en Wittrak “la investigación en la enseñanza, Enfoques, teorías y métodos” pág. 37

¹⁹ Estudio del caso: se considera como un examen individual de una categoría o especial, esta técnica permite la recopilación de un conjunto de informaciones la cual será interpretada en función de una institución, una empresa o un movimiento social específico; siendo una de las metas no solo conocer la entidad sino la categoría que representa teniendo dos intencionalidades “La primero, derivar conclusiones a partir de un número limitado de casos o la segunda llegar a conclusiones específicas a partir de un solo caso debido a su importancia o interés particular en la historias o el proceso” por su parte, Citados en Tamayo , Tamayo , “el proceso de la investigación científica”, pág.42

como unidades de observación del estudio de caso a las cuatro instituciones formadoras de docentes.

Se intenta utilizar la interpretación, el análisis y la explicación de los datos para lograr “Los acercamientos únicos a la pluralidad real, la exhibición de una sociedad, la que se le vuelve compleja la vida de sus habitantes, sus instituciones y su realidad y a la que se le quiere simplificar y banalizar en los hechos políticos como lo son las reformas a la educación” y es decir, recuperando a Saltalómachia y Massolo²⁰ intentando inscribirnos dentro de un proceso de indagación donde podamos comprender de mejor manera el fenómeno indagado.

Se considera que este estudio será de tipo descriptivo por que de manera general solo se enunciarán algunas características generales del problema a estudiar, no se hace una indagación exhaustiva de sus causas o de cada una de ellas, ya que con este documento se trata de investigar para acercarse a su origen de las mismas, por lo que tan solo se pretende hacer una primera aproximación a esta realidad.

Si consideramos la propuesta teórica recopilada por Tamayo quien nos plantea que este tipo de investigación se orienta a la denominada investigación histórica en donde “se presenta como la búsqueda crítica de la verdad que sustenta los acontecimientos del pasado. Las experiencias de la sociedad y sus instituciones de forma que permitan su mejora y transformación”²¹, explicitando que este tipo de investigación pasa por las siguientes etapas:

- a) La enunciación del problema: ya que no solo se realiza este tipo de indagación cuando se intenta entender el pasado, además, también cuando en la realidad existe una situación problemática a la que se pretende construir una alternativa para entenderla o solucionarla, por que se considera que existe un vacío teórico o falta profundidad en los análisis ya sea del conflicto o de una parte de la realidad educativa; aclarando que “al iniciar el proceso el investigador no tiene una noción clara del problema pero luego intenta aislar uno de los elementos fundamentales del problema”²²
- b) Recolección del material informativo: para realizar estas indagaciones el investigador cuenta con elementos primarios y secundarios de la información como lo son tanto fuentes orales, dentro de las “fuentes primarias el investigador obtiene las mejores pruebas disponibles: testimonio de testigos oculares o que participaron en el evento y que tienen experiencia sobre el proceso”²³ en este caso serán los docentes normalistas y los subdirectores e investigadores de esas escuelas.

²⁰ Citados en Rueda Ortiz, Rocío, “Investigación cualitativa e Hipertexto”, pág.16

²¹ Tamayo Tamayo, Mario, Op. Cit. pág.44

²² ibidem. pág. 45

²³ idem.

Con respecto a las fuentes secundarias “se obtiene la información que proporcionan las personas que no participan directamente en ella. Estos datos los encuentra en enciclopedias y escritos que sobre el tema se han divulgado”²⁴, en esta investigación en particular, este aspecto serían los elementos contenidos en el capítulo 3 y que son referentes a las diversas interpretaciones acerca de las teorías sobre la formación docente que se han elaborado.

- c) **Crítica de las fuentes:** En ella “el investigador examina cuidadosamente cada uno de los elementos de que dispone y procura determinar que grado de confiabilidad tiene. Somete sus documentos a una crítica interna y externa “²⁵ este aspecto sería realizado en los procesos de revisión y análisis de los distintos documentos tanto del diagnóstico y la consulta, el PTFAEN y el Pelep 97.

- d) **Formulación de Hipótesis :** “el investigador basado en las fuentes y la crítica de las mismas propone distintas hipótesis que expliquen los hechos, ya que aislados carecen de significado “²⁶ serían el conjunto de aseveraciones que integran las oraciones tópicas, los supuesto de trabajo, la delimitación del problema y los otros elementos que orientan la investigación de campo.

Para el caso de esta investigación las hipótesis de trabajo se consideran:

H1: El PTFAEN es una reforma integral para la formación docente o es tan solo un conjunto de acciones académico-administrativo que modificaran de manera parcial las normales.

H2: A mayor grado de conocimiento y participación de los docentes de las normales mayor será el grado de involucramiento en las acciones del PTFAEN.

Oraciones Tópicas: Esta investigación pretende:

-) Elaborar una secuencia histórico-cronológica de las fases y acciones del PTFAEN.
 -) Realizar una historia crítica y un análisis del proceso de reforma a las escuelas normales
 -) Documentar y analizar la participación de los docentes y algunos miembros de la comunidad normalista.
- e) **Interpretación e Informe:** “la exposición del investigador incluye el enunciado del problema, una reseña de la literatura utilizada, los supuestos básicos de la hipótesis y los métodos que se emplearon para ponerla a prueba”²⁷ lo cual se complementa con las conclusiones, sugerencias y propuestas que se elaboran a partir de todos los elementos del trabajo.

²⁴ ídem.
²⁵ ídem
²⁶ ídem.
²⁷ ídem.

De la misma forma se considera que este trabajo de investigación se enmarca dentro de la categoría de “estudio de caso”²⁸ ya que: “es apropiado en situaciones en las que se desea examinar intensivamente características básicas, la situación actual y las interacciones con el medio de una o unas pocas unidades, tales como individuos, grupos, instituciones o comunidades”²⁹ tal es el la situación de esta investigación.

Afirmando que posee las siguientes características:

- *) Pretende el estudio y con un nivel de “profundidad de una unidad de observación, teniendo en cuenta características y procesos específicos o el comportamiento total de esa unidad en su ciclo de vida total o un segmento de ella”³⁰, en este caso el que se delimita temporal y espacialmente.
- *) “Son particularmente útiles para obtener información básica para planear investigaciones más amplias, pues, debido a lo intensivo de la indagación, arrojan luz sobre importantes variables, interacciones y procesos”³¹. Finalmente es importante resaltar que se menciona que sus resultados y conclusiones “son difícilmente generalizables a las poblaciones a las cuales pertenecen los casos estudiados”³².

Por historia crítica³³ se entiende el intentar construir un análisis, examen o interpretación de un fenómeno o problemática, en el caso particular de este documento es la reforma de 97, lo cual se realizará a partir del estudio de los documentos de diagnóstico y la consulta, además de aquellos destinados a la difusión del programa, así como, de las opiniones de los actores del proceso de “transformación”, intentando detallar los elementos sustantivos del mismo, a manera que permitan la construcción de juicios para una mejor comprensión de la realidad.

El Objeto de estudio de esta investigación es: la reforma curricular a la formación docente, la cual se cristaliza en el cambio al plan de estudio de la licenciatura en educación primaria creado y denominado Pelep de 1997.

Las unidades de análisis serán los docentes normalistas, los investigadores educativos y los subdirectores de las cuatro instituciones formadoras de docentes de la zona oriente del Estado de México, a los que se pretende indagar sobre su comprensión, participación e involucramiento en las etapas de la reforma.

²⁸ Estudio de caso (Tamayo, Op. Cit.) es aquella investigación que de “manera intensiva escudriña en una situación o sujetos únicos, buscando comprender con profundidad lo estudiado y permite planear nuevas indagaciones, a partir de los elementos encontrados, pero sus resultados no son generalizables a todos los elementos de su realidad” pág. 51.

²⁹ ibidem pág.50

³⁰ ídem

³¹ ibidem. pág. 51

³² ídem

³³ Una investigación de corte histórico (Tamayo Op. Cit.) busca reconstruir “el estado u objeto de estudio” de manera objetiva con base a evidencias documentales confiables y depende del análisis de fuentes primarias como libros, documentos o escritos, los cuales son sometidos a la crítica interna y externa, tanto del investigador como de otros teóricos, referido en la pp. 45 y 46.

Otro elemento de análisis sería los distintos documentos que durante la etapa del diagnóstico y la consulta, el PTFAEN y finalmente el Pelep 97, documento que divulga la SEP como parte final de la primera etapa de la reforma además se hará una revisión de las teorías que explican acerca de la formación docente, sus alcances, variaciones, importancia y finalidades en relación con el PTFAEN.

Este trabajo se integrará por dos partes identificables: la primera de construcción e indagación bibliográfica, en la que se intentará hacer un estudio descriptivo de las diversas escrituras y teorías en las que sustentan los procesos de formación de los docentes para con ello construir una caracterización y de esa manera construir una revisión crítica de los procesos internos de la evolución del proceso, tanto por los referentes difundidos como por las actividades de la reforma.

La segunda parte del trabajo contiene la indagación de campo, la cual se realizó con la aplicación de un cuestionario entre los docentes de cuatro escuelas normales de la zona oriente del Estado de México, que tienen una población de aproximadamente 163 formadores de docentes, el documento integrado por 14 preguntas agrupadas en dos grandes líneas temáticas: a) La necesidad que existía en 1997 de un cambio del sistema de formación de docentes y b) Los referentes teóricos y conceptuales que tienen los educadores, sobre la reforma que es objeto de estudio en esta indagación.

Los límites espaciales de esta investigación se establecen en las 4 instituciones formadoras de docentes (las unidades de observación) que pertenecen a la región Oriente del Estado de México, teniendo como unidades de análisis a los docentes que en ellas laboran y en específico aquellos que contestaron y regresaron el cuestionario de la investigación así como los subdirectores académicos e investigadores educativos.

Los límites temporales de esta investigación abarcan el período en que se realizó la investigación de campo durante los ciclos escolares 1998 y 1999, a su vez, la investigación bibliográfica que da inicio con los textos previos a la reforma y los relativos al PTFAEN correspondientes con el año civil 1996-97 y hasta la publicación del "Pelep 97", en su versión preliminar.

Para realizar el ordenamiento de la información obtenida después de la recolección de los instrumentos de investigación y su tabulación se requirió el empleo de:

La escala; entendiéndola por ella, como una disposición conjunta de cosas distintas, a la cual se procede a darle orden, esto se realiza en relación a una distinción, cualidad o característica; existiendo aquella que surge de la distinción simple, que es la que resulta de la comparación de existencia o no existencia de un atributo y que se expresa con indicadores nominales o numerales.

En este caso particular la categorización de las respuestas se planteó en función de la preferencias manifestadas, dependiendo del tipo de pregunta y lo que intentaba indagar, como por ejemplo en, la pregunta 5 del cuestionario aplicado a docentes (anexo 1) la que plantea ¿Considera que el plan de estudios de 1984–1985, debía de?, las respuestas se ordenaron según esta escala:

- a) Debía de seguir aplicándose sin cambio, agrupando aquí las respuestas que argumentaban aspectos indicativos de estar totalmente de acuerdo con la continuidad en su aplicación del plan 84.
- b) El plan 84 debía de tener modificaciones parciales en su estructura, organizando en este espacio aquellas respuestas que sugerían debían agregar materias o cambiar su orden en el mapa curricular, es decir, los cambios serian parciales en su estructura, con lo que se pueden reunir bajo la categoría de estar en acuerdo parcial con el continuar su aplicación.
- c) Los que proponían una modificación de manera profunda, cambiando el orden de las materias u omitiendo el tronco común, por lo que agruparon en una escala que enunciaba un desacuerdo profundo, pero no proponían suprimirlo.
- d) Aquellos que pugnaban por el que se eliminara de manera definitiva y que fuera sustituido por otro, estas respuestas se agruparon en la categoría de totalmente en desacuerdo con su aplicación.
- e) Aquellos que no contestaron la pregunta, los que argumentan no saber o que su opinión no es clara, por lo que no encajan en alguna de las anteriores categorizaciones.

Esta escala se utilizó para ordenar las preguntas que no tuvieran una referencia o intervalo numérico o inferencial directo, específicamente para las preguntas 1,2, 3, 4, 6, 7, 8, 9,12 y 13; del cuestionario aplicado a docentes.

Un segundo instrumento para concentrar la información obtenida se realizó mediante el empleo de la escala simple, al agrupar y ordenar las distintas respuestas que fueron emitidas en los cuestionarios, para su posterior tabulación usando los elementos indicativos acerca de la preferencia personal, estar o no de acuerdo y no planteando de antemano parámetros como en la anterior escala, usando la anterior clasificación se agruparon las respuestas correspondientes a las preguntas de tipo abierta o de respuesta extensa, localizadas en las interrogantes 5, 8, 10, 11 y 14 del mencionado cuestionario.

Intentando complementar el procesamiento de la información obtenida de las preguntas 5,10 y 14 del cuestionario aplicado y 1, 2 ,3 4,5 y 6 de las entrevistas, se realizara el análisis del discurso o del texto, recuperando la

propuesta de Fernández³⁴ , y Glasser y Strauss³⁵ presentando la interpretación por medio de una diagrama de espina de pescado y un texto explicativo redactado de forma libre.

A) para el ordenamiento, clasificación y tabulación de las preguntas de respuesta abierta del cuestionario aplicado a los docentes se utilizará la incidencia y orientación de la respuesta, como elemento para la construcción del dato y los índices y porcentajes. B) para las preguntas abiertas o de respuesta extensa, para su agrupamiento se utilizara una escala likert simple, una vez que fueron cuantificados y codificados, serán analizados mediante el empleo de la metodología de análisis del discurso para finalmente ser presentados mediante la estrategia de espina de pescado y textos en prosa, (específicamente en las preguntas 5, 8, 10,11 y 14 donde se usarán las estrategias mencionadas)

Para la presentación de la información obtenida en las entrevistas aplicadas a directivos, subdirectores e investigadores se emplearán diagramas de espina de pescado y textos en prosa, estos últimos serán enriquecidos con la recuperación y cruzamiento de la información obtenida de los cuestionarios aplicados a docentes.

Resumiendo:

Nombre del proyecto: La reforma al sistema de formación de docentes

Objetivos de la investigación: construir un estudio histórico cronológico, del cómo se instrumenta la reforma de 1997 y elaborar un análisis de los documentos rectores que empleo en ese proceso, así como indagar desde los docentes normalistas (de las escuela del estudio de caso) acerca de su participación e involucramiento en las actividades de la reforma.

Problema: documentar como se realiza el proceso de implementación de la reforma de 1997 en la licenciatura en educación primaria como fase inicial para la transformación de todo el sistema de formación de docentes, considerando la visión de la autoridad y los docentes que serán los responsables de la aplicación directa del proyecto.

1.3 Las investigaciones sobre la formación docente.

Las reformas realizadas a la educación normal están escasamente documentadas³⁶ tanto en nuestro país como a nivel latinoamericano y las pocas indagaciones realizadas centran su análisis en los procesos formales, en los cambios administrativos como son la ampliación de los años de duración del programa de formación o la sustitución de los planes y programas de estudio; en

³⁴ Fernández, Flory, "Análisis del discurso, elementos de discusión", pág. 82

³⁵ Glasser y Strauss, "Investigación cualitativa en Educación", pág. 74

³⁶ Cfr. Revista Iberoamericana de educación No. 19 en el artículo "Investigación en o en Investigación acerca de la formación docente" "un estado del arte en los noventas; en donde afirma que existen 2 tipos de textos de estudios sobre esta temática; 1 ensayos y ponencias acerca de la formación docente con un carácter teórico y 2 propuestas curriculares para la formación, pero ambos en todo el continente americano no suman según su base de datos existentes, más de 35 documentos.

especial estos estudios focalizan su interés investigativo en el incremento de la matrícula, por ejemplo.

Investigadores como Ofelia Piedad Cruz³⁷, realiza un estudio sobre “la formación de docentes” en específico de aquellos formados para laborar en la educación básica encontrando que, se encuentra ligada íntimamente a los cambios políticos y sociales que ha tenido la nación, al igual que a los contextos de las condiciones de producción, por los que ha pasado el país.

En ese documento realiza un recorrido histórico en los diversos momentos evolutivos de la formación docente, como lo son la fundación de la ENS, las diversas reformas curriculares de los años 40', 50's y 60's, hasta llegar a la reforma del 97, de la cual realiza una revisión a grandes rasgos, usando los elementos presentados en el PTFAEN (las cuatro líneas de acción) y reporta los cambios que son enunciados en sus documentos rectores, la información que maneja es de manera descriptiva y la reproduce de manera fiel, no centra su análisis en particular en los aspectos de la reforma que son motivo de esta investigación.

Patricia Ducoing³⁸, plantea que “la formación docente” como objeto de investigación, tiene incipiente presencia en las indagaciones realizadas en los centros de formación docente (normales) y en especial aquellas indagaciones que estudian acerca de cómo se realiza esa formación, son casi nulas, conclusiones elaboradas como producto del primer congreso de investigación educativa, afirmando que la institucionalización de la investigación en esos centros como uno de los ejes rectores del trabajo normalista y que es producto de la implantación del plan 84, ha propiciado que el número de las investigaciones realizadas por esos institutos educativos y en especial aquellas que recibieron financiamiento federal en 1993 eran 19 y para 1994 pasaron a ser 44 proyectos, los que analizan la temática citada, no menciona alguna que aborde el estudio de las reformas en ese subsistema.

Edith Chehaybar y Kuri³⁹, presentan un recorrido secuencial y cronológico acerca del desarrollo histórico de la integración del sistema de educación nacional y de las instituciones de formación de docentes como elementos sustantivos del discurso de la política social en un Estado posrevolucionario de mediados de siglo XX, en adelante, igualmente analizan cómo las escuelas normales han servido como los elementos básicos para la conformación del subsistema de preparación magisterial, el cual se ha consolidado hasta nuestros días.

Desarrollan en dos apartados observaciones sobre las reformas curriculares a este servicio educativo: uno, sobre la reforma de 1984, mencionando algunas de

³⁷ Cruz Pineda, Ofelia Piedad, "Puntos nodales en la historia de la formación de docentes de educación básica en México", pág.11

³⁸ Ducoing W. Patricia, "La investigación de los maestros, una aproximación a su estudio", pág. 90.

³⁹ * Chehaybor, Edith. Et. al. (1997) *Hacia el futuro de la formación docente en la educación superior, estudio comparativo y prospectivo*, pág. 45

las ventajas y limitaciones que su aplicación trajo a esas escuela y siendo que varias de ellas serán recuperadas por los documentos del PTFAEN y, un segundo apartado, en el que detalla un análisis de la transformación de 1997, mencionando que este programa intenta adecuar la formación a los cambios realizados 5 años antes (1993) en las escuelas de educación primaria, otro aspecto que refiere es el definir el perfil de egreso propuesto en cinco campos al igual que lo tiene el Pelep 97 y finalmente que son 12 sus principios rectores en los que girará la formación (ambos aspectos son analizados en el capítulo 2, cuando se realice la revisión del plan de estudios).

Aunque diversos autores escriben de la formación docente, algunos focalizan su análisis en los elementos de todos los procesos de la vida formativa, v. gr. Carol Marra,⁴⁰ quien en especial se propone estudiar las bases estructurales y los métodos dirigidos a los docentes en formación y a quien aspira a ser “tutor” de ellos y participar en los procesos formativos, rescatando que durante la instrumentación de este plan de estudios se erigirá de dos maneras la figura del tutor durante el periodo de práctica prolongada de 4 grado y como el apoyo académico que brindara de manera remedial al alumno normalista durante su proceso de formación.

Diker,⁴¹ retoma los problemas, discusiones y alternativas que elaboran profesionales de la educación acerca de las distintas problemáticas que se presentan a lo largo de la formación sobre que es más adecuado formar a los maestros con procesos largos de instrucción en escuelas especializadas o el que realice diversas etapas con fases de trabajo de corta duración auxiliado por la figura del tutor, si brindarle durante su estancia en las normales grandes cantidades de información de cultura general y didáctica o sólo prepararlo con los saberes mínimos indispensables para su labor, entre otros temas.

Imbernón,⁴² discurre sobre la necesidad de instrumentar la formación permanente del profesorado como una urgencia básica que permitiría, afirma, una alternativa para una mejora profunda de los procesos educativos, considera que la formación permanente debe iniciar por abandonar las “formaciones totales” explicando que cuando durante varios años se le enseñan al futuro docente los mas variados temas, grandes cantidades de información y se pretende que al terminar domine la investigación, la docencia y una vasta cultura general solo conducirá al fracaso, comenta que lo ideal es brindar la formación inicial centrada en la idea de que la formación y el aprendizaje es un proceso continuo y que no tiene fin en la vida del profesional de la educación.

Fierro,⁴³ reflexiona sobre los proyectos de reforma que se han implementado en Latinoamérica, critica aquellos programas de transformación donde el docente termina siendo, mero operador de los proyectos y programas

⁴⁰ Marra Pelletier, Carol, “Formación de docentes practicantes, Manual de técnicas estrategias”, pág. 63

⁴¹ Diker, Gabriela “Formación de maestros y profesores” pág. 27

⁴² Imbernón, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, pág. 48

⁴³ Fierro, Cecilia “Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción” pág. 37.

elaborados por las autoridades educativas, afirmando que de esos documentos, la mayoría de las veces son copiados o importados de otros países, siendo que siempre responden a las condiciones sociales y económicas de la nación donde se diseñó y en el que se aplica de manera artificial no logrará solucionar de manera satisfactoria el problema que pretendía remediar al tiempo que propone estrategias de trabajo con los educadores para lograr una revisión crítica de su labor.

Otros autores en diversos artículos como Azucena Rodríguez,⁴⁴ y Marina Muller,⁴⁵ María del Carmen Ávila,⁴⁶ Cayetano de Lella,⁴⁷ y Martínez Becerra⁴⁸, coinciden en analizar desde distintos ángulos las propuestas de formación docente, la docencia como actividad intelectual y elaboran reflexiones sobre la reformas de las instituciones formadoras de docentes, pero desde una perspectiva basada en una visión panorámica del proceso, haciendo la descripción general de los cambios y retomando algunos de los argumentos y planteamientos realizados por la SEP o la autoridad educativa, como la urgente necesidad de un cambio, el desfase de la formación que brindaba las normales a sus egresados.

Gabriela Messina⁴⁹, elabora un “estado del arte” sobre la formación docente y reporta que a nivel latinoamericano se han encontrado 19 investigaciones (10 elaboradas por gobiernos de algún país, 7 de instituciones y 2 regionales), que estudian la situación de la formación inicial en esa región, describiendo como se forma el docente, de manera general varios de ellos presentan un carácter diagnóstico del problema; sobresaliendo de los anteriores el realizado en México, por Ramiro Reyes Esparza y Rosa María Zúñiga, el cual tiene por título “Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial”, donde expone dos supuestos básicos: a) La crisis profunda que vivía la formación docente en ese período, b) La necesidad de una reforma a todo el sistema, proponiendo una serie de consideraciones para el éxito de tal modificación, varias de las afirmaciones realizadas por estos autores son retomadas y presentadas en los documentos de la reformas como parte del sustento de un diagnóstico problemático en esas instituciones.

Un segundo estudio citado por Messina es una obra del DIE-CINVESTAV y su autora es Etelvina Sandoval (denominado “Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización”), aunque en especial aborda los elementos teórico conceptuales que son intercambiados y de los que se apropian los docentes en servicio cuando en espacios determinados comparten y conviven con otros docentes durante las diversas jornadas cursos, talleres, seminarios y espacios de actualización a los que asisten.

⁴⁴ Rodríguez, Azucena “Problemas, desafíos y mitos de la formación docente” pág. 7

⁴⁵ Muller, Marina “Actualizar la formación docente” pág. 12

⁴⁶ Ávila, María del Carmen “Las prácticas docentes de los formadores de profesores” pág. 3

⁴⁷ De Lella, Cayetano, Modelos y tendencias de la formación docente”, pág. 12

⁴⁸ Martínez, Becerra, “La reforma curricular en la Escuela Normal”, pág. 9

⁴⁹ Messina, Gabriela “Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los 90’s”, pág. 11

De igual forma menciona la importancia de la comunicación verbal que tienen los docentes al interior de la escuela y en los espacios comunes, que le permiten acrecentar sus saberes, pero cómo cuando las reuniones son con docentes de otras escuelas o con aquellos con los que tiene una relación menos cotidiana el intercambio y movimiento de saberes es más intenso.

1.4 EL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA 1984-1985.

En este espacio intentaré hacer una breve presentación de las características técnico pedagógicas, algunos rasgos y los aspectos más importantes del plan de estudios para la formación de maestros que estaba vigente antes de la implementación del documento que es motivo de análisis en este trabajo, lo anterior con la intención de documentar un panorama genérico de sus particularidades y pueda comprenderse con mayor profundidad, los cambios propuestos e introducidos con el plan 97.

En función del acuerdo presidencial 259⁵⁰ que es signado por el C. Miguel de la Madrid, se elevan los estudios normalistas al grado de licenciatura, con esto se sustituye al anterior plan de estudios, que tenía 5 años de duración (2 ciclos de bachillerato y 3 de formación docente) la anterior estrategia se complementó con otras medidas, como el diseño de un nuevo perfil de egreso, mapa curricular y programas de las asignaturas por cursar.

Este programa de estudios inició su operación durante el ciclo escolar de 1984 –1985 en la gran mayoría de las entidades de la república y en el caso particular del Estado de México en el ciclo 1985 –1986, la SEP permitió esta prórroga en la aplicación, hasta el año escolar siguiente a petición expresa de sus autoridades educativas; con el fin de posibilitar el que se instrumentara un programa de capacitación a los docentes de las normales de la localidad, se difundieran sus características y se realizara un proyecto de actualización en esas escuelas.

Los requisitos de ingreso establecidos en ese plan, requería entre otros aspectos:

-) El haber concluido el bachillerato de manera satisfactoria y tener el certificado respectivo.
-) Poseer un buen nivel de comprensión de lectura.
-) Dominar un conjunto de conocimientos humanísticos y sociales aceptables.
-) Tener en especial, gusto por la docencia.

Entre los objetivos terminales que se estipulaban para los estudios de esta licenciatura se contaba el de formar docentes con un fuerte acervo teórico que fundamentaría su práctica dentro del ámbito de lo pedagógico–social, donde el

⁵⁰ Gobierno Federal, Diario Oficial de la Federación, pág. 7, 2 de agosto de 1999.

educador sería el responsable de orientar y conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera crítica y activa; lo anterior se sustentaba en la corriente teórica de considerar a la educación como un proceso social de cambio que surgiría de una formación científico-crítica de los maestros.

Las características que debía tener al terminar los estudios se explicitaban en el perfil de egreso, el cual marca, entre otros los aspectos de:

- Desarrollar su actividad pedagógica dentro de un marco activo y reflexivo.
- Ser capaz de hacer investigación pedagógica a partir de la acción y reflexión de su propia práctica.
- Analizar la perspectiva de cambio de la educación e instrumentar en función de ella, su labor docente.
- Construir y reconstruir su práctica educativa dentro de una visión científica de la educación.
- Asimilar y usar los distintos adelantos del desarrollo de la ciencia y la tecnología para mejorar y eficientar su "labor áulica"⁵¹.

El plan 84 poseía la integración de su mapa curricular en 4 subdivisiones denominadas, "líneas de formación", alrededor de las que se agruparon las diversas asignaturas, así como sus contenidos temáticos, con esto se buscaba dotar al docente de todos los elementos (conocimientos, habilidades y destrezas) para hacer eficiente su práctica.

Las líneas de formación fueron:

- 1) Línea social: Con estas materias, se pretendió aportar los elementos teóricos de la educación, su filosofía, la sociología y todas aquellas ciencias sociales y humanas que le permitieran entender la educación y la importancia que esta tiene para la colectividad.
- 2) Línea psicológica: Fueron el conjunto de asignaturas que pretendieron que el alumno se apropiara de las teorías psicológicas y epistémicas que le permitieran intentar explicar los procesos de aprendizaje de los alumnos, las corrientes en las que se sustentan los programas de estudio de educación básica, el conocimiento de la teoría de grupos del aprendizaje y la psicología social en general.
- 3) Línea instrumental: Se ordenaron aquí a los cursos que aportaron al docente las herramientas complementarias del trabajo docente, la tecnología, el dibujo, lo artístico, la danza, la educación física y la música; es decir aquellas habilidades y aptitudes que posibilitan el mejor desempeño de la función docente.

⁵¹ Labor áulica; concepto con el que se cataloga al trabajo docente, a la labor cotidiana frente a grupo dentro de la nueva concepción de formación docente, casi siempre se usa como sinónimo de trabajo docente.

- 4) Línea pedagógica: Serían el conjunto de áreas del saber que proporcionarían la base teórico metodológica de la labor docente, la observación de la práctica, la planeación educativa, la conducción de las diversas materias; su eje integrador, estaría en la materia de “laboratorio de docencia”, que debería ordenar y organizar los conocimientos y habilidades didácticas aportadas por las otras asignaturas y constituirse como un espacio de experimentación, reflexión y análisis de las diversas propuestas teórico – metodológicas.

Este plan de estudios de licenciatura se culminaba en cuatro años, los cuales estaban divididos en 8 cursos semestrales, impartándose 7 asignaturas como mínimo en cada uno de esos periodos, haciendo un total de 56 asignaturas a lo largo de los estudios; cabe aclarar que esto variaba de un estado a otro del país, algunos de ellos establecieron que en los primeros semestres se cursaran 8 o 9 materias y en los últimos 2 ciclos hasta 11 de ellas, haciendo un total de 65 asignaturas en diversos planes; lo anterior propició el problema de que llegan a existir 35 diferentes planes de estudio (como consecuencia de la variación en el número de materias, créditos y tiempos) para la licenciatura en educación primaria en el país.

Los dos primeros años de este plan de estudios se dedicaban al llamado “Tronco común” (que constaba de 28 materias en el Estado de México) las cuales debían ser cursadas obligatoriamente por todos los estudiantes de las licenciaturas en educación, tanto de la entidad como del país; pero se dejó en libertad a cada entidad para incorporar las asignaturas y los contenidos temáticos que considerara importantes para su comunidad y anexarlas a la currícula del tronco como materias complementarias.

Los restantes 28 cursos de los siguientes semestres eran dedicadas a la formación específica de la licenciatura que se estudiaba, variando las asignaturas en función de ello, por ejemplo, si la especialidad era en ciencias naturales, el grueso de las materias se orientaba al estudio de las disciplinas de la naturaleza, la biología y las ciencias experimentales, así como las metodologías didácticas de la enseñanza de esa área del saber.

Al pasar a ser consideradas instituciones de educación superior y pertenecientes al sector terciario de la formación profesional, las escuelas normales debieron de cumplir por decreto, las tres funciones que legal e históricamente han realizados las escuelas de ese nivel; la difusión y extensión de la cultura, la investigación y la docencia, aspecto que generó otros problemas adicionales al de la aplicación del nuevo programa de estudios.

El plan 85 sugería la utilización de propuestas de conducción del trabajo en aula para las asignaturas mediante diversas estrategias como el taller⁵², el

⁵² “Taller” entendido como la forma de trabajo donde es importantes la obtención de productos escritos intentando se recupere la experiencia del sujeto como elemento primario de la discusión de lo teórico. Tomado de, “Plan de Estudios de lic. en Educación primaria”, 1984, pág. 39

laboratorio⁵³, seminario⁵⁴ y los cursos⁵⁵; en las tres primeras metodologías se pedía la realización de la recuperación de la experiencia que ha tenido el sujeto en su trabajo docente, así como acercarlo al análisis y reflexión de los procesos educativos y el último se centraba en la exposición de contenidos temáticos en una forma más tradicional.

Otro paradigma en que se sustentó la formación de maestros en este plan, era la idea de crear docentes investigadores con la asistencia del normalista a dos cursos semestrales de investigación educativa y un curso de elaboración de tesis, el paradigma de la investigación, el docente investigador no sólo fue mal planteado, sino mal entendido y sobre este dilema durante varios años se desataron ardientes debates en función a dos posturas:

a) Se asumía que la intencionalidad era crear docentes que fueran capaces a partir de sus elementos teóricos, de realizar la construcción de “objetos investigativos”, esto es, ser investigadores de problemáticas de la formación diversas y de todos los niveles o sea, formar investigadores educativos de alto nivel.

b) Se propuso que el dotar al maestro de las herramientas teórico-metodológicas para que este pudiera hacer “algunas” investigaciones de las problemáticas de su práctica y reconstruir teóricamente su quehacer docente era lo ideal, en síntesis que pudiera hacer indagación de su propia realidad educativa así como ser capaz de elaborar propuestas de solución a las interrogantes que haya investigado.

A continuación se presenta el plan de estudios y el mapa curricular del plan 84, también se incluye la carga horaria semanal y los créditos que se obtenían al aprobar las diversas materias del mismo. La citada tira de asignaturas corresponde al curso ordinario, la que se estudiaba de lunes a viernes en un horario de 8 a 14 hrs. por día; esta modalidad de formación se cumplió en el Estado de México, nótese que no tenía materias complementarias.

⁵³ Laboratorio; espacio experimental donde se realizan la construcción de conocimientos, los cuales deben de recibir aplicación práctica para regresar finalmente a la reflexión o reconstrucción de ambas. tomados del “plan de estudios 84”, op. cit. pág. 42.

⁵⁴ Seminario estrategia de trabajo mediante la cual se pretende generar el trabajo en equipo, la actividad y la participación individual y colectiva con la colaboración del docente, en la cual el aprendizaje debe ser activo y la reelaboración de la información y los documentos. Tomados del “Plan de estudios 84, op. cit. pág. 39.

⁵⁵ Curso: dicese de un programa de estudios que es eminentemente expositivo, bajo la dirección del docente y en el que se proporciona a los participantes de un cúmulo de saberes; “Plan de estudios 84”, op.cit., pág. 40.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA ⁵⁶

PRIMER GRADO					
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE		
* TEORÍA EDUCATIVA I	1.5	12	* TEORÍA EDUCATIVA II	1.5	12
* PSICOLOGÍA EDUCATIVA	1.5	8	* PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	1.5	8
* PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO I	2.5	12	* PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO II	2.5	12
* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	2.0	5	* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	2.0	5
* MATEMÁTICAS	1.0	5	* ESTADÍSTICA	1.0	5
* ESPAÑOL I	1.5	6	* ESPAÑOL II	1.5	6
* APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA I (MÚSICA)	1.5	8	* APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA II (DANZA)	1.5	8
SEGUNDO GRADO					
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE		
* TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR II	2.5	16	* TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR II	2.5	16
* PSICOLOGÍA SOCIAL	1.5	8	* FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA	1.5	10
* EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	1.5	6	* SOCIEDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	1.5	8
* INTRODUCCIÓN AL LABORATORIO DE DOCENCIA	2.0	5	* LABORATORIO DE DOCENCIA I	2.0	5
* COMPUTACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN	1.0	8	* PLANEACIÓN EDUCATIVA	1.0	5
* INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	1.5	6	* INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	1.5	8
* APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA III (ARTES PLÁSTICAS)	1.5	6	* EDUCACIÓN FÍSICA	1.5	3
TERCER GRADO					
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (MATEMÁTICAS)	2.0	12	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (MATEMÁTICAS)	2.0	12
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (ESPAÑOL)	1.5	8	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (ESPAÑOL)	1.5	8
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (CIENCIAS SOCIALES)	1.5	6	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (CIENCIAS NATURALES)	1.5	6
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (EDUCACIÓN ARTÍSTICA)	1.0	5	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (EDUCACIÓN TECNOLÓGICA)	1.0	6
* PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL I	2.0	6	* PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL II	2.0	6
* LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	1.5	8	* PEDAGOGÍA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	1.5	6
* LABORATORIO DE DOCENCIA II	2.0	12	* LABORATORIO DE DOCENCIA III	2.0	12
CUARTO GRADO					
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
SÉPTIMO SEMESTRE			OCTAVO SEMESTRE		
* MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA I	2.0	6	* MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO- ESCRITURA II	2.0	6
* LITERATURA Y TEATRO INFANTIL	1.5	6	* EDUCACIÓN PARA LA SALUD	1.5	10
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (EDUCACIÓN FÍSICA)	1.5	6	* LA PEDAGOGÍA MEXICANA Y LOS MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS	2.0	8
* COMUNIDAD Y DESARROLLO	1.5	8	* ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	1.5	12
* PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	1.5	6	* ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1.5	4
* ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	1.5	6	* EDUCACIÓN NO FORMAL Y EDUCACIÓN PARA ADULTOS	1.0	5
* LABORATORIO DE DOCENCIA IV	2.0	12	* LABORATORIO DE DOCENCIA V	2.0	12
CRÉDITOS POR SEMESTRE					
PRIMER SEMESTRE	56				
SEGUNDO SEMESTRE	56				
TERCER SEMESTRE	55				
CUARTO SEMESTRE	55				
QUINTO SEMESTRE	57				
SEXTO SEMESTRE	56				
SÉPTIMO SEMESTRE	50				
OCTAVO SEMESTRE	57				

⁵⁶ SEP., Plan de Estudios de lic. en Educación primaria, México 1984 pag.101

CAPÍTULO 2

LA PROPUESTA DE REFORMA DESDE LOS DOCUMENTOS DE POLITICA EDUCATIVA.

2.1 CRONOLOGÍA DE LA REFORMA A LA EDUCACIÓN

*“Los maestros no aplican
los métodos que les han mencionado
o predicado, sino los métodos
con los que han laborado
dentro de las aulas
en su período de formación”*

R. Jiménez

Al asumir la presidencia de la república en 1988, Carlos Salinas de Gortari prometió a los diversos grupos políticos, económicos y sociales del país que realizaría una serie de transformaciones en las relaciones que el Estado mantenía con ellos, esto se basaría en un conjunto de modificaciones legales a la constitución y demás marco normativo vigente, acción la cual impactaría en todos los ámbitos de la vida nacional; la propuesta anterior se considera que la emitió por el hecho de llegar en medio de una severa crisis de legitimidad donde la opinión pública nacional e internacional, cuestionaba la organización, el proceso y mayormente los resultados de las elecciones federales que lo llevaron al poder.

En el plano educativo estas transformaciones tomaron el nombre de “Programa Nacional de Modernización de la Educación Básica”⁵⁷ (PNMEB) y dan inicio formalmente con la “consulta popular” realizada en el año de 1989 para lograr la integración del “Programa de Desarrollo Educativo”, el citado documento se integraba de manera genérica por 4 ejes de trabajo.

- a) Reformulación de los contenidos de la educación.
- b) Revisión y modernización de los distintos métodos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Adecuación de la estructura y la organización interna del sistema educativo.
- d) Promoción de la participación social de la educación.

Ratificaba entonces Salinas que “la tarea de la educación era la de construir los cimientos para los seres que dirigirán al país en el siglo XXI... sin modernización de la educación, no se podría modernizar a todo el país”⁵⁸.

Para el presente estudio el proceso de reforma a la educación normal inicia de manera general con los hechos antes mencionados, ya que el discurso que pronunció el jefe del ejecutivo en la presentación del citado programa, afirmó que el Estado mexicano había ya cumplido el reto de la satisfacción de la demanda educativa y que ahora la prioridad era de orden cualitativo o de la calidad, y además, ratificó que su gobierno enfatizaría en la modernización integral del sistema educativo en su conjunto.

⁵⁷ SEP, “programa para la modernización de la educación”, México, 1989, pp. 3 y 4

⁵⁸ Periódico El universal, 13 de noviembre 1989, 1ª sección, pág. 5.

Para llevar adelante el PNMEB se ordenó el trabajo en dos etapas visibles:

- a) Una consulta nacional y la elaboración de las propuestas, las que se integrarían de aspectos que se recobraron de las mesas de trabajo respectivas.
- b) La aplicación experimental de los programas de estudio en el nivel primario en algunas “escuela piloto” a lo que se denominó “prueba operativa”.

En la referida consulta nacional se pedía la participación de maestros, estudiosos, investigadores y todas aquellas personas y sectores sociales interesados en la temática, en ese momento funcionarios como del gobierno federal⁵⁹ detallan, que se habían presentado más de 65 mil ponencias en 1500 foros y consultas realizados en todo el país para tal efecto, lo cual no deja de ser paradójico, por la enorme cantidad de trabajos y el número de eventos celebrados, así como los documentos e informaciones que se debieron obtener de ellos.

La segunda etapa da inicio con la implantación de la llamada “prueba operativa” que consistió en que en algunas escuelas seleccionadas del país, se aplicaran experimentalmente los programas y materiales de estudio durante el ciclo escolar 1992 – 1993, en los 6 grados que la integran, dejándose para posterior aplicación la reforma al subsistema de formación docente.

2. 2 LOS DOCUMENTOS DE LA REFORMA.

El gobierno federal a través de la SEP y haciendo uso de la facultad que le confieren los artículos:

- 89 Fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- 11º. y 38º. de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal.
- 4º. 18º, 24º. (en su inciso II), 25º. (en sus párrafos II, III, y IX) y 32º. de la Ley Federal de Educación.
- 2, 3, 7 y 14 de la Ley General de Planeación.

En estos se estipula que es su prerrogativa y facultad, la elaboración de los planes y programas de estudio nacionales para la educación básica y la formación de maestros; todos los preceptos legales enunciados se consideran como la sustentación legal, jurídica y administrativa de este proceso de transformación.

En este apartado se enlistarán los diversos documentos que se editaron por parte de la SEP, con los que se intentaba recabar elementos indicativos para el “diagnóstico y la consulta” de las instituciones y con los que se pretendía recopilar las diversas propuestas de los docentes y directivos de las escuelas normales del

⁵⁹ La SEP por medio del Subsecretario de Educación Básica, J. Ángel Pescador declaraba a un diario de circulación nacional estos datos, El universal, 13 de noviembre 1989, 1ª sección, pág. 8.

país. De la misma forma se presentarán los manuscritos oficiales que se difundieron sólo en el Estado de México y el Distrito Federal, denotando en su análisis cuando el texto referido tuvo divulgación nacional.

A la par del listado, se realizará una breve síntesis de los aspectos centrales de cada documento y lo referente a la estrategia metodológica que se usó para realizar la recuperación de los aspectos más importantes de sus contenidos, que fueron discutidos o analizados en las escuelas normales.

Por sus características internas así como por la temporalidad relacionada en cuanto a su fecha de publicación de los documentos de la reforma, los agruparemos arbitrariamente en tres bloques:

- A) Los documentos del diagnóstico y la consulta, son todos aquellos que fueron elaborados y utilizados con la finalidad de recabar las opiniones de los diversos integrantes de las escuelas normales así como realizar una diagnosis de la “problemática” de la aplicación del plan 84, su temporalidad abarca el año civil de 1996.
- B) Los documentos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), los cuales se publican y entregan para su discusión y análisis en esas escuelas, durante los meses de enero a mayo de 1997.
- C) El Plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Primaria, Pelep 97, en su versión preliminar, distribuido en junio y su versión final de julio de 1997.

- A) Los documentos del diagnóstico y la consulta

Los diversos manuscritos de esta fase de la reforma son a saber:

1. “Avance del Plan de Estudios de preescolar y primaria”. SES, Estado de México, febrero de 1996 se integra por 22 Págs. (de circulación en las normales de esa entidad federativa.)
2. “Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de educación Normal” (Proyecto operativo) SES, Estado de México, febrero de 1996, contiene 22 Págs. (con carácter estatal)
3. “Comentarios y propuestas realizadas a los temarios para la consulta a diferentes sectores educativos del Estado de México” (Resultados de la consulta) SES, Estado de México, septiembre 1996, integrado por 33 Págs. (Difundido en las normales de la misma entidad)

4. "La Formación, Actualización, Capacitación y Superación de maestros en el Distrito Federal" (hacia la construcción de un futuro común) DGENAMDF, SEP, junio 1996, desarrollado en 61 Págs. (sólo para su análisis en el D. F.)
 5. "La Transformación integral y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales", documento de trabajo, SEP, SEDF, DGENAMDF, julio de 1996. (Sólo para las normales del D. F.)
 6. "Plan de Desarrollo Institucional" (Programas Interinstitucionales). DGENAMDF, contiene 47 Págs. (para consulta en instituciones del D. F.)
- B) Los documentos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales:
1. PTFAEN, "Informe de avance y actividades prioritarias" SEP- DGN, abril de 1997, desglosado en 52 Págs. (de carácter nacional)
 2. PTFAEN,"Propósitos y Orientaciones Académicas de los Planes de Estudios para la Transformación Inicial de Profesores de Educación Básica". SEP, SEBN, abril de 1997, contiene 27 Págs. (de difusión nacional)
 3. PTFAEN, "Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales" SEP, SEBN, DGN, julio de 1997, integrado por 17 Págs. (de divulgación nacional)
 4. PTFAEN, "La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales; un acercamiento desde su realidad" Gobierno del Estado de Baja California, ENEBC, Julio de 1997, detallado en 25 Págs. (tuvo difusión en esa entidad y posteriormente nacional).
 5. PTFAEN, "Informe de Avance, Acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998 "SEP, SEBN, DGN, Noviembre 1997 (de circulación nacional)
- C) El Documento final "el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria" Pelep 97.
1. "Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria" Pelep 97 (Versión Preliminar), SEP, junio de 1997, integrado por 95 Págs. (documento de circulación nacional)
 2. "Plan de Estudios Licenciatura en Educación Primaria" Pelep 97 (Versión final) SEP, julio de 1997, contiene 95 Págs. (manuscrito divulgado a nivel nacional).

DOCUMENTOS DE LA REFORMA⁶⁰
(QUE FUERON RECOPIRADOS PARA LA INVESTIGACIÓN)

DIFUNDIDOS EN EL ESTADO DE MÉXICO	QUE CIRCULARON EN EL DISTRITO FEDERAL	DOCUMENTOS DE CARÁCTER NACIONAL
a) Avance del Plan de Estudios de Preescolar y Primaria 2 de febrero de 1996	d) La formación actualización, capacitación y superación de los maestros en el DF," hacia la construcción de un futuro común". junio de 1996	g)PTFAEN "Líneas generales de acción" abril de 1997,
b)Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de Educación Normal		h)PTFAEN "Propósitos y orientaciones Académicas de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica" abril de 1997
c) Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del Estado de México (Resultado de la consulta)	e) La transformación integral y el fortalecimiento de las Escuelas Normales. julio de 1996	i) PTFAEN "Programa para la actualización, Capacitación y Superación Profesional del Personal Docente y Directivo de las Escuelas Normales" 11 de julio de 1997
	f) El plan de desarrollo institucional (Programas interinstitucionales Agosto de 1996.	j) PTFAEN "La condición docente y el nuevo plan de estudios en las Escuelas Normales un acercamiento desde su realidad" julio de 1997
		k)PTFAEN "Líneas generales de acción, Orientaciones Académicas sobre el desarrollo curricular" octubre de 1997
		l) PTFAEN, "Informe de Avance, Acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998" noviembre 1997

2.2.1 LOS DOCUMENTOS DEL DIAGNÓSTICO Y LA CONSULTA

En estos párrafos se realizará el análisis y comentario de los aspectos más significativos de los distintos documentos empleados en esta etapa de la reforma en estas instituciones, lo anterior se hace de manera secuencial tomando como base los listados de la clasificación arriba elaborada.

En especial se agrupan en dos apartados los que fueron elaborados por instituciones y autoridades educativas con el aval del gobierno del Estado de

⁶⁰ Concentrado de documentos elaborado por el autor de esta investigación y que tiene un carácter provisional y tentativo ya que existen otros documentos que no fueron entregados a nivel Estado de México y que pertenecían al PTFAEN.

México y que fueron conseguidos en calidad de préstamo con directivos de las escuelas normales, ya que varios de ellos eran de circulación restringida.

Y los que fueron elaborados por las autoridades de educación normal y básica del DF y que fueron conseguidos en las bibliotecas del DIE, de la DGENAMDF y la Escuela Nacional de Maestros.

2.2.2 ELABORADOS POR LAS INSTANCIAS EDUCATIVAS DEL ESTADO DE MÉXICO.

Presentado entre los directivos de las Normales del Estado de México y luego difundido entre sus comunidades institucionales en febrero de 1996, el trabajo denominado “Avance del plan de estudios de preescolar y primaria” afirma en su introducción que los cambios en el entorno mundial generan tal situación que se hace necesario el replantear la formación que tienen los docentes, la cual se había centrado en modelos de enseñanza y aprendizaje tradicionalistas basados en el conductismo.

Plantea a los docentes reflexionen, que en el contexto de una nueva dinámica cultural donde la vida social ha adquirido tendencias más democráticas, es indispensable una educación basada en los valores, que además:

- Responda a las necesidades del mercado de trabajo que demanda nuevas y diversificadas habilidades, al igual que competencias y cualidades a la fuerza laboral, por lo que es indispensable la actualización
- La necesidad de conjuntar medidas para el uso y protección del medio ambiente.
- El conocimiento y empleo de nuevas técnicas y tecnologías electrónicas y cibernéticas.
- Se exige el desarrollo de nuevas capacidades, habilidades y actitudes tanto en los alumnos, como en los docentes o futuros educadores,

Por lo que se hace necesario que, el formador de maestros sea capaz de promover habilidades de asertividad y congruencia entre “el decir” y “el hacer” del sujeto, la persona, del normalista y el futuro docente

Por lo antes expuesto plantea que la formación magisterial desde este nuevo enfoque tendría que nutrirse en un ambiente democrático y plural, el que debía de vivenciarse primeramente en las escuelas normales, para luego, ser difundido en los centros de educación básica.

En un segundo apartado presenta el fundamento filosófico-legal del que emana, haciendo referencia del PND 95-2000, PDE 95-2000, los artículos 3º y 31 constitucional y de la “ley general de educación” en sus artículos 2º (fracción 13) y 47, donde manifiesta la importancia de este subsistema para la educación

nacional y que la elaboración de los programas de estudio son facultad de la autoridad nacional representada por la SEP. Finalmente reconoce que esta reforma es parte de las acciones del acuerdo nacional para la modernización de la educación.

En su tercer inciso contiene el sustento teórico de su propuesta acerca de la formación docente en donde plantea que se pretende “recuperar el sentido de la formación más allá de los criterios de la racionalidad técnica y de la mera administración de contenidos, pensando en la autorrealización del sujeto desde los procesos académicos y profesionales”⁶¹

Establece que parte de la concepción de que aprendizaje es una actividad intencionada entre adultos en la que debemos de reconocer los cambios que tienen la sociedad, la escuela y el mundo.

Del sujeto docente plantea, que sería importante, que se resignifiquen en consecuencia los procesos de enseñanza y aprendizaje y el maestro de las normales promueva, guíe y coordine situaciones de aprendizaje y el sujeto (alumno) no sólo reciba información, sino que también se intente llegar a la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Precisa el documento que “la experiencia de la formación” es el momento idóneo para la elaboración del pensamiento científico entendiéndose a la ciencia pedagógica “como el proceso de indagación, investigación y experimentación de los actos educativos”⁶², Considera que la instrucción didáctica deberá darse paralelamente a la formación en valores, esta última, deberá expresarse como un código de conducta y de actuación que oriente al docente y al ser humano hacia propiciar el bien común en la sociedad.

En su cuarto apartado enuncia sus 5 objetivos, los cuales, pretenden;

-) Promover la formación de educadores autogestivos, con conocimientos capacidades, habilidades, actitudes y valores.
-) Que el nuevo docente comprenda la función social de la educación.
-) Reconozca la investigación científica como un elemento sustancial del progreso educativo.
-) Conozca los elementos pedagógicos y psicológicos que influyen en la educación.
-) Promover la formación de docentes con una sólida instrucción valoral, ética, social y de respeto a la pluralidad y la diversidad.

En su siguiente espacio define los perfiles (no especifica si de ingreso o egreso del nuevo docente) afirmando que asume la responsabilidad de:

⁶¹ SES, “Avance del Plan de Estudios de Preescolar y Primaria”, pág. 4

⁶² Op. cit. pág. 12

- *) “la observación, indagación, reflexión, análisis, interpretación y experimentación con el fin de conocer y entender los fenómenos sociales”⁶³
- *) Asumir la docencia como agente de cambio en el proceso educativo.
- *) Desarrollar la capacidad en el uso, recolección y aprovechamiento de la información.
- *) Desarrollar las habilidades para la investigación.
- *) Dominio de los elementos psicopedagógicos de los procesos educativos.
- *) Desarrollo de la capacidad de expresión oral y escrita.
- *) Promover el uso y aprovechamiento del trabajo en equipo.
- *) Adquiera la capacidad para planear, conducir y evaluar sus clases.
- *) Fomentar sus sensibilidad y habilidad para planear.
- *) Promover sus capacidades y destrezas en la cultura física y el deporte.
- *) Incentivar la cultura ecológica y el respeto a la biodiversidad.
- *) Reconozca y valore la pluriculturalidad de México.

En párrafos posteriores detalla los perfiles específicos de conocimientos, habilidades y valores que deberán normar a los futuros docentes.

En cuanto al dominio disciplinario o los conocimientos en 18 incisos propone un educador con un alto nivel de sapiencia, tanto didáctica como de cultura general y sobre las teorías del desarrollo del pensamiento del niño, entre otros.

En lo concerniente a las habilidades en 25 enunciados detalla las cualidades propias de un nuevo maestro, un humano organizado, sensible, educado, considerado, afable y casi perfecto; algo semejante realiza en tanto a los valores al bosquejar a un docente con una densa formación ético, profesional, valoral, creativa y una fuerte identidad nacionalista.

Para cerrar el documento establece los rasgos específicos que deberá tener el docente de educación primaria, los cuales le permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida y concebir a la instrucción que reciba en las normales como el inicio de un proceso de actualización permanente.

El segundo documento publicado fue el nombrado “Talleres de consulta para la orientación y definición de los contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de la educación normal, este manuscrito consta de 16 hojas y la reunión para su presentación y “análisis” se verifica el 20 de febrero de 1996 en la Cd. de Toluca, en ella participaron: los integrantes de la SES de la SECyBS, Los directores y subdirectores académicos de las 36 normales de la entidad y como observadores los miembros de la comisión estatal para la reforma a los planes y programas de educación normal de la misma subdirección.

⁶³ Op. cit. pág. 14

En su primer apartado propone la organización y estructura que tendría, la reunión informativa que debía realizarse en cada escuela para su difusión, los puntos de la agenda de trabajo así como la duración de la sesiones, entre otros aspectos.

En un segundo inciso se sugiere que para la discusión del documento en los planteles se inicien reuniones llamadas “talleres escolares” o se convoquen asambleas extraordinarias con todo el personal de cada institución teniendo como finalidad que se discuta íntegro el contenido del texto, entre los miembros de la comunidad.

Sugiere que para el “análisis” del documento, se organice al personal en torno a las líneas de formación en las que se dividía el mapa curricular del plan de estudios 85 y como producto de la discusión se elaboren propuestas, donde se sugirieron los cambios o las adecuaciones específicas planteadas a realizar. Estas reuniones se llevaron a cabo entre el 21 y el 28 de febrero de 1996, después de estructurar y seleccionar las ponencias individuales o institucionales y las “mejores” debían ser presentadas en la reunión estatal a efectuarse el 5 y 6 de marzo del mismo año, en Ixtapan de la Sal, Estado de México; para finalmente como producto de la discusión de esos documentos y de su análisis se integrarían las propuestas estatales.

En el plano operativo de cada escuela normal se sugería que los trabajos del “taller institucional “ se desarrollaran en dos días continuos, organizado la discusión a partir de las citadas 4 líneas de formación del plan 85, haciendo la incorporación de una quinta directriz denominada “línea filosófica” incluida expreso para el proceso de reforma.

Propone el usar en las reuniones del “Taller Institucional” la estrategia de discusión e integración llamada “matriz de congruencia” mediante la que se definirían las características, rasgos, cualidades y conocimientos que los docentes proponen deberían integrarse en los nuevos programas o en los planes de estudio y en general, las cualidades profesionales propuestas para los futuros egresados.

Para la comprensión de esta estrategia usada en la de recopilación de información a continuación presentamos “la ficha de registro”, la cual fue el instrumento de trabajo con la que se laboró en las citadas reuniones escolares.

TALLER INSTITUCIONAL⁶⁴

FICHA DE REGISTRO DE CONTENIDOS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA MATRIZ DE CONGRUENCIA.

ESCUELA NORMAL _____

FECHA DE ELABORACIÓN _____

EJE DE FORMACIÓN

CAMPO DE CONOCIMIENTO Y ACCIÓN PROFESIONAL	ELEMENTOS PARA INTEGRAR LOS CAMPOS PROFESIONALES (CONTENIDOS BÁSICOS)
Alumno	En este espacio debían de integrarse las propuestas de los conocimientos básicos que sugirieran los maestros por considerar que sería importante conociera del alumno, según el nivel educativo donde fuera a trabajar
Grupo	Sugerencias de lo que requiere saber el docente de los grupos, sus problemas internos y dinámicas.
Escuela	Propuestas para conocer los niveles de integración de la gestión institucional, conocimientos acerca del funcionamiento de la escuela y su organización institucional.
Familia y comunidad	Saberes que deberá tener acerca de los elementos, externos a la escuela, la sociedad y la comunidad.

Una desventaja que presenta el anterior formato radica en que por la generalidad de los conceptos y campos de trabajo al discutirse las propuestas y concentrar la información, propició que se diversificaran en un amplio rango las opiniones, lo que trajo que las posibilidades de coincidencia y de incidencia fueran muy reducidas.

Igualmente al usar esta estrategia y este documento, se generó mayor dificultad para tener precisión metodológica y técnica en los criterios específicos que permitieran hacer la definición de los rasgos elementales y de las propuestas de conocimientos básicos que debían integrarse al plan de estudios.

Una segunda actividad que se proponía fuera realizada en esos talleres era la integración de un documento llamado matriz de congruencia institucional, que era la suma de las propuestas individuales, en distintos campos y que fue definida a partir del presente documento.

⁶⁴ SES "Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de la educación normal", pág. 14

PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS CAMPOS DISCIPLINARIOS QUE DEBE SABER EL ALUMNO, EJES DE FORMACIÓN⁶⁵

CAMPOS EJES	PEDAGÓGICO	PSICOLÓGICO	SOCIAL	INSTRUMENTAL	FILOSÓFICO
ALUMNO					
GRUPO					
ESCUELA					
FAMILIA Y COMUNIDAD					

Con estos formatos se recabarían primero las propuestas de todos los docentes de cada normal y en una segunda fase, es decir, en la reunión estatal, se haría el concentrado de las ponencias, las que fueron reunidas en el documento “comentarios y propuestas realizadas a los temarios básicos de consulta de los diferentes sectores educativos del Estado de México (resultado de la consulta)”, el cual será analizado en otro espacio de este trabajo(a partir de la pagina 43)

Cabe mencionar que para la realización concreta del taller institucional en las normales se presentaron, principalmente, dos formas en la organización de la discusión:

- a) Las instituciones que dividieron su planta docente en equipos de trabajo, grupos que se integraron por educadores que su formación profesional era correspondiente a las temáticas por abordar, acto seguido realizaban el análisis del material presentado, después integraban las propuestas en forma colectiva y luego en sesiones plenarias retomaban los aspectos más significativos que se proponían en los documentos de cada equipo, para la elaboración de la propuesta institucional en cada rubro de análisis.
- b) Las escuelas que pidieron a sus docentes leer todo el documento, para posteriormente contestar individualmente las 2 matrices de congruencia antes enlistadas, pidiendo resolvieran todos sus aspectos, para después integrar una comisión institucional encargada de “dictaminar o seleccionar” las propuestas que se enviaran a la SES.

⁶⁵ SES, “Talleres de consulta para la orientación y definición “Op. cit. pág. 14.

Es importante señalar que en estos momentos predominaban 3 hipótesis en las comunidades normalistas y las autoridades educativas sobre la reforma:

- De que se realizaría mediante una reorganización del mapa curricular del plan '84, con la inclusión de otras materias y nuevos contenidos temáticos.
- La reforma sólo se traduciría en un conjunto de acciones menores y propuestas, que serían desechadas o bloqueadas por el SNTE y que finalmente no se aplicaría dicho proyecto.
- Que las autoridades no tenían claro qué cambios se debían realizar, carecían de un diagnóstico de las instituciones y no habían definido la orientación ni los mecanismos para desarrollar la reforma.

2.2.3 DOCUMENTOS ELABORADOS POR LAS ENTIDADES EDUCATIVAS DEL D.F.

El primer documento que fue difundido para su análisis entre las comunidades normalistas del DF recibe por nombre “la formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el D. F. “hacia la construcción de un futuro común” en junio de 1996, del que sintetizaremos y extractaremos los espacios más significativos, estando integrado por diversos apartados: además de la introducción, 1. Contextualización, 2. La formación, actualización, capacitación y superación profesional de maestros en el DF, 3. La formación inicial, en especial nos centraremos en la descripción detallada de estos espacios, además de hacer la mención general de los otros incisos, pero de manera prioritaria y en forma muy especial se analizará la propuesta acerca de la formación inicial.

El documento en su introducción menciona que su objetivo es reflexionar sobre la realidad educativa que viven las instituciones formadoras de docentes del DF y de que su pretensión es “Efectuar una caracterización institucional del estado que guarda la formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en el D. F.⁶⁶”, cabe aclarar que no hace referencia de qué entiende por “formación”, “capacitación” o “actualización”, asimismo no establece diferencias entre los tres conceptos, por igual forma no explica lo que es una caracterización institucional o su diferencia o similitudes con un diagnóstico y qué utilidad tendrá en el proceso de la reforma.

Detalla que es producto de un “proceso de análisis interinstitucional que da inicio en febrero de 95 y culminó con la primera reunión de planeación institucional de agosto de 96, y de la que se obtuvo como producto este documento, que se nutrió de la experiencia y opiniones de los académicos y directivos de las ocho escuelas que conforman la DGENAMDF así como de datos y elementos extraídos de informes de gestión, autodiagnóstico, investigaciones, conclusiones de congresos, seminarios y evaluaciones”⁶⁷; no aclara si los referentes a los que

⁶⁶ SEP-DGENAMDF, “La formación, actualización, capacitación y superación de los docentes del DF”, (hacia la construcción de un destino común) 1996, México, pág. 4

⁶⁷ Op. cit. pág. 6

hace mención, solo son de las instituciones participantes o de carácter nacional, entre otros aspectos.

Concluye este apartado explicando que en su estructura el documento tendrá cuatro partes identificables

1. El contexto normativo que da vigencia y significado a la formación, actualización, capacitación y superación profesional de los docentes.
2. Una caracterización de las instituciones integrantes de la DGENAMDF.
3. El análisis detallado de las funciones sustantivas.
4. Construye y plantea un conjunto de propuestas y acciones que se consideran prioritarias para la transformación del sistema de formación docente.

En la contextualización enuncia los fundamentos legales de los que se desprende y los artículos constitucionales que le dan sustento a este documento (Ley general de educación, ANMEB, PDE1995–2000 y Art. 3º Constitucional entre otros)

Reconoce que “Actualmente las funciones de formación y actualización de docentes... están diluidas en diferentes dependencias que atomizan su atención”⁶⁸ que no existe comunicación entre ellas, ni líneas claras de trabajo, difusos ámbitos de competencia y de responsabilidad; por lo que este documento se propone generar formas y procesos de integración, en función de los propósitos y rutas de acción comunes de estas instituciones.

Aclara que su participación se da en el “contexto nacional y en el local las ocho instituciones que la integran a la DGENAMDF, realizaron un ejercicio de diagnóstico identificando sus problemas comunes, debilidades y fortalezas al igual que sus semejanzas con otras instituciones, pretendiendo construir la posibilidad de llegar a nuevas formas de trabajo académico que la sociedad requiere y demanda”⁶⁹.

En el mismo primer inciso detalla la evolución histórica de la DGENAMDF como la institución encargada de organizar, coordinar y dirigir la formación de docentes en la capital del país, puntualizando sus actividades específicas y los objetivos que persigue y dentro de sus metas resaltan:

- “Realizar investigaciones para el desarrollo de la educación normal y actualización del maestro.
- Supervisar y evaluar los servicios de educación normal y los de actualización, capacitación y superación”⁷⁰.

⁶⁸ ibidem pág. 7

⁶⁹ ídem.

⁷⁰ Op. cit. pág. 9

Se plantea también cooperar en la creación de opciones y nuevos modelos didácticos y metodológicos para generar formas inéditas de cumplir con su tarea de actualizar a los docentes del D. F.

Detalla que de manera conceptual la formación docente es un proceso continuo de preparación profesional que se desarrolla en distintas fases y con estrategias diferentes, el cual da inicio en el ingreso a una escuela normal y que continua a lo largo de la vida profesional, con ello se introduce de manera genérica a la discusión sobre la reforma el término de “formación inicial”, aunque lo que propone, no da referencia de dónde surge, cómo se construye o que otra connotación se le puede adjudicar.

También define que “la primera etapa es la formación inicial, tiene como propósito proporcionar a nivel licenciatura los conocimientos, actitudes y habilidades indispensables para ubicar al futuro docente en el contexto y las condiciones donde desempeñará su labor, en particular posibilitando para incorporarse a procesos de formación permanente como la actualización, la capacitación y la superación profesional”⁷¹ al hacer la comparación de este concepto con el citado en el Pelep de 1997 son semejantes en cuanto a sus categorías que manejan así con en lo referente a las características, cualidades y rasgos, que se pretende tenga el nuevo docente.

En el apartado acerca de la formación inicial, en un primer inciso, elabora un listado de las escuelas normales del DF, las licenciaturas que imparten, así como la matrícula escolar que tiene cada una y la cantidad total de alumnos.

En un segundo párrafo detalla que el gobierno federal a través de la SEP es el único encargado de la elaboración de los planes y programas de estudio de la formación de docentes, buscando con ello asegurar las características y cualidades indispensables que son propias del maestro requerido en la educación básica intentando con esto, que exista congruencia entre la formación de docentes y lo que plantean los planes de estudio de educación básica, que son la norma académica que orienta la educación a nivel nacional.

Acerca de los tiempos de operación y la vigencia de los planes de estudio, menciona como ejemplo que los aplicados en la licenciatura en educación física fueron elaborados en 1976 y que presentan ciertas “problemáticas”, no explicita a cuáles se refieren ni cómo fueron detectadas; pero si detalla en párrafos posteriores “las limitaciones” que presentan otros programas de estudio, en específico de las licenciaturas en primaria, preescolar y educación especial, afirma, que poseen elementos comunes en su diseño curricular, su fundamentación didáctica, la estructura de su tronco común, condiciones de operación y desarrollo semejantes pero al mismo tiempo y diversas.

⁷¹ ídem.

En referencia a la licenciatura en educación primaria de 1984 describe que alumnos y maestros entraron en conflictos de expectativas e intereses para entender y aplicar el conjunto de programas que lo integraban, tenían un “enfoque curricular distinto, que subrayaba los siguientes conceptos: Laboratorio de docencia, la práctica social y la práctica educativa, la investigación como medio de aprendizaje y el trabajo interdisciplinario en las academias”⁷². Aspectos que no sólo eran ajenos al ámbito normalista tanto, en el concepto y su definición, como en la práctica cotidiana de las aulas de esas escuelas; al considerarlas una transferencia de formas de trabajo usadas para capacitar docentes universitarios los que son propuestos e instrumentados por el CISE de la UNAM, alrededor de la década de los 80’s.

Afirma que como producto de la operación del plan de 84, en relación con la aplicación de sus programas y las observaciones realizadas a diversos egresados se puede hacer una valoración que permite detectar sus logros y deficiencias, poder construir conclusiones y resultados; todos estos ejercicios se realizaron entre 1990 a 1992 por la DGENAMDF a través de informes de evaluaciones. Muchas de ellas son el resultado del “seminario permanente de análisis pedagógico”, donde se “recopiló” la experiencia de las escuelas normales de todo el país, además de incluir las temáticas planteadas en “los talleres de reflexión” de 1992, llevados a cabo en diversos estados de la república, en ese documento se reconoce que el Plan 84 propició avances importantes en materia curricular pero tuvo deficiencias significativas entre ellas;

-) Por el elevado número de materias semestrales a cursar (8 o más)
-) Reconocer que en el último semestre se incrementaba de trabajo al alumno, ya que debía realizar el servicio social, elaborar el documento recepcional y cubrir los diversos trabajos respectivos de cada materia.
-) La cantidad de créditos semestrales a cubrir en la licenciatura en educación primaria (de 54 a 56) que es mayor a la media nacional de cualquier licenciatura universitaria (de 38 a 40)
-) Hace un análisis del perfil de ingreso a partir de los datos arrojados por los exámenes de admisión y denota que existen severas limitantes en el alumno que ingresa a las normales y dentro de ellas sobresalen “una mala ortografía, una deficiente expresión oral y escrita, mínimos conocimientos históricos y sociales así como una escasa cultura general y habilidades motrices”⁷³. Afirmación que es reproducida por el Pelep en su página 13, de manera idéntica.
-) Afirma que entre 1985 y 1990 las personas que ingresaron a las normales obtuvieron en promedio 35 puntos porcentuales menos en los aspectos de

⁷² Ídem.
⁷³ Op. cit. pág. 12

aptitud general (habilidad verbal, razonamiento lógico y matemático así como conocimientos generales) en el examen de admisión, esto en comparación a los alumnos que ingresaron a otras instituciones de educación superior, lo que en términos concretos, hablaría que si el promedio de ingreso a la universidad era 50 aciertos, para acceder a la normal sería de 25 opciones correctas; deficiencia que nunca fue sistemáticamente estudiada y menos se implementaron programas compensatorios o de apoyo que aliviaran en algo la problemática existente.

-) Explica entonces, que a pesar de la presencia de mecanismos e instrumentos definidos de selección (el examen, la entrevista, etc.) estos, no brindan la certeza de ser los procesos valorativos idóneos para escoger y seleccionar a los mejores candidatos a maestros; no detalla qué características o cualidades debe tener un futuro docente “idóneo”.
-) Menciona que una parte muy significativa de los alumnos consideran el ingreso a la normal como su segunda opción de estudios, ya que su aspiración inicial era cursar otra carrera, generalmente universitaria y al no poder acceder a ella se recurre a la docencia como optativa alterna de formación.
-) Describe que no se han instrumentado programas compensatorios desde la SEP o al interior de las normales que ataquen o debiliten las deficiencias detectadas en el examen ingreso; actividades que pudieran romper o alterar ese estado de deficiencia inicial.
-) De la interdisciplina y la interdisciplinariedad (las que no son claramente definidas tanto en este documento, al igual que en el plan de estudios de 84) comenta que estos conceptos debieron de discutirse al interior de las academias, pero que en realidad faltó sistematización de la información sobre lo que se pretendía al promover su utilización, sobre el cómo entenderlas y conceptualizarlas en lo metodológico, epistémico y filosófico, así como que fueron escasos los apoyos brindados para su instrumentación operativa y al igual que se careció de asesoramiento para su desarrollo y evaluación a lo largo de la aplicación del plan de estudios por suprimir.
-) En cuanto a la vinculación docencia – investigación, el plan 84 planteaba una fuerte unión entre ambas, así como “la formación de un docente investigador” aspecto que generó diversas y opuestas interpretaciones, que condujeron a confundir la función de ambas y el papel que una y otra debían jugar dentro de la formación de educadores; todo lo anterior incrementó la gran controversia del ¿cómo debía ser interpretada la investigación? o ¿el qué investigar?, específicamente estas discusiones que no han sido superadas en las normales hasta la fecha.

La relación que pretendían se formara entre la teoría didáctica y la práctica docente en los laboratorios de docencia debían de integrarse como el eje

estructurador y el espacio curricular que articularía los conocimientos de otras materias, retomando a la didáctica y la pedagogía como elementos complementarios del análisis teórico; pero afirman que su aplicación generó contradicciones importantes en función de ¿cómo se planteó y se aplicó?, que lo convirtió en un espacio de enseñanza de la didáctica especial, propiciando que se perdiera su sentido original.

Respecto a las “prácticas escolares”⁷⁴ en el plan 84 fueron considerados como un espacio medular para el desarrollo de las habilidades didácticas, y según afirma el documento, no fueron atendidas ni entendidas en su real dimensión y se convirtieron en un conjunto de actividades mecánicas y rutinarias de repetición y reproducción de conocimientos, sin carácter experimental y de cambio.

Por lo que se refiere al perfil de egreso se afirma que los licenciados en primaria no responden a las necesidades del nivel donde laboran y se cuestionó el tipo de docente formado, pero también asevera que “no se tienen evaluaciones sobre el desempeño y capacidades desarrolladas por el egresado”⁷⁵. Considera que en caso de que la reforma opte por una reestructuración del plan de estudios, esta debe tomar en cuenta las necesidades de formación científica, pedagógica y humanística y su relación con la realidad educativa y nacional, respetando las regionalidades y los aspectos nacionales y los antepone como dos aspectos centrales a considerar aunque no aclara, que entiende por estos conceptos

Una de las fallas más marcadas del plan 84 (según el documento) fue que sólo se cambió la currícula (el mapa curricular) o tira de materias, como medida aislada y no se alteró sustancialmente la vida académica, la estructura real y la dinámica de trabajo didáctico de las normales, por lo que afirma, se hace más necesaria su modificación o reestructuración, pero acompañadas de otras medidas complementarias a ese cambio o renovación.

Finalmente menciona “que se ha carecido de evaluaciones sistemáticas de estos planes y programas que proporcionen información de los aspectos positivos y negativos y que den pauta para su ajuste o modificación completa”⁷⁶, con lo que hace patente la necesidad de un diagnóstico real o de que en caso de hacer cambios, ellos debían de ser producto de análisis certeros, bien pensados y basados en estudios sistemáticos y profundos de la realidad de las instituciones.

De los planes de estudio de las diversas licenciaturas asevera que no detallan de forma amplia sus fundamentos tanto epistémicos como pedagógicos y tal vez por esta razón al elaborar las cartas descriptivas⁷⁷ se tuvo que buscar mayor información para su interpretación y aplicación, menciona que se proponía

⁷⁴ Prácticas escolares: se considera como el ejercicio didáctico en donde el alumno normalista asiste a escuelas de educación básica con la finalidad de: 1. Observar el trabajo docente realizado por un profesor titular, 2. Conducir diversas clases con apoyo del docente de la asignatura de laboratorio de docencia y el profesor titular del grupo. (concepto propio)

⁷⁵ SEP-DGENAMDF, “La formación, actualización, capacitación y superación de los docentes del DF”.... Op. cit. pág.14

⁷⁶ Ibidem. pág.15

⁷⁷ Se denomina si al conjunto de estrategias, actividades y de evaluación que se plantean de manera operativas y con carácter didáctico, las cuales se convierten de forma escrita en los planes de clase. (concepto propio)

la interdisciplinariedad la cual era difícilísimo que se pudiera realizar, en función de las diferencias, las características de los programas y sus contenidos temáticos.

Una de las problemáticas más complejas que tenían el plan de estudios de 85 “fue con las asignaturas de este plan debido a la gran cantidad de ellas, así como los 959 diferentes programas existentes de las diversas licenciaturas y modalidades que se impartieron en las normales, igualmente ratifica que hay un número similar de materiales de apoyo”⁷⁸ y considera que ambos documentos requieren de revisión, actualización y adecuación de sus contenidos tanto los elementos teóricos como la propuesta metodológica.

De los “estudios analíticos” sobre la cuestión curricular, realizados por la DGENAM y la ENMJN se entresacan algunas críticas, hacia el plan 85:

“De los programas...las partes innovadoras fueron empobrecidos, reducidos y simplificados...por la presencia de conceptos tradicionales...centrados más en la acumulación de cantidad de saberes...en los programas se repiten contenidos temáticos propios del bachillerato”⁷⁹, referencia que es empleada en otros documentos.

Afirma que no se han llevado a cabo evaluaciones o seguimientos formales de la aplicación de los programas de estudio de manera sistemática que permitan valorar su pertinencia y consistencia en los procesos formativos o en su caso sus fallas y omisiones.

El plan 84 consideraba que la evaluación debía cumplir con una “visión más cualitativa que cuantitativa así como el empleo de procedimientos acordes a ellos por lo que debía usarse la evaluación permanente y global centrada en el proceso formativo en el que se valore el esfuerzo personal y grupal”⁸⁰, uno de los defectos centrales y a los que no se les presto suficiente importancia fue los cambios propuestos al paradigma de medición y evaluación dominante hasta ese momento.

Con respecto a la escala numérica de calificaciones manifiesta que al momento de su instrumentación (del plan 84), existía una norma que era regida por el acuerdo de evaluación 165, en la que se establecía la escala de calificaciones entre 0 como mínima y 10 como máxima; norma que fue sustituida por el acuerdo 261 que establece una valoración de 5 puntos como limite inferior y una máxima de 10. Lo anterior implica una serie de modificaciones y alteraciones diversas no sólo en la concepción de la evaluación sino en los procesos de trabajo y el esfuerzo intelectual que debía realizar el alumno para acreditar sus asignaturas, entre otros aspectos.

⁷⁸ En las diferentes escuelas normales de los estados se elaboraron un conjunto de documentos denominados “complementos temáticos” los cuales incorporaban temas que se consideraron importantes para cada asignatura para que fueran incorporados a los programas respectivos así como después de la reforma de básica de 93 con los elementos de los nuevos enfoques propuestos a español y matemáticas entre otros.

⁷⁹ SES-DGENAMDF, « La formación actualización y capacitación de los docentes del DF... Op. cit. pág.16

⁸⁰ idem.

El segundo manuscrito divulgado es "La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales" del que se citan sus partes de mayor importancia, fue difundido en las escuelas normales del país en julio de 1996, elaborado bajo la égida (según la portada) de la SEP, la SSEDf y la DGENAMDF, aunque en su presentación, plantea que sólo las dos últimas instancias fueron las que aportan elementos para su integración.

En sus primeras líneas aclara que es la información mínima "requerida para dar inicio a la participación de docentes, escuelas y alumnos en pos de construir propuestas para la transformación de las instituciones que forman docentes"⁸¹.

Define que han sido seis las etapas de trabajo que en corresponsabilidad la SSEDf y la SEBN han definido como la estrategia de trabajo para el desarrollo de las actividades previas a la reforma; en su contenido el documento aludido presenta:

-) Los criterios orientadores de la participación de los normalistas.
-) El perfil de egreso deseable, que es propuesto para el nuevo currículum.
-) Ciertos elementos del diagnóstico.

Detalla que por la complejidad de las problemáticas, las marcadas diferencias y peculiaridades de cada una de las instituciones así como las diversas propuestas tanto individuales como colectivas deberán ser consideradas para la elaboración y serán el apoyo del presente documento; lo que no agota las posibilidades para discutir o comentar sobre otros aspectos y temáticas, que sean sugeridas por sectores educativos interesados en la reforma en proceso.

En la justificación menciona que el PDE 1995-2000 pone a la transformación de las normales como una "prioridad" debido a los grandes cambios sociales y que en el conocimiento se han presentado; muchos de ellos producto de un mundo globalizado y de los diversos acuerdos económicos y comerciales establecidos, obligan y plantean la necesidad de que la educación propicie el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades, tanto en los alumnos como en docentes.

Establece la necesidad de una educación primaria que forme alumnos con valores éticos, estéticos y ecológicos, en la que a los planes y programas se le asigne prioridad en el uso de la inteligencia y el desarrollo cognitivo por encima de la memoria, el razonar por sobre el recordar; de ahí que proponga a la "educación permanente" y el "aprender durante toda la vida", como elementos rectores de toda la propuesta educativa.

Apoyado en el PDE 95-2000 se propone realizar la transformación de las normales y dice que pretende considerar:

⁸¹ SEP- SSEDf, "La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales" (documento de trabajo), pág. 2

-) Recuperar la tradición formativa de las escuelas normales, para con ello establecer planes y programas congruentes entre la “formación inicial” y el desempeño profesional.
-) Que cambiar los planes de estudio no es suficiente, si se quiere revolucionar a las normales, la reforma debe ser integral y se tienen que considerar los aspectos materiales (libros para el alumno y el maestro, audio cintas y videos de apoyo.), los criterios de selección de los docentes que se integren a las normales, así como los edificios, instalaciones y anexos con los que se cuenta en las instituciones.

Destaca que la actualización y capacitación de los docentes de las normales posibilitaría, el que se pudieran alcanzar mayor grado de competencia académica tanto en los nuevos docentes, como en los que ya laboran en educación básica y con ello garantizar mayores posibilidades de éxito de la reforma.

Su propósito define que “a través de criterios generales promover la elaboración de propuestas que orienten... el desarrollo de acciones para que todos los maestros de las Escuelas Normales elaboren propuestas con base en las necesidades nacionales y en las particularidades de cada una de ellas”⁸² lo curioso es que se trata un documento que fue elaborado con los elementos aportados por las escuelas normales del DF, no es un diagnóstico nacional y es difícil entender que afirme, incluya información de las otras instituciones de las entidades del país.

La estrategia de trabajo para la reforma la divide en seis etapas:

-) Definición de agendas y ejes temáticos (de esta actividad se encargarían los subsecretarios de la DGENAMDF y de la SEByN)
-) “Precisión de los criterios generales para la selección de los requerimientos informativos y metodológicos e integración de grupos Técnicos”⁸³ (a cargo de la DGN y DGENAMDF.)
-) “Inducción a consenso de los grupos técnicos en relación con la instrumentación del proceso en los planteles”⁸⁴ (elaborado de la DGENAMDF.)
-) La elaboración y presentación de propuestas y ponencias por escuela (a cargo de la DGENAMDF y directores de las normales; el personal docente de las normales, sería participante en un proceso de discusión colectiva y colegiado).

⁸² Op. cit. pág. 5

⁸³ ibidem.

⁸⁴ Op. Cit. pág. 6

-) Elaboración del documento final de propuestas, las que serán concentradas por la SEB y N (tanto las ponencias de las normales del D. F. como de las de las otras entidades federativas), cabe mencionar que en este momento no había existido una consulta nacional.
-) Entrega del documento final a los subsecretarios (de la DGENAMDF y de la SEB y N.)

Respecto a los criterios que orientarán la elaboración de propuestas de la consulta “nacional”, los enmarcan y detallan que deberán regirse dentro de:

- La legislación constitucional y legal vigente (Art. 3º constitucional, PDE 95-2000, Ley General de Educación, etc.)
- Que aporten sugerencias viables y posibles para el programa de transformación, en función a los recursos y su aprovechamiento.
- Deberán considerar los aspectos académicos en los que se desarrolla la educación normal a “nivel nacional”, además de enfatizar y enfocar las condiciones específicas de cada institución.
- La participación deberán centrarse en el eje específico que tenga que ver con la actividad de la normal o en el que exista especial interés pero aclara que la participación en las propuestas a los cambios al planes de estudio será desarrollado por todos los docentes de la escuela.
- Para la integración de sus propuestas deberán haber reuniones individuales y grupales a partir de sus cuerpos colegiados de cada institución
- Las escuelas deberán definir: de qué manera, cuándo, cómo y la forma en la que podrán participar sus egresados, en las propuestas del nuevo plan.
- El director será el responsable del proceso con el apoyo de los docentes, grupos colegiados y órganos técnicos (no se menciona el papel que jugaran los subdirectores académicos y los investigadores).
- Cada normal será responsable de estructurar y remitir sus propuestas tomando en cuenta su propia organización.
- Las fechas que son límites del proceso deberán ser respetadas, por lo que cada escuela definirá los tiempos para la elaboración de sus propuestas.
- Cada institución integrará (bajo la conducción del director escolar), las propuestas, pero con la participación de los grupos técnicos; cabe hacer una anotación al margen de este aspecto y que es importante resaltar, será el papel de censor o impulsor que pueden o tomaran los directores de las normales, lo que será trascendente en el rumbo que se le daría a este proyecto de cambio.

Con relación al “diagnóstico”, menciona que según el estudio que fue realizado por la DGENAMDF⁸⁵ y que coincide con los planteamientos del PDE 95-

⁸⁵ Cfr. El documento “la formación actualización y capacitación de los docentes del D. F”..., aunque cabe destacar que ese escrito, el que es analizado párrafos arriba no es un diagnóstico de las instituciones y el sistema de formación docente, ni pretender serlo, según se manifiesta el texto y se desprende de su estudio.

2000, manifiesta que se hace necesario el poner al día el proyecto educativo para la formación docente, considerando que la congruencia entre ésta y la realidad social presentan distancias considerables, al igual que la contradicción “entre los planes y programas de estudio vigentes y la práctica docente que se realiza en educación básica”⁸⁶.

Plantea que es “urgente” la necesidad de hacer de la investigación y la difusión de la cultura generada en las normales, elementos considerados como primordiales de su función, así como definir estrategias para la divulgación de las experiencias de los trabajos cotidianos e investigaciones realizadas, aspecto que estipula es necesario para “reconocerse” como instituciones de enseñanza superior.

Admite que se hace inaplazable el reorientar la “práctica docente” tanto, la que se realiza en las normales como la que se propone para las instituciones de educación básica específicamente por medio de las jornadas de prácticas, también considera necesario el “mejorar el servicio social, la supervisión escolar, impulsar la evaluación institucional y de los aprendizajes”⁸⁷.

Advierte que con la reforma realizada en 84 se careció de un planteamiento integral para atender la problemática de las normales, porque no se contempló entre otros aspectos:

-) El seguimiento de los proyectos
-) La evaluación de los planes y programas,
-) La actualización del personal docente de las normales
-) La dotación de la información necesaria para que los educadores de esas escuelas entendieran y pudieran de manera “pertinente hacer la interpretación, aplicación y evaluación del plan y los programas de estudio al tiempo que tampoco se han asegurado la correspondencia entre los procesos académicos y los apoyos administrativos”.⁸⁸

El documento afirma que en las diversas reformas de las normales en México no se han integrado la aplicación experimental del proyecto y de los nuevos programas de estudios, la capacitación de los docentes y el seguimiento de la aplicación de ese nuevo programa de formación, asimismo reconoce que después de 10 años de operación los planes de trabajo de las normales que proponían una renovada forma para la interpretación y el desarrollo de lo que es la educación y su significación para la sociedad ambas han sufrido una deformación considerable, advierte que en su aplicación se han detectado desviaciones y fallos como:

- La introducción y el uso de términos, conceptos y categorías ajenos a la práctica normalista (Laboratorio de docencia, seminario, taller, entre otros)

⁸⁶ SEP- SSEDF, “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales (documento de trabajo)”, DF, 1996, pág. 10.

⁸⁷ Ídem.

⁸⁸ Op. cit. pág.11

así como el planteamiento metodológico de la interdisciplinariedad, los cuales no era posible entender e instrumentar por cuestiones de la estructura de los programas, del diseño del currículum y las prácticas docentes existentes en las comunidades normalistas.

- Existe consenso que el plan 84 proponía y fortaleció en varios alumnos la posibilidad para el desarrollo del manejo teórico, fortaleció la capacidad de análisis de textos, la reflexión y la posibilidad de la crítica, pero todo esto los distanció con el proceso de enseñar y su metodología.
- Debido a las mínimas asesorías que sobre “el plan 84” se realizó a los docentes de las escuelas normales se encontraron marcadas diferencias en la forma de trabajar y en los resultados de aprendizaje de los programas de estudio, afirmando que “en la interpretación y aplicación de los planes y programas de estudio, así como niveles académicos distintos en su tratamiento, esto conlleva a que los resultados sean diferentes en las escuelas normales urbanas, en los centros regionales, en las experimentales y en las rurales”⁸⁹ como anotación personal al respecto a este inciso cabe aclarar que si bien es cierto empíricamente lo descrito, vale mencionar que resulta raro que en un documento elaborado en el DF por la DGENAMDF, con el diagnóstico de las escuelas normales de ese lugar, se tengan datos o referencias nacionales de instituciones que no existen en la capital (normales rurales o experimentales) y más, si para este momento se supone que no había un “diagnóstico nacional”, el que se hubiera construido consistentemente por parte de la SEP y más curioso resulta si consideramos que el presente documento es con el que se inicia la consulta nacional para la elaboración del propio diagnóstico.

También se resalta que otras inconsistencias del plan anterior para la formación de docentes son:

- En el tronco común los contenidos, el enfoque y la estructura de los programas tienen diferencias para cada licenciatura (preescolar, primaria etc.) pero no se explica en qué se basaron para determinar esas particularidades ni cómo se definió la importancia de esas peculiaridades de cada modalidad.
- Que presentó en los “contenidos y enfoques teóricos-metodológicos distintas visiones para un mismo espacio curricular, por ejemplo en relación con la evaluación educativa, Laboratorio de Docencia”⁹⁰.
- La imprecisión metodológica respecto al laboratorio de docencia, en su estructura, su función en la currícula, su importancia como eje integrador de los conocimientos de otras materias y espacio experimental para la práctica docente o la conexión con otros aspectos didácticos, el trabajo de las academias y los grupos colegiados de las instituciones.
- El número excesivo de materias por semestre, lo que generó una inadecuada carga curricular, que se incrementaba en el 7º y 8º semestre,

⁸⁹ Idem
⁹⁰ Op. cit. pág.13

así como el desfase entre el perfil académico y los requerimientos curriculares del nivel básico.

En el aspecto de fortalecer a las normales la parte del documento denominado “el diagnóstico” señala como urgente “renovar la estructura académica de esas instituciones, para dar nuevas respuestas a las necesidades de formación inicial y las otras funciones de las instituciones formadoras de docentes, así como a las referentes a la actualización de sus propios docentes”⁹¹.

Apunta que el bajo subsidio económico gubernamental destinado a las instituciones ha generado que las funciones sustantivas no se realicen en las mejores condiciones de trabajo y esto ha condicionado que se obtengan resultados francamente magros, adjunto a ello se cuenta con una normatividad caduca y una ausencia de lineamientos operativos en lo referente a los procesos administrativo.

Asegura el documento que aunque existe una tradición didáctica reconocida y experiencias en cuanto al diseño curricular, se advierte que en esas instituciones también subsisten prácticas didácticas y rutinas académicas obsoletos e inadecuadas que deberán dejarse atrás.

En otro apartado se plantean los aspectos que las escuelas normales del D. F. denotaron como sus problemáticas más recurrentes e importantes, las siguientes:

- La ENMJN: afirma que su modelo educativo esta rebasado por la realidad social y económica por lo que pide su renovación, asimismo solicita que se apliquen programas de actualización y superación destinados a las educadoras, especificando, propone se debe ampliar legalmente su rango de acción para poder laborar con los niños de hasta 6 años y no sólo con los de edad de preescolar.
- La BENM: manifiesta la incongruencia de su estructura orgánica, la función que tiene como institución de enseñanza superior y el marco normativo vigente por lo que “requiere la actualización de su modelo académico y de estrechar los vínculos con el nivel de educación primaria”⁹² así como mejorar las condiciones de la infraestructura física de la institución.

Plantea la necesidad de actualizar los diversos documentos normativos que regulan el ingreso, la promoción y la participación de sus alumnos y docentes en las funciones tanto didácticas como administrativas, además propone crear un programa de reconocimientos y estímulos para su personal.

⁹¹ Ídem

⁹² Op. cit. pág. 15

- La ENS: en su participación afirma que “es de urgente necesidad realizar cambios sustantivos en el modelo académico particularmente en los planes y programas de estudio”⁹³ además de atender otras prioridades como la actualización y superación de sus docentes mediante la promoción de los estudios de especialización y los postgrados.

Respecto a sus instalaciones señala que son obsoletas e inapropiadas, a la vez que cuestiona la estructura de la secundaria anexa y la utilidad práctica que este anexo presta, como campo de experimentación didáctica de la institución.

- La ENE: expone la idea de que la distancia existente entre la formación que imparten en esa institución y la práctica educativa que se realiza con personas con algún tipo de discapacidad es muy notoria, a la vez que resalta el hecho que tiene mínima relación el tipo de preparación que se ofrece y la política educativa vigente ya que esta última, se sustenta bajo la propuesta de la “integración educativa” la que se contrapone a la anterior visión que se tenía de la educación especial.
- La ESEF: remarca sobre la duplicidad de funciones en la preparación de maestros de la especialidad y que realizan otras instituciones de forma paralela, lo cual se ve recrudescido por las diferencias entre los programas, los esfuerzos económicos y materiales que se realizan con tal fin.

Plantea la necesidad de revisar el mapa curricular y adecuarlo a las exigencias del momento y en especial en lo relativo a los cambios que se han realizado a los enfoques de los programas de la educación primaria.

Con relación a sus instalaciones denota una deficiencia muy marcada entre la infraestructura que requiere y la que tiene, especialmente sobre las pistas de atletismo, canchas deportivas y otros anexos que son indispensables para el cumplimiento de su misión educativa.

Otro aspecto de este documento denominado “la propuesta inicial del perfil deseable para los maestros de educación básica”, elaborado y propuesto por la DGN de la SEByN, describe que los contenidos temáticos de los programas de este plan de estudios intentarán formar al nuevo maestro; para que al egresar tenga un perfil profesional deseable, en este caso la propuesta se plantea en función a capacidades, actitudes y competencias profesionales entre otros rubros.

Los rasgos del perfil de egreso que propone, los divide en cinco aspectos (por su importancia para el presente trabajo se transcriben textuales y en párrafos más adelante se anotan observaciones personales y se hacen comparaciones con el perfil presentado como definitivo y el que es detallado en el programa de la licenciatura de 97).

⁹³ ibidem pág. 16

“PRIMER RASGO DEL PERFIL DE EGRESO, CAPACIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS”.

-) Posee alta capacidad de comprensión de material escrito y practica el hábito de la lectura. Valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y con su práctica profesional.
-) Se expresa con claridad, sencillez y corrección en forma escrita, pero sobre todo, oralmente.
-) Desarrolla especialmente las capacidades de explicar, describir y narrar, adaptándose a la edad y condiciones culturales de sus alumnos.
-) Sabe localizar, valorar y seleccionar información, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

SEGUNDO RASGO DEL PERFIL DE EGRESO: DOMINIO DEL CAMPO DE ENSEÑANZA.

-) Comprende los propósitos, los enfoques, los contenidos, las interrelaciones y la racionalidad del conjunto del plan de estudios correspondiente al nivel en que presta sus servicios.
-) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas del nivel que atiende y es capaz de articular contenidos de líneas distintas que corresponden a cada grado escolar así como de relacionar los aprendizajes de su grado y nivel con el resto de los niveles de la educación básica⁹⁴.
-) “Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.
-) Tiene dominio de los campos disciplinarios, adecuado y pertinente, para manejar con seguridad y fluidez los temas de enseñanza incluidos en los programas de estudio.

TERCER RASGO DEL PERFIL DE EGRESO: COMPETENCIA DIDÁCTICA

-) Organiza y coordina las actividades que ayudan a los alumnos a alcanzar los propósitos del conocimiento del desarrollo de competencias y de la formación valoral propuesta en el currículo.
-) Conoce con precisión los materiales generales de enseñanza y los apoyos didácticos de que dispone, y los utiliza con flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros recursos de enseñanza, en especial los que ofrece su entorno.
-) Adapta sus procedimientos didácticos a las condiciones culturales y sociales de su grupo y del entorno de la escuela.
-) Reconoce las diferencias de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimular el aprendizaje en cada uno de ellos. En particular, percibe las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de

⁹⁴ Op. cit. pág.19

sus alumnos, las atiende si es capaz de ello o sabe dónde obtener orientación y apoyos extremos”⁹⁵.

-) “Mantiene un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, respeto, disciplina, curiosidad y placer por el estudio.

CUARTO RASGO DEL PERFIL DE EGRESO: IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA.

-) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para sus alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
-) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano.
-) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial los que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad en que vive.
-) Asume su profesión como una “carrera de vida” conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos a su alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
-) Valora el trabajo colegiado como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la gestión escolar.
-) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana posterior a la Reforma y de sus antecedentes. Aprecia el esfuerzo de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad”⁹⁶.
-) Posee normas claras sobre la conducta que debe mantener al relacionarse con los alumnos, las familias de éstos y la comunidad vinculada con la escuela.

QUINTO RASGO DEL PERFIL DE EGRESO: CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA.

-) Asume, valora y respeta la diversidad cultural, social y étnica del país, como un componente valioso de la nacionalidad y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
-) Valora la función educativa de la familia y se relaciona con los padres de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, orientándolos para que participen positivamente en la formación del educando.
-) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, ajustándose a los recursos y limitaciones del medio en que trabaja.
-) Atiende a las preocupaciones y necesidades de la comunidad, y participa con responsabilidad en la búsqueda de alternativas y en acciones para resolverlas”⁹⁷.

⁹⁵ ibidem, pág.20

⁹⁶ Op. cit. pág. 22

⁹⁷ ídem

Las características propuestas del nuevo currículo señalan que la formación de profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria, educación física y especial) deberán tener las siguientes orientaciones comunes:

- “Fortalecerán las capacidades del maestro para aprender con independencia y estimular los procesos de aprendizaje de sus alumnos”
- Asegurar el dominio de las disciplinas y su didáctica.
- Conozca las características de las etapas de desarrollo de los niños.
- Sea sensible a las problemáticas sociales y culturales así como establezca una relación de cooperación con alumnos, padres y la sociedad.

Un rasgo esencial es la propuesta de inclusión de prácticas profesionales de acercamiento a la realidad desde el inicio de la licenciatura y con el apoyo de asesoría experta⁹⁸ de un “tutor”, la cual se cumpliría durante el último año de la formación.

Otra acción que manifiesta deberá realizarse a la par con la aplicación de los nuevos planes y programas es la preparación y distribución de material de apoyo (bibliográfico, didáctico, hemerográfico), en los que se deberá incluir aspectos comunes de educación básica y los específicos de cada nivel educativo y dentro de ellos será imprescindible el fortalecer la presencia de actividades para incrementar la identidad profesional y ética, así como considerar la congruencia entre cómo será la formación y las exigencias de su labor a desempeñar.

En la elaboración de las propuestas para la integración de los planes y programas de estudio se deberá de considerar, que el docente en formación posea conocimientos de la importancia que la influencia del medio ambiente (familia, amigos, miembros escolares, entre otros) tiene en el desarrollo de los procesos de aprendizaje del sujeto. También propone el considerar que sepa brindar atención educativa a los grupos educativos vulnerables (discapacitados, inmigrantes, indígenas y en riesgo de deserción) por medio de estudio de una materia opcional.

Sugiere el documento que se deberán dejar espacios curriculares para el estudio de la historia, la geografía y la cultura de su región, el estado y nacional ya sea por medio de asignaturas regionales o estatales, por lo que la elaboración de los programas de estudio de esas asignaturas regionales u opcionales se harán en función de las necesidades e intereses institucionales de cada normal.

Establece que es importante promover desde la “formación inicial” nuevas maneras de realizar la gestión institucional, la administración y la participación de sus miembros, tanto al interior de las comunidades educativas como en las escuelas donde irán a laborar y donde deberá de considerar las actitudes de los integrantes de la misma, como son los maestros, padres de familia y alumnos.

⁹⁸ Por este concepto en este plan de estudios se entiende, a un docente de educación primaria con un conjunto de características específicas que lo hacen propio de compartir su experiencia profesional y saberes didácticos con un docente en formación, el cual queda bajo su tutela durante un ciclo escolar y aprende de su experiencia y formación práctica. (sintetizado del PELEP 97, pp.51y 52)

Plantea que no se deberá dejar fuera de las propuestas el dominio de los saberes de educación para la ecología, educación ambiental, para la salud, la educación física, educación artística y técnica, las cuales propone deberán de incluirse en la currícula.

En las últimas páginas del documento, se incluye el cuestionario para “la consulta nacional” que se encuentra dividido en aspectos, los que a su vez se insertaban en 4 ejes temáticos, de estos, uno era obligatorio, el correspondiente a los planes y programas y los otros tres se consideraba como opcionales.

Cabe mencionar que por su importancia el listado de preguntas que debían contestar los docentes normalistas será transcrito textualmente y posteriormente cada interrogante será detallada y analizada.

Del eje temático de planes y programas de estudio se dividió en aspectos, siendo el primero el perfil del docente, contenía los siguientes planteamientos:

- “¿Consideras que los cinco aspectos del perfil deseable propuesto abarcan los campos requeridos en la formación de un nuevo docente de educación básica conforme a las actuales circunstancias y perspectivas del país? Si, ¿Por qué? No ¿Por qué? (esta pregunta implica a su vez al menos 5 posibles respuestas)
- ¿Crees que el perfil deseable podría ser similar para los distintos tipos de maestros de la educación básica? Sí, ¿Por qué?, No, ¿Por qué? (esta cuestión implica por lo menos 5 contestaciones)
- Revisa los rasgos que se incluyen en cada campo y aumenta o elimina aquellos que consideres convenientes. ¿De los rasgos propuestos en el perfil, aumentarías o disminuirías algunos? ¿Cuáles y por qué?”⁹⁹, esta interrogante es evidentemente compleja en todos los sentidos, ya que si alguien intentará contestar en todos los aspectos mencionados debía elaborar al menos 30 afirmaciones.
- “¿De qué manera los planes de estudio para maestros de educación preescolar, primaria, secundaria, física y especial pueden contribuir a desarrollar en el futuro docente las actitudes de responsabilidad y de pertenencia a la profesión de educador?”¹⁰⁰. Cabe destacar que si alguien intentará dar solución completa a esta pregunta debería al menos responder 7 interrogantes. No mencionando la complejidad de cada pregunta que en sí misma pudiese constituirse como un proyecto de investigación.

⁹⁹ SEP- SSED, “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales” (documento de trabajo) Op. cit. pág. 25
¹⁰⁰ Op. cit. pág. 26

En el segundo aspecto del eje temático del perfil del nuevo docente se refiere a “la organización de contenidos”, este se integra por 9 interrogantes, las que a su vez contiene por lo menos 29 posibles respuestas.

- “¿Qué otros contenidos agregarías en términos de estrategias cognitivas, conocimientos, hábitos, valores y actitudes? (5 al menos son preguntas y al menos 5 aseveraciones como posibles contestaciones)
- ¿Cuáles serían los contenidos y actividades que deben incorporarse en los nuevos planes de estudio, para que el egresado logre en su formación las características descritas, y cuál deberá ser su peso relativo en el currículo? (4 interrogantes y al menos 4 respuestas)
- ¿Qué contenidos son necesarios incorporar para que el futuro docente aprecie el esfuerzo de la educación pública mexicana como un componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad? ; ¿Cuál sería su peso específico dentro de los planes de estudio? (al contestar todas las interrogantes serian 4 preguntas)

En relación con las competencias intelectuales específicas que requiere el nuevo educador:

- ¿Qué peso deberán tener en el currículo los cursos orientados al desarrollo de la capacidad de comprensión de la lectura, de la habilidad para la expresión oral, de la búsqueda y la selección de material documental tanto impreso como audiovisual? (al menos son 6 interrogantes por contestar si se pretende responder íntegramente)
- ¿Cuáles son los espacios curriculares que debería incorporarse en los planes de estudio para que el futuro maestro reconozca los valores y aproveche la influencia que otros agentes sociales y familiares ejercen sobre el aprendizaje de los alumnos? (Se pueden considerar en su integración 4 diferentes preguntas)
- ¿Qué contenidos de carácter local será necesario incluir en los planes de estudio para la formación inicial de maestros? (una de las pocas preguntas que podría implicar una sola respuesta, aunque por el grado de complejidad el quererla solucionar pueden involucrar un rango muy amplio de posibilidades de respuestas.
- ¿Qué proporción deben guardar los cursos locales con respecto a los cursos comunes de carácter nacional?¹⁰¹. (Una de las pocas preguntas que implica también 1 sola respuesta)

¹⁰¹ ídem.

- “¿Cómo lograr con equilibrio la articulación entre la formación académica y la formación profesional del profesor en ciernes? (Es una pregunta con al menos 2 respuestas lógicas)
- ¿Qué enfoques, qué niveles de estructuración y qué tipo de organización deben tener los nuevos planes de estudio de forma tal que responda a los requerimientos de la educación básica y de la sociedad actual?”¹⁰² Esta interrogante es de tipo múltiple, ya que contiene al menos 6 maneras diferentes de ser contestadas.

El tercer aspecto obligatorio del eje temático mencionado es el que centra su intención en el enfoque metodológico de la enseñanza, consta de las siguientes orientaciones de discusión y elaboración de ponencias. Este aspecto se integra por doce interrogantes que se subdivide en al menos 46 preguntas visibles.

- “¿Cómo se puede promover desde el currículo, el estudio y la valoración de la tradición educativa mexicana? (Dos preguntas se pueden encontrar al interior de este planteamiento)
- ¿Mediante qué actividades se puede desarrollar en el futuro maestro la capacidad de percibir y de dar respuesta a las condiciones de su escuela y del entorno en que está ubicada? (4 cuestiones conforman esta interrogante)
- En relación con los conocimientos, ¿Qué características deben presentar los cursos, talleres o modalidades didácticas referidos al dominio de los contenidos? (Tres cuestionamientos integran este aspecto).
- En cuanto a la competencia didáctica, ¿Mediante qué cursos u otras actividades se puede desarrollar en el futuro docente la capacidad para enseñar y facilitar el aprendizaje de los alumnos sobre los contenidos de la educación básica?, (Al menos 4 aseveraciones a responder si se le pretende dar solución a este aspecto)
- ¿Qué cursos o actividades es necesario ofrecer al futuro docente para que reconozca las diferencias individuales de sus alumnos, sus etapas de desarrollo, sus estilos de conocimiento, sus dificultades y problemas, para vincular este reconocimiento con los contenidos y las competencias que busca promover?, (Esta pregunta se integra por al menos 8 planteamientos)
- ¿Qué cursos y actividades deberán incorporarse en los planes de estudio de la formación inicial para promover en el futuro docente la valoración y el

¹⁰² Op.cit. pág. 27

respeto a la diversidad cultural, étnica y social del país? (son al menos 5 preguntas integradas en, al parecer, una sola cuestión)

- ¿De qué manera, desde el currículo, se podrían generar en el nuevo maestro actitudes de compromiso, respeto, responsabilidad y trabajo para ofrecer un servicio de calidad a las poblaciones que presentan las condiciones de vida más difíciles? (Al menos 4 interrogaciones por contestar)
- “¿Cuáles serían los enfoques metodológicos que se requieren actualmente en un currículo para la formación docente? (1 probable pregunta por resolver)
- ¿Qué formas de participación se proponen para el diseño, desarrollo y evaluación del plan de estudios? (3 indagaciones por resolver)
- ¿Cómo integrar la formación profesional del futuro docente con el campo laboral específico?”¹⁰³ (1 cuestión y diversas respuestas a construir)

Otro aspecto del eje temático de la formación para lograr el perfil de egreso se refiere a “las prácticas escolares”, el que se integra por tres puntos de reflexión y por lo menos 6 posibles respuestas a construir, si se les quiere dar cabal conclusión.

- “¿Qué elementos deberán contener los nuevos planes de formación inicial para lograr de manera congruente la relación teoría-práctica? (Al menos 1 pregunta visible)
- ¿Cómo deberán incluirse las prácticas profesionales en los nuevos planes de estudio? ¿Cuál es el momento más oportuno para su inclusión? (al menos 2 interrogaciones directas)
- ¿Qué proyectos deberán ofrecerse para que las prácticas sean formativas pertinentes y de calidad?” (Son al menos 3 planteamientos para solucionar)

En lo referente a los apoyos didácticos, lo manifiesta con una sola pregunta.

- “¿Qué tipo de materiales deberían elaborarse para ser utilizados como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje? ¿Qué características deben reunir dichos materiales? ¿Cuál sería el mejor procedimiento para su elaboración, reproducción y distribución?”. (Esta integrada por al menos 5 interrogaciones)

Nótese que si el participante deseara contestar íntegramente las veintiséis preguntas obligatorias, se deben de elaborar al menos 46 posibles respuestas, lo

¹⁰³ ídem

que implicó una gran complejidad para la organización de la información y su ordenamiento tanto al interior de las normales, así como, la selección de las propuestas a considerarse por las autoridades estatales y de la SEP.

El segundo eje temático con el que se convocaba a la consulta es el que hace alusión a “la actualización y superación profesional de la planta docente”, que se integra por nueve aspectos a reflexionar, con los cuales se confeccionaron al menos 16 posibles preguntas.

- “¿En que temáticas o aspectos y en qué niveles es necesario crear programas de actualización para la planta docente de las escuelas normales? (Al menos 3 cuestionamientos a resolver)
- ¿Qué acciones deben desarrollarse para lograr que el personal docente que trabaja al interior de la escuela normal participe permanentemente en programas de actualización ligados a sus procesos de trabajo cotidiano? (1 pregunta directa)
- ¿Bajo qué modalidades de estudio puede ser desarrollada la actualización de los formadores?”¹⁰⁴. (1 interrogante con diversas variantes por construir).
- “¿La actualización de los docentes de las escuelas normales sería diferenciada o uniforme, en etapas o simultánea? (4 posibles preguntas y su respectiva contestación)
- ¿Cómo lograr que las academias sean espacios de actualización y de superación profesional? (2 planteamientos como mínimo)
- ¿Qué condiciones deben crearse para que en las escuelas normales se establezcan programas de postgrado con calidad académica? (1 pregunta directa por elaborar)
- ¿Cuáles son los criterios que deberían definir la pertinencia de un postgrado? (al menos 1 pregunta visible con su respuesta respectiva)
- ¿Qué condiciones habrían de cumplir los docentes que aspiren a cursar programas de postgrado? (1 interrogante), nótese que como otras preguntas, contestar ésta implica definir una serie de conceptos con alto grado de dificultad tanto de índole académico, profesional y de dominio disciplinario, entre otras.
- ¿Qué instituciones pueden participar en programas de actualización y de superación profesional?”¹⁰⁵. (Al menos 2 planteamientos)

¹⁰⁴ Op. cit. pág. 28

¹⁰⁵ ibidem pág. 29

El tercer eje denominado de “Fortalecimiento de las Escuelas Normales” se subdividió en 9 aspectos, que son a saber:

El relativo las “funciones sustantivas”, integrado por 5 interrogantes que se disgregan en **10** planteamientos, específicamente en lo relativo al desarrollo de la docencia:

- “¿Cómo conceptualizar la docencia en las escuelas normales, como instituciones de educación superior? (1 cuestión con un grado enorme de complejidad para poder resolverla)

- ¿Cómo fortalecer e innovar la práctica docente que realiza el académico responsable de la formación inicial de profesores? (dos preguntas al menos a las que se les plantean diversas respuestas)

- ¿Qué apoyos teóricos y metodológicos deben proporcionarse? (2 interrogantes por contestar)

- ¿Cómo rescatar la tradición pedagógica de México en el ejercicio docente? (una pregunta que implica un sin número de posibles respuestas)

- ¿Qué habilidades, valores, actitudes y competencias debe tener hoy el profesor que trabaja en las escuelas normales? (al menos 4 planteamientos por resolver).

El referente a la investigación, plantea cinco aspectos y 10 posibles preguntas para solucionar sobre la temática:

- ¿Cómo debe entenderse esta función específicamente en las escuelas normales? (1 pregunta directa)

- ¿Cómo debe relacionarse con la docencia y para qué fines? (2 planteamientos como mínimo podemos observar en este planteamiento)

- ¿Qué políticas y estrategias son necesarias para impulsar y fortalecer esta función sustantiva en relación con el modelo curricular que se genere? (4 preguntas a resolver)

- ¿Qué investigaciones deberán desarrollarse para la innovación de los procesos propios de la formación y actualización de maestros? (2 indagaciones al menos por contestar)

- ¿Cómo crear una cultura investigativa en las escuelas normales?”¹⁰⁶. (1 pregunta visible al menos)

¹⁰⁶ Op. cit. pág. 29

Seis son los aspectos en los que se pide desarrolle el análisis, en lo relacionado a la “Difusión Cultural y Extensión Educativa”, las cuales agrupan a treinta interrogantes en ocho preguntas complejas.

- ¿Dada la tradición de las escuelas normales, cómo deben enfocarse estas funciones? (Son 2 planteamientos a responder)
- ¿Qué vínculos deben darse con la docencia y con la investigación? (Son 4 planteamientos por solucionar)
- ¿Cómo proyectar a la comunidad la función de las escuelas normales? (Son 2 preguntas para reflexionar)
- ¿Qué programas deben desarrollarse para los alumnos normalistas, egresados y maestros en servicio? (Son 6 interrogantes a responder)
- ¿Qué estrategias pueden instrumentar las escuelas normales para incursionar en el terreno de la formación continua del maestro? (es 1 problemática a resolver)
- ¿Qué cambios al interior de los planteles deberán efectuarse para proporcionar educación continua? (es un planteamiento a resolver)
- ¿Cuáles serían los criterios institucionales y los marcos teórico-metodológicos necesarios para desarrollar con calidad, pertinencia y equidad las funciones sustantivas de las escuelas normales? (al menos son 10 preguntas a solucionar)
- ¿Qué apoyos académicos y administrativos requiere la docencia, la investigación, la difusión cultural y la extensión educativa? (Son 6 interrogaciones a resolver)

Con referente a la normatividad académica-administrativa, propone tres interrogantes las que se reagrupan en 11 planteamientos por contestar:

- ¿Qué cambios serán necesarios en los procesos que regulan el servicio social, la titulación, las prácticas docentes escolares y la admisión de alumnos? (4 planteamientos diferentes)
- ¿Qué otras opciones pueden instrumentarse para estos procesos? (1 pregunta directa)
- ¿Qué ajustes requiere la normatividad de año sabático, desempeño docente, cargas y descargas académicas, procesos de ingreso y promoción, de tal manera que tengan impacto en las actividades

académicas encomendadas a las escuelas normales? (Al menos son 6 cuestiones planteadas)

En cuanto a los servicios de apoyo a los alumnos, plantea dos situaciones de interrogación, las cuales se subdividen en 8 preguntas para su resolución:

- ¿Qué servicios de apoyo académico, cultural, recreativo y económico requieren los alumnos de manera que los motiven y ayuden para culminar con éxito la carrera profesional?¹⁰⁷. (Al menos son 6 preguntas por resolver)
- “¿Qué sistemas y procedimientos se propone para otorgar dichos servicios?”¹⁰⁸. (Son 2 preguntas diferenciadas las que se pueden observar)

En lo relativo a la planeación y gestión institucional plantea tres aspectos de análisis y 9 preguntas a contestar.

- “¿Qué fundamentos, rasgos y prácticas habrán de abarcar los procesos de planeación y gestión de las escuelas normales? (Al menos son 6 preguntas a resolver).
- ¿Qué acciones deberán llevarse a cabo para fortalecer la planeación y gestión?, (2 preguntas directas por saldar)
- ¿Qué tipo de estructura orgánica requieren las escuelas normales para responder al modelo académico que resulte de este proceso de transformación? (1 pregunta directa con sus implicaciones de conclusión y respuesta por realizar)

En cuanto a “la evaluación, supervisión y servicios escolares” propone ocho temáticas para la estructuración de propuestas en 19 planteamientos implícitos a solventar.

- ¿Qué tipo de evaluación del aprendizaje debe desarrollarse que permita tener claros los elementos del avance de los alumnos? (1 pregunta directa que se pone)
- ¿Qué estrategias de evaluación se requieren para un modelo curricular que enfatice el desarrollo de prácticas escolares reales? (1 planteamiento concreto por resolver)
- ¿Cómo y de qué manera llevar a cabo una evaluación continua del nuevo modelo curricular que se implante? (Son 2 interrogaciones que se tienen que solventar).

¹⁰⁷ Op. cit. pág.30

¹⁰⁸ ídem

- ¿Cómo evaluar un currículo centrado en valores y actitudes? (son 2 problemáticas a solucionar)
- ¿Cómo evaluar el funcionamiento institucional de las escuelas normales a través del desempeño de sus maestros y alumnos, y de la competencia de sus egresados en el campo profesional? (Se pueden apreciar al menos 3 cuestionamientos)
- ¿Con qué metodología se evaluarían las funciones sustantivas y adjetivas de la institución? (se plantean 3 situaciones a solventar)
- ¿Con qué criterios, estrategias y procedimientos podrían supervisarse las acciones institucionales de tal forma que sus resultados sirvan para mejorarlas permanentemente? (se hacen 3 aseveraciones a solucionar)
- ¿Qué acciones se recomendarían para simplificar, agilizar y mejorar los servicios de control escolar, y aprovecharlos para analizar los procesos de aprendizaje que se llevaran a cabo en el plantel? (Al menos son 4 preguntas a las que se debe dar solución)

En el aspecto de la vinculación con otras instancias educativas propone, un par de preguntas para integrar ponencias, las que se a su vez subdividen en 7 interrogantes a resolver.

- ¿Cómo establecer vínculos permanentes con el campo profesional de los egresados? (1 pregunta por lo menos debe contestarse)
- ¿Qué convenios y con qué instituciones serían necesarios para el cumplimiento y desarrollo de las funciones y responsabilidades sustantivas y adjetivas de las escuelas normales? (Se distinguen 6 problemas a solucionar)

En cuanto a la infraestructura y el equipamiento de las normales, pide reflexionar sobre tres temáticas, que posteriormente subdivide en 9 planteamientos:

- “¿Qué modernización requieren los espacios y equipos que se utilizan para llevar a cabo las actividades académicas y administrativas en la escuela? (se identifican 4 alternativas a solucionar)
- ¿Cómo establecer programas de seguridad y de mantenimiento preventivo y correctivo de las instalaciones? (son por lo menos 3 planteamientos para solventar)

- ¿Qué tipo de personal le es indispensable para cubrir las funciones y acciones preventivas en su propuesta? (dos preguntas las que se debe de responder)

El último rubro es el relativo a como fortalecer las acciones de la reforma, lo plantea en cuatro aseveraciones y 7 preguntas que deberán girar en torno a:

- ¿Qué cambios resultan importantes en lo académico, para que las escuelas experimentales cumplan sus funciones de auténticos laboratorios formativos, para los alumnos de las escuelas normales? (se visualiza al menos 1 interrogante)
- ¿Qué requerimientos destacan como fundamentales en la modernización de este tipo de planteles?”. (Esta, sería una pregunta directa por resolver)
- “¿Qué propone para atender la actualización del personal académico de las escuelas experimentales en cuanto a contenidos, formas y tiempos? (Son al menos 3 interrogantes a las que se tendría que dar solución)
- ¿Qué otras acciones resultan importantes como condiciones necesarias, para la transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales?”¹⁰⁹. (Son al menos 2 preguntas a las que se tendría que dar solución)

Es importante resaltar que si un docente normalista o un grupo de ellos, se interesara en contestar por completo este cuestionario de “diagnóstico” debió de responder, en cantidad, la sumatoria de 124 preguntas o al menos igual número de respuestas.

Tal vez la autoridad educativa pretendió con esta acción, el confundir la participación de los docentes, ya que la propia complejidad de algunas de las preguntas inducían más a redactar un trabajo recepcional, que ha solucionar algunas de las interrogantes propuestas por ellos.

Otro planteamiento es que tal vez se quería reducir y limitar la opinión de las comunidades normalistas y circunscribirla a espacios poco definidos de trabajo y tal vez poco explorados, esto último mediante el empleo de preguntas confusas, extensas, pocos definibles o que impliquen múltiples interpretaciones o respuestas las que se presentan a lo largo del cuestionario de consulta.

Finalmente quizá la autoridad le apostó a la “no-comprensión de las preguntas”, ya que por su propia complejidad, implicaban procesos de dominio de saberes especializados sobre diseño curricular, organización escolar y otros tópicos los que no siempre son del dominio de los docentes normalistas, al tener perfiles de formación ajenos a estas temáticas.

¹⁰⁹ ídem

El tercer documento del diagnóstico y la consulta llamado “el plan de desarrollo institucional (programas interinstitucionales)”, se elaboró de las aportaciones y discusiones que realizó el personal docente de las escuelas normales del DF, en agosto de 1996 y es producto según menciona de la 1ª. y 2ª. reunión de “planeación institucional” de las instituciones mencionadas, en su apartado de presentación hace referencias a los documentos y normatividad que le dan legitimidad al tiempo que explicita a los textos consultados para tal fin.

Enuncia que “como resultado del PDE 1995-2000...se estableció la necesidad de revisar y adecuar el contenido de los programas de educación básica... retomando las experiencias educativas que el mismo refiere en el campo de la formación y actualización de docentes”¹¹⁰.

Cita que el nuevo “plan de estudios debe de atender en el currículo el desarrollo de valores y actitudes”¹¹¹ resulta significativa esta inserción ya que en el anterior plan, no existía ninguna mención especial a este tópico, específicamente a los aspectos éticos, de los valores y actitudes del docente.

Detalla que para la elaboración de este documento se integró un grupo técnico interinstitucional, el cual se encargó de:

- Organizar el proyecto institucional de la DGENAMDF.
- Integrar los programas interinstitucionales.
- Y apoyar la estructura del proyecto institucional de cada normal.

En los elementos del diagnóstico afirma, que en su contenido se detallan las condiciones reales en que se encuentra la función sustantiva es decir, del cómo se realiza “la docencia en las escuelas normales”, pero no explica qué entiende por “condiciones reales “. Considero que esta definición que pareciera trivial no lo es tanto ya que las enormes diferencias de infraestructura, condiciones operativas y docentes, hacen que entre una institución y otra existan, diferencias abismales de “eso”, que este escrito trata de categorizar o definir, asimismo, no detalla qué elementos integran este término.

De los diferentes programas interinstitucionales sobresalen “el de planeación”, “Proyecto institucional”, “colegios de especialidad”, etc. De todos ellos por su importancia para el presente trabajo detallaremos con mayor profundidad el relativo al proyecto institucional y los otros sólo serán revisados de manera superficial, por aportar pocos elementos a la investigación.

De la justificación del citado proyecto académico se rescata que este documento será “el instrumento orientador... que resguarde la esencia del

¹¹⁰ DGENAMDF, “El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales), pág .6

¹¹¹ ídem

normalismo mexicano y posibilite futuras innovaciones pedagógicas¹¹² “párrafo que es retomado por Pelep en su página 21, en donde afirma que se debe revalorar la tradición normalista mexicana al rescatar su fortaleza en aspectos de didáctica y enseñanza.

Expone que a partir de la aplicación del plan de licenciatura de 84, se detectaron una serie de problemas; no menciona como se observaron estas desviaciones, ni mediante qué evidencias se recabaron informaciones sobre esas situaciones, entre ellas cita;

La formación de docentes “puede afirmarse que este segmento de la educación nacional fue el campo más descuidado por las políticas educativas recientes”¹¹³ tal como lo cita el “PDE 95-2000” en sus paginas 59-60 o el “Pelep 97” en su hoja 22.

Disminuyo el interés por estudiar en las normales lo que se reflejo en el descenso de la matrícula, aspecto que es retomado por el “Pelep 97” en su página 16, usando los mismos argumentos.

Asevera que “ el modelo de formación de docentes de las escuelas normales se encuentra alejado de las necesidades que plantea el campo de trabajo profesional, no responde a la problemática real del ejercicio docente de educación”¹¹⁴, no se enuncia en base a que elementos se emite el anterior juicio.

Estima que es necesario y urgente fortalecer y reorientar la función que cumplen “las prácticas pedagógicas” igualmente no detalla cómo se pretende o propone reorientarlas o hacia dónde hacerlo ni mediante que mecanismo se intentará lo anterior.

Afirma que existe en los docentes el sentir común, la necesidad de reformar los planes y programas de estudio, que a casi doce años de su aplicación conservan la misma estructura, contenidos y enfoques, aun cuando los planes, programas y libros de educación básica, tienen ya importantes modificaciones sobra mencionar que no refiere mediante qué instrumentos o cómo se llevo a esta conclusión, ni tampoco advierte por que se realizo en sentido inverso la reforma en educación básica primero (1992-1993) y posteriormente en la formación de docentes.

Explicita que para la formación deberá considerar las actuales tendencias educativas, los avances científicos y tecnológicos así como las demandas del desarrollo social, no menciona cómo ni mediante qué elementos se determinara cuáles avances son importantes o cómo se incorporaran las nuevas tendencias didácticas y de la ciencia o cómo se aportarán recursos financieros, tecnológicos y técnicas para el cumplimiento de tal función.

¹¹² SEP, “Plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria, PELEP 97”, pág. 22

¹¹³ DGENAMDF, “El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales), pág. 22

¹¹⁴ Op.cit. pág. 23

Detalla que las orientaciones del nuevo plan deberán de ser “la formación permanente, la educación en valores y el aprendizaje independiente y significativo... detener el deterioro ecológico.”¹¹⁵ Cabe mencionar que estos tres aspectos: la formación permanente, formación en valores y el aprendizaje independiente, son categorías que poco vuelven a ser mencionados en otros documentos del programa de transformación y en el Pelep.

En otro apartado del mismo documento explica que sus metas son impulsar el fortalecimiento académico de las escuelas normales y recuperar la mejor tradición didáctica del normalismo. Es importante mencionar, que en diversos documentos se hace mención a la tradición del normalismo nacional, pero no se hace una conceptualización de este termino, por lo que en este documento investigativo y a partir de lecturas diversas lo definiré como “la capacidad de saber enseñar, es decir saber transmitir los conocimientos, usando las formas más idóneas para ello, generar en el alumno el interés por aprender mediante los procesos adecuados, de instruir y aprender la conducción didáctica, esto es, generar la habilidad didáctica la cual solo es enseñada en las escuelas normales”.¹¹⁶

En los contenidos referentes al programa de formación inicial enuncia que: las conclusiones más significativas de las evaluaciones realizadas son:

Los planes de estudio existentes para la formación de docentes no corresponden a las necesidades y estructuras curriculares de educación básica; cabe aclarar que, este argumento es recurrente en todos los documentos de la reforma, el cual es inexacto ya que si la SEP no deseaba ese desfase debió primero de reformular la currícula de normales y después la de educación básica o simultáneamente, finalmente no se menciona el mecanismo mediante el que llegó a tal conclusión, ni como realizó una evaluación que lo llevara a construir tal afirmación.

Asegura que “en los programas de formación docente predomina la teoría y se minimiza la práctica de aprender a enseñar”¹¹⁷ cita textual, que también es aseverado en el PDE 95-2000, Pelep 97, PTFAEN, pero sin mencionar basándose en qué estudios, seguimientos o análisis se elaboró esta conclusión, la que si bien es cierta, se elabora eminentemente con base en referentes empíricos.

Párrafos adelante expone que los docentes normalistas debieron aprender y desempeñar tareas relacionadas con las funciones sustantivas que cumplen las instituciones de enseñanza superior como la investigación, difusión cultural y docencia, actividades -las dos primeras- para las que no había infraestructura y ni experiencia en su realización al igual que, la ausencia de un programa de

¹¹⁵ ídem.

¹¹⁶ SECyBS, “Guía didáctica para docentes”, Edo. de México, pág. 28.

¹¹⁷ DGENAMDF, “El plan de desarrollo institucional (programas interinstitucionales) , pág.40

actualización y capacitación magisterial adecuado, que hubiera apoyado la mejora de su ejercicio profesional, en esas instituciones.

Respecto a los cambios propiciados por la aplicación del plan a nivel licenciatura reconoce que al cambiar la edad de los alumnos, propició el surgimiento de problemas de identidad con la carrera, más otros que se generaron a la integración al trabajo docente de los egresados, en especial por el nivel de los conocimientos con los que dio “inicio” el proceso de formación.

Continúa al afirmar que al recibir egresados de diversas modalidades de bachillerato esto complica el trabajo encaminado a la formación de docentes ya que en este tiempo se manejaba la modalidad de bachillerato propedéutico, el que por su tira de materias a cursar, era propio para el acceso a la formación magisterial, pero al ingresar de otras modalidades como la del bachillerato económico-administrativo o de ciencias de la salud, los que presentaban deficiencias en los conocimientos sociales necesarios y pertinentes para la instrucción docente por las características del plan de 84.

Propone reflexionar acerca de que “los currículos de licenciaturas introducen conceptos como interdisciplina, vinculación docencia – investigación, relación teoría – práctica, laboratorios de docencia, que no se definen con exactitud, significándose sólo como un discurso pedagógico y no en todos los casos se operacionalizaron”¹¹⁸ lo anterior es una verdad empírica, pues con sólo elaborar un programa semestral o integrarse a una reunión de academia de grado, en alguna escuela normal se notaba la evidente falta de coherencia entre los contenidos temáticos, la práctica docente, el laboratorio de docencia y lo poco que se podía relacionar el trabajo académico entre las asignaturas: aspectos indispensables para lograr la propuesta de interdisciplina entre contenidos y materias.

Explicita que debido a la estructura y los contenidos de los planes de estudio obligaron a ubicar a los docentes que ya laboraban en las instituciones, en los espacios curriculares más apegados a su formación, sin tener la preparación específica ni la actualización pertinente para ello, es importante resaltar que en su momento la SEP mencionó que había existido un programa de capacitación y actualización, muy importante y profundo e inclusive la aplicación del propio plan de estudios de 84 (en el caso específico del Estado de México) se retrasó un ciclo escolar para que los docentes de sus instituciones formadoras de maestros lo recibieran.

Expone que “el perfil profesional del personal académico que ha ingresado en los últimos años al subsistema no ha correspondido en todos los casos a los requerimientos del currículo vigente, este aspecto condiciona que las propuestas curriculares, los avances de la ciencia y la tecnología, el nivel académico de los alumnos, las funciones de la educación superior, demandan del docente una

¹¹⁸ ídem

búsqueda constante de la superación de su trabajo académico¹¹⁹ por lo que los cambios, modificaciones y transformaciones que proponía el citado plan de estudios, fueran más lentamente asimiladas y que muchos de las adecuaciones se perdieron rápidamente.

En el apartado de operación de los servicios de formación inicial precisa que algunas de las principales críticas que se plantean al plan 85, sobresalen:

En cuanto a la prestación del servicio social: detalla que solo se volvió un formulismo administrativo y que se perdió su esencia original de labor comunitaria y de beneficio social.

De las prácticas pedagógicas asegura que “los procesos administrativos de autorización de las prácticas docentes no corresponden a los requerimientos pedagógicos del proceso de enseñanza aprendizaje ni al desarrollo de la formación de los futuros docentes”¹²⁰ ya que solo se volvieron un requisito, que se cumplían mecánicamente y sin darles el sentido realmente educativo, para el que fueron planteadas, al igual que no se recupero su valor didáctico dentro de la etapa de formación.

De la titulación dice que se constituyó más en un requisito administrativo que en una verdadera experiencia de formación, lo que provoca que en la mayoría de los casos, los documentos recepcionales carecieran de rigor metodológico y no sean consecuentes con los procesos de formación docente. Por lo que se volvían ejercicios inútiles de copia y recortado de ideas y textos, que poco aportarían a la reflexión personal, a la formación y la experiencia profesional de quien las elaboraban y sustentaban.

2.3 LOS DOCUMENTOS DE INICIO Y DIFUSION DEL PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y FORTALECIMIENTO ACADÉMICO DE LAS ESCUELAS NORMALES.

La primera actividad de esta etapa de la reforma se realizo en las escuelas normales del estado de México durante el mes de septiembre de 1996, cuando se realizo una reunión institucional en la que se entrego para su solución y devolución el mismo día del cuestionario para “la consulta nacional” que estaba incluido en el documento “la transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”, se respeto la estructura original del escrito de 4 ejes temáticos, de estos, el primero era obligatoria su resolución, el correspondiente a los planes y programas y los otros tres apartados se consideraban como opcionales, es importante mencionar que en algunas escuelas dieron la oportunidad de entregarlo al día siguiente.

¹¹⁹ Op.cit. pág. 41

¹²⁰ idem pág. 42

En este espacio se recogerán las ideas centrales que la autoridad central (SEP) expone acerca del rumbo que deberá tomar la reforma a las normales y que lo hace por medio del documento denominado "PTFAEN Líneas generales de acción", documento inicial del PTFAEN, afirma que fue concebido y estructurado el proyecto de reforma desde 1996 y que sus primeras acciones están encaminadas a modificar los elementos centrales del funcionamiento de las escuelas normales, para transformar la vida de esas instituciones, aquí cabe afirmar que no explica lo que debemos entender por "transformación" ni la diferencia que tiene con una reforma curricular o institucional.

Establece que el mencionado programa se dividió en 4 líneas de trabajo, que se avocarían a intentar resolver problemáticas específicas en algunos sectores de las instituciones en especial:

La del desarrollo curricular. Se enfocaría en la integración de los programas de estudio y al seguimiento a su aplicación, así como la integración y distribución de los "materiales de estudio", que se denominó así al conjunto de antologías de lecturas básicas y complementarias, las cuales se elaboraron como elementos de apoyo al trabajo de las asignaturas y que se distribuyeron entre los maestros y alumnos.

La referente a la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales: Su finalidad era el diseño y la operación de proyectos de información para difundir entre los docentes de esas instituciones, los aspectos y acciones de la reforma, intentando con ello revitalizar el ambiente académico de las instituciones y crear las condiciones óptimas para la aplicación de los nuevos programas de estudio; otro de sus objetivos, era ofrecer a los docentes programas de perfeccionamiento académico mediante estudios de postgrado y apoyar a los procesos de renovación de sus conocimientos mediante la difusión de textos y documentos con temáticas propias de su labor, apoyo a concretarse por medio de "la biblioteca del maestro normalista", creación exprofeso de esta reforma.

Línea de elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico: Pretendía hacer la revisión de las normas operativas y administrativas de las instituciones y propiciar su adecuación, para que estas apoyaran una labor académica e institucional dentro de la perspectiva de participación democrática, intentando hacer la recuperación del trabajo colegiado basado en el intercambio propositivo de información de todos sus integrantes de la normal.

Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales: Tiene como fin el distribuir los recursos económicos y materiales necesarios para realizar la reparación de los planteles, en una primera fase; la adecuación de espacios y el mantenimiento de la infraestructura física y en una segunda etapa la dotación de materiales bibliográficos, didácticos, audiovisuales y de cómputo.

Concluye afirmando que la SEP publicó este documento, para ser entregado como material de lectura y consulta entre el personal docente de las escuelas normales, propone que este y otros folletos debían ser motivo de reuniones de discusión y análisis, para así fortalecer las acciones de la reforma; es importante citar que se distribuyeron a los maestros según la organización interna de cada normal, llegaron a manos de los directivos o fueron enviados por la autoridad central,

El segundo documento llamado “Informe de avance y actividades prioritarias” fue de difusión nacional, emitido por la DGN y “analizado” por los directivos de las escuelas normales en abril de 1977.

En la presentación hace referencia a la estructura del PTFAEN en sus 4 líneas de acción, profundiza en el “análisis” del “proceso de consulta” explicando que la primera fase de la misma (etapa nacional) participaron amplios sectores de la comunidad normalista, investigadores, autoridades educativas y la sociedad en general.

Afirma que este ejercicio de indagación (EL diagnóstico y la consulta) se desarrollo entre los meses de agosto y octubre del 96, es importante mencionar, reflexionar y cuestionarnos si una “consulta nacional” para elaborar un “diagnóstico” sobre la pertinencia y problemáticas de un sector educativo tan complejo, diverso y estratégico para la educación nacional así como el integrar un documento síntesis de un conjunto tan amplio de propuestas, ponencias y sugerencias, como las que son elaboradas en las normales, puede realizarse en 3 meses; sí una área tan crucial para el desarrollo del sistema educacional según afirman los documentos oficiales, merece que se tome ese tiempo en ser encuestada su población, procesadas sus propuestas y analizadas sus problemáticas o si en ese lapso de tiempo permite elaborar una nueva currícula y plan de estudios para la formación de sus maestros. Lo anterior nos hace pensar en la profundidad de la reflexión que se propició desde la SEP o la seriedad con la que se asumió el reto del cambio curricular por el sector involucrado y la autoridad educativa.

En otro aspecto este documento plantea que este ejercicio permitió:

- Tomar en cuenta las propuestas y experiencias de las comunidades normalistas
- Propicio la discusión de las orientaciones académicas que fueron sugeridas en los documentos del PTFAEN y en las ponencias institucionales así como su análisis.
- Fortaleció la atención que las autoridades de los estados del país prestan a las escuelas normales.
- Se incentivo la reflexión de otros sectores vinculados a la formación de maestros.

Denota que paralelamente a la consulta se realizaron reuniones de trabajo coordinadas por la DGN con profesores normalistas cuya trayectoria académica fuera considerada como “relevante”, al igual que investigadores, y otras personas “expertas” en educación; no explica qué criterios o consideraciones se deben cubrir para considerar a un docente de esas u otras instituciones como “relevante”, “brillante” o “experto”.

Ratifica que hubo una alta coincidencia entre los contenidos de los rasgos del perfil de egreso propuesto en el documento de consulta y las sugerencias y ponencias que se elaboraron en las normales por las docentes, mismas que se remitieron para su integración al diagnóstico.

Con respecto al tipo y las características de las prácticas pedagógicas así como su importancia dentro de la formación, propone algunos aspectos relativos a ellas y la relación que deberán guardar con los nuevos programas.

Especifica que es importante el mejoramiento de edificios escolares, los anexos y en general la planta física de las escuelas normales, aspectos los cuales habían sido incluidos y presentados para su “análisis” y “discusión” entre los directivos de las instituciones y las autoridades de la SEP y de los que se hace referencia en los documentos iniciales del PTFAEN.

En su apartado destinado al desarrollo curricular menciona que bajo la dirección de la SEByN se elaboraron ocho programas de estudios, destinados a los estudiantes del plan 84, llamados “complementos temáticos”, que tenían la función de apoyar la aplicación y el entendimiento de los nuevos enfoques de los planes y programas de educación básica, los cuales tienen un sustento teórico de la epistemología constructivista¹²¹ con la intención de que los alumnos normalistas los entendieran y aplicaran.

Respecto a la “actualización docente” y la “formación continua”, explica que durante 1996, en las distintas entidades federativas se recabó información que permitió la elaboración del perfil académico de los docentes de las escuelas normales, los datos de su formación profesional, su experiencia docente y la participación que han tenido en programas de actualización y postgrado; todo ello permitirá elaborar un programa tendiente a subsanar las deficiencias encontradas en ese rubro, no plantea fechas de realización ni temáticas o áreas que abarcará.

Explica que una de las primeras acciones para la “actualización” de maestros de educación normal, fue la realización de los ocho talleres nacionales para el conocimiento de los enfoques, los contenidos temáticos de los programas y el uso de los libros y materiales de la educación primaria; con el fin de proporcionarles una “sólida” visión sobre la nueva orientación didáctica de los citados documentos, asimismo afirma se realizaran talleres estatales y por plantel

¹²¹ Epistemología constructivista: Entendiéndose por esto el sustento teórico basado en el planteamiento de Jean Piaget, el cual propone un modelo explicativo de cómo el sujeto interioriza los conceptos y conocimientos, a partir de la reelaboración de sus experiencias previas, un conflicto cognitivo y como se reestructura en nuevos saberes los aprendizajes.

para la reproducción de los contenidos temáticas y tópicos abordados en esos talleres, es decir, se implemento la denominada reproducción en “cascada”.

Respecto a la gestión institucional menciona que se trabajará en la definición de “orientaciones normativas” que posibiliten, el uso adecuado de los recursos financieros de cada institución y en especial los que aporte el gobierno para el sostenimiento de la misma por lo que se deberá de propiciar la participación adecuada de los maestros en la actividad de supervisión y control en la gestión de la institución.

Las acciones por realizar son, según el documento, mejorar los procedimientos de aplicación interna mediante “modelos colegiado de gestión”,¹²² cabe mencionar que se propone retomar a las “academias de asignaturas” y al “consejo académico institucional” como elementos de trabajo colegiado, así mismo, promover el seguimiento de las acciones de las escuelas a partir de la elaboración del proyecto institucional, aspecto que deberá complementarse con la creación de un sistema de evaluación interna, en cada centro de formación docente.

Según este documento el actualizar la normatividad vigente en la educación normal (en su ámbito general y específica) permitirá encauzar sus tareas al logro de su propósito fundamental (formar maestros) y reasumir el compromiso que este servicio tiene ante la educación y la sociedad.

Respecto al eje de “mejoramiento de la planta física” y el equipamiento: afirma que se canalizaron aproximadamente 90 millones de pesos para atender las necesidades de reparación y mantenimiento de edificios e instalaciones de las escuelas normales, no se especifica con qué monto se asigno a cada una de ellas, ni a cuáles de las aproximadamente 190 instituciones del país¹²³ se les otorgó una parte de esos fondos monetarios, recursos que también fueron usados para dotar de acervos bibliográficos, materiales educativos, mobiliario para trabajo colectivo y equipo de computo.

Actividades las cuales, afirma el texto, beneficiarán a una población escolar aproximada de 115,000 alumnos inscritos en este subsistema.

El tercero de los documentos “PTFAEN” “Línea para la modernización de los recursos para la enseñanza y el mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas normales” (Informe de avance) que fue distribuido para su lectura fue el denominado “PTFAEN” “Línea para la modernización de los recursos para la enseñanza y el mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas normales” (Informe de avance) cita que fue elaborado por la DGN y revisado en el ámbito

¹²² Recibe esta denominación las propuestas de trabajo institucional colectivo basado en la participación de academias, consejos escolares, trabajo especial del docente, centrado en la actividad colectiva y conciente del integrante.

¹²³ Cabe citar que no son 190 normales a nivel nacional, son 462 instituciones de formación docente. fuente SEP., Estadísticas Nacionales de Educación, tomado de su página de Internet, www.sep.gob.mx.

nacional en abril de 1997, el presente documento detalla “ las acciones a realizar para el logro de una verdadera renovación de la planta física en las escuelas normales”¹²⁴, plantea que con el propósito de conocer las condiciones de operación de las diferentes instituciones, se pidió la elaboración de cédulas de diagnóstico sobre necesidades urgentes y prioritarias en cada plantel en cuanto a infraestructura, las que serían atendidas a la brevedad.

Explica que en su primera etapa del PTFAEN será la prioridad el mantenimiento de las instalaciones y la habilitación de salas de lectura, la dotación de acervos bibliográficos, de mobiliario y computadoras así como la instalación de la red Edusat.

Otra prioridad será la reparación y mantenimiento de instalaciones hidráulicas, salones o la habilitación de salas de lectura; ratificando que hasta la fecha, la totalidad de los planteles de este subsistema ya contaban con espacios de consulta bibliográfica, cuya integración fue seleccionada para que respondiera a la aplicación de los nuevos programas de estudio y explicando que dicho paquete bibliográfico se conformaba por más de 1,170 títulos de diversas editoriales y autores.

Afirma que a partir de 1997 se instrumentaría la segunda etapa de este programa siendo la preferencia en hacer la rehabilitación de salones de lectura, la dotación de nuevos acervos bibliográficos así como la entrega de audio cintas y videos educativos para las instituciones.

El siguiente documento PTFAEN “propósitos y orientaciones de los planes y programas de para la formación inicial de profesores de educación primaria”, fue elaborado por la SEByN y presentado para su análisis en la reunión realizada con los directores de las normales de todo el país, en abril de 1997, en su contenido manifiesta que intenta recoger de los funcionarios participantes las recomendaciones, opiniones y comentarios acerca del nuevo plan de estudios.

Respecto al método de trabajo usado para su elaboración del proyecto denota que el criterio inicial fue definir con claridad el tipo de profesional de la educación que se pretende formar, esto a través de los rasgos del perfil de egreso, para posteriormente determinar las actividades, asignaturas y los contenidos temáticos necesarios para lograrlo; da inicio el documento con la definición de sus propósitos fundamentales a lograr y dentro de ellos sobresalen:

- Que adquiriera al cursar esta licenciatura el dominio suficiente de los contenidos fundamentales de la educación básica y el conocimiento de los enfoques de los planes de estudio vigentes al tiempo que las metodologías para su enseñanza.

¹²⁴ SEP. “PTFAEN” “Línea para la modernización de los recursos para la enseñanza y el mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas normales” (Informe de avance), pág. 2

- Ratifica que debe ser capaz de plantearse problemas didácticos acerca de cómo enseñar, así como diseñar y utilizar estrategias actividades y recursos adecuados para la enseñanza y la evaluación, según el grado en el que se desempeñe.
- Consolidar las habilidades intelectuales básicas para su trabajo, como son la lectura, la capacidad de expresión oral y escrita.
- Reconocer la importancia que tienen la familia y el medio ambiente en el trabajo docente y de la escuela, para que le permita propiciar la colaboración mutua, así como saber desarrollar estrategias efectivas para mejorar la autoestima de los niños al tiempo que conocer y atender sus diferencias individuales.
- Valorar la importancia de la influencia de la educación pública en México así como de los fundamentos filosóficos y legales que le dan sustento.
- Apropiarse de un conjunto de valores que le permitan la convivencia con la sociedad, intentando en todo momento el respeto hacia los otros, la preservación de los valores humanos como la dignidad, la tolerancia, la libertad, al tiempo que lo aplique como una norma de vida.

Todas las anteriores cualidades las unifica en el perfil de egreso, al que define como un “conjunto de conocimientos y de creencias, las actitudes y valores que le permitan ejercer la docencia, con la calidad suficiente que le quiere el sistema educativo nacional”¹²⁵. Es importante esta concepción pues no detalla categorías conceptuales tan fundamentales para la reforma como “creencias”, “calidad” o “docencia”.

Párrafos adelante, detalla el perfil de egreso, en cinco grandes rubros a su vez integrado por aspectos de las competencias cognitivas:

- Las habilidades intelectuales específicas.
- El dominio de los contenidos de enseñanza.
- Las competencias didácticas.
- La capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del alumno y el entorno.
- La identidad profesional y ética.”¹²⁶

Manifiesta que en los componentes de la EGB se implican la combinación de todas las actividades, habilidades y actitudes; siendo ellas resultado acumulativo de todo el proceso de aprendizaje, que deberían desarrollarse en escuela normal, por lo que debe de propiciarse un ambiente académico cultural que fomente y estimule la consolidación de estas facultades y la formación valoral, teniendo que rescatarse a la lectura crítica, el debate de ideas, el análisis de contenidos y propuestas como elementos cotidianos de trabajo así las actividades que promuevan el desenvolvimiento integral del sujeto. Respecto a las

¹²⁵ SEP, “Propósitos y orientaciones académicas de los Planes de Estudio para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica”, pág. 4

¹²⁶ Op. cit. pág. 5

habilidades intelectuales específicas repite las mismas argumentaciones y disertaciones que fueron planteadas en los documentos analizados párrafos arriba entre otros.

Referente al dominio de los contenidos de la enseñanza de educación básica y sus enfoques, planteó que fueron los criterios y orientaciones académicas los que se decidieron para la elaboración de los planes y programas de este nuevo plan estudios; define que para lograr que al concluir sus estudios el alumno, se acerque lo más posible a los rasgos del perfil de egreso propuesto, deberían ser congruentes las prácticas didácticas al interior de las normales con lo propuesto por el plan y que las prácticas didácticas (de observación y conducción en las escuelas primarias), por lo que se requiere sean reorientadas de manera que sean afines con los objetivos y las finalidades formativas del plan.

Uno de los aspectos centrales que se remarca es que la formación inicial de profesores de educación básica tendrá un carácter nacional ya que afirma “existe un conjunto de códigos culturales y competencias fundamentales que son comunes a todos los mexicanos y que se materializa en conocimientos habilidades y valores que nos son afines y nos dan identidad y que se deben de desarrollar independientemente de la región o entidad religión o género al que se pertenezca, y así se garantizará una formación común a para todos los mexicanos”¹⁰³ como se plantea en documentos anteriores.

Establece que otra de las prioridades es “la comprensión de la diversidad regional social, cultural y étnica de los mexicanos, la que es una condición fundamental que deben de poseer los maestros formados a partir de este plan estudios y la cual deberá consolidarse a través de las habilidades intelectuales específicas y las competencias profesionales”¹²⁷ mismo argumento que se planteo en otros documentos.

Sugiere como en documentos anteriores que en las formas de trabajo académico de las diversas asignaturas se deberá apoyar a consolidar las habilidades intelectuales de los docentes en formación, por lo que es necesario propiciarse actividades y acciones de lectura y discusión oral en las aulas con el fin de fortalecer las cuatro habilidades básicas (La lectura, escritura, expresión oral y el uso y manejo de información)

Plantea que durante la formación se realicen diversas prácticas didácticas de observación y conducción, las que deberán irse incrementando en su duración y complejidad conforme vayan avanzado en la carrera, hasta concluir con etapas de inmersión directa en las que el alumno sería responsable adjunto de la conducción y evaluación de un grupo de educación primaria, y reafirma la idea del docente “tutor”, como elemento formativo.

¹⁰³ ibidem pág. 6

¹²⁷ idem.

Afirma que los antiguos planes de estudio para la formación docente (Plan 84) se trabajaban en dos vertientes primero se buscaba el dominio disciplinario y después se enseñaba su didáctica; en oposición a esto, el nuevo programa de estudios pretende hacer trabajo en tres aspectos señalados en documentos anteriores.

- El conocimiento disciplinario de las asignaturas a impartir.
- Un conjunto de herramientas metodológicas que le permitan elaborar estrategias de aprendizaje.
- La utilización de técnicas de observación que le permitan adecuar los procesos de enseñanza con los estilos de aprendizaje, las necesidades y los recursos con los que contará en su grupo.

Lo anterior puede considerarse como un avance teórico, al incorporar tres elementos al proceso de formación, pero no cita el origen de este modelo curricular, los autores que la sustentan o bajo qué criterios técnicos se organizó la propuesta.

Plantea la necesidad de que las instituciones ofrezcan un conjunto de actividades artísticas, culturales, recreativas y de fomento a la educación física que permitan y hagan posible el desarrollo de las habilidades complementarias que son necesarias en un docente.

Uno de los puntos centrales que establece este documento es que los estudios realizados en las escuelas normales a nivel licenciatura son la “fase inicial” de la formación de los profesores por lo que se hace necesario que al terminar el egresado, continúe su perfeccionamiento y preparación por medio de estudios de especialización o posgrado.

El documento “PTFAEN programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales” en sus propósitos generales manifiesta que el PTFAEN pretende crear un ambiente de trabajo intelectualmente estimulante para los docentes de las normales, generar actitudes propias para la discusión colegiada y constructiva de las problemáticas existentes en ellas; de la misma forma pretende ofrecer espacios para la actualización continua e integral y con ello propiciar el mejoramiento de las prácticas académicas individuales y colectivas que contribuyan al perfeccionamiento del trabajo académico de esos centros. No explica el documento cómo se realizara todos sus planteamientos, mediante qué recursos, en qué tiempos o qué acciones específicas se instrumentaran.

Sus criterios y orientaciones los menciona al afirmar que “este programa está dirigido al personal académico y directivo de las escuelas normales... que la actualización es una responsabilidad y un derecho de todo el personal docente de las escuelas; con la actualización se pretenderá fomentar tanto el estudio individual como el trabajo colegiado de las academias docentes, siendo la SEP en

coordinación con las autoridades educativas estatales la responsable de que se ofrezcan los apoyos económicos y materiales que permitan la realización de este aspecto.¹²⁸ Cabe aclarar que por actualización se entiende el conocimiento y dominio de los temas, contenidos y en general de la nueva propuesta de la currícula de la reforma y aspectos que le son afines y no en un sentido más amplio del concepto como una propuesta para el dominio de los procesos profesionales en la enseñanza, la renovación de conocimientos, entendiendo el aprendizaje como un aspecto a lograr a lo largo de la vida docente activa, como ya fue planteado en otros documentos.

Explica que las instituciones deberán planear los recursos, tiempos y espacios necesarios para realizar la capacitación y actualización de sus docentes, en ella se propone dar prioridad al conocimiento de los programas de educación básica, los enfoques y sus contenidos temáticos así como los aspectos ya referidos de la reforma temática, los cuales son considerados como impostergables y elementos sustantivos de la capacitación y la actualización:

Detalla que el PTFAEN se ha ordenado en etapas que son a saber:

Fase preparatoria: Explica que una vez concluida la etapa final de consulta y publicada la versión preliminar del plan 97, se realizarán reuniones con el personal docente de las escuelas normales, con el fin de difundir la información sobre el proceso de reforma curricular, además de organizar el trabajo académico del ciclo escolar siguiente al escoger los profesores “destacados”, quienes deberán asistir a la capacitación nacional y con ellos posteriormente organizar e integrar las academias regionales de asesoría.

Fase de actualización: Se llevarán a cabo “talleres regionales de actualización” con los profesores de las escuelas normales que serían los encargados de aplicar los programas del primer semestre 97, dentro de los talleres se abordaron tres temáticas fundamentales:

- a) El contenido del plan de estudios de la licenciatura,
- b) Los propósitos, los contenidos temáticos, las orientaciones didácticas y formas de evaluación propuestas y así pone el enfoque del nuevo programa que le tocara impartir.
- c) Las recomendaciones para organizar las actividades académicas del contenido del programa.

Como podrá notarse la actualización para la SEP se circunscribe al conocimiento de la herramientas básicas para la aplicación de los nuevos programas y no se abordan otras temáticas igualmente importantes, como podría ser la construcción mediante procesos de discusión de categorías, referentes,

¹²⁸ SEP, PTFAEN “Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales”, pág. 7

ideas o conceptos comunes entre los docentes, los cuales permitirían una interpretación adecuada de los programas de estudio o de la reforma.

Cita que en apoyo a las acciones de la reforma se realizaría la transmisión de un conjunto de programas televisivos llamados “ transformar a las escuelas normales”, teleconferencias en las que la discusión giraría sobre el contenido de las asignaturas, el uso de materiales de apoyo y su relación con las otras asignaturas.

Fase permanente de actualización: En este rubro se detalla de los acervos bibliográficos, hemerográfico y audiovisual del que serían dotadas las instituciones al igual que del conjunto de publicaciones, que ya fueron enunciadas en documentos anteriores.

El último elemento que aborda este documento son las actividades que planea para el seguimiento y retroalimentación del desarrollo de los programas del primer semestre de la licenciatura plan 97, proponiendo reuniones de valoración del trabajo y una evaluación al final del semestre, aspecto ya abordado en documentos anteriores.

El presente documento “ La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales: un acercamiento desde su realidad”, fue elaborado por Xóchitl Tamayo Orozco, docente en la escuela normal de Baja California Norte, con sede en Ensenada y fue difundido por la SEP en el ámbito nacional para su estudio y análisis, en julio de 1997, como parte del PTFAEN; además de la introducción consta de tres apartados, un primer versa acerca de ¿cómo se vive la profesión docente?, el segundo acerca de los tiempos y roles asignados al trabajo educativo y el tercero en que se analiza el desarrollo integral, intelectual y personal del sujeto docente; el documento termina con las conclusiones y las ideas propositivas que plantea para esta reforma.

En la introducción contiene algunas referencias histórico – sociales del devenir de la profesión docente, manifiesta que en un principio se laboraba desde una perspectiva de “instructor técnico”, habilitado en el dominio de métodos y técnicas eficaces de enseñanza, hasta llegar a nuestros días donde el docente es entendido como un “facilitador” del proceso enseñanza aprendizaje, que promueve, la formación integral de las nuevas generaciones y es un profesional de la educación; la autora no hace referencia a las fuentes donde se apoya para proponer tales aseveraciones.

El planteamiento central de este documento lo describe como intentar la recuperación y descripción del significado del ser docente y las experiencias educativas que posee así como las ideas subyacentes en los educadores, centrando su atención en los maestros de las escuelas normales.

Párrafos delante intenta construir un perfil del maestro normalista, enmarcándolo como el profesional de la educación que tendrá que aplicar el

nuevo plan de estudios para la formación de maestros de 1997, estableciendo que para una adecuada y correcta instrumentación de dicha tira de materias debe de existir un “docente ideal”, que deberá contar con una alta preparación académica, ser propositivo en cuanto a su manera de interpretar los programas de estudios, eminentemente constructivista en relación a las actividades que planifique, organice y realice al interior del aula institucional, características, las cuales afirma la autora, no siempre esta presentes en los educadores de esos centros.

Desde los sujetos detalla que el maestro normalista es considerado por otros docentes de niveles educativos inferiores como un profesional de la educación con mayor preparación académica, en el caso de esa institución es cierto ya que un número importante de ellos posee el grado de maestría (42 % de esta normal), lo que le permite desarrollar su labor bajo un esquema universitario, esto propiciara se vincule directamente con las funciones sustantivas; es entendible desde la perspectiva del escrito que esa realidad exista e incluso puede ser representativo de ella, pero en la realidad nacional existen normales en el país que no cuentan con un solo docente con estudios de maestría o instituciones donde más de un 20 % de sus maestros no tienen el grado de licenciatura a pesar de ser es el nivel donde se desempeñan, lo anterior ratifica lo necesario de elaborar un estudio del perfil profesional y personal de los docentes de las normales.

Hace referencia a que existe dentro del magisterio normalista una fuerte resistencia al cambio, ya que se han adoptado un conjunto de prácticas didácticas esquematizadas, con las que se identifica plenamente, lo anterior no le permite romper rápidamente con esas tradiciones didácticas, la autora no explica cómo logro tal conclusión, ni cuáles son esas prácticas o tradiciones didácticas y cómo se manifiestan.

Asegura que muchos de los docentes normalistas tienen problemas en la metacomprensión de diversas lecturas, en razón de sus paradigmas ya que por lo general no asimilan nuevos saberes y si lo llega a realizar, los esquematizan dentro de sus viejas formas de ordenar y sistematizar la información, con lo anterior ellos crean un ficticio concepto sobre su actuar docente, es decir un “falso orgullo intelectual”, que muchas veces se manifiesta en un divorcio de su práctica profesional y de los conocimientos que tiene. Por su parte otros autores entre ellos Cassany denominan a este fenómeno la “gramática institucional” que consiste en un conjunto de categorías, términos y conceptos que muchos de sus miembros usan o tienen en su lenguaje oral cotidiano pero que pocos comprenden, menos comparten y muy pocos aplican, en su actuar al frente del grupo.

En cuanto al tiempo de labor docente detalla que debido a que la gran mayoría de los maestros no son de tiempo completo (son horas clase) se genera un mayor grado de desgaste físico y mental de cada uno de ellos propiciando un menor compromiso institucional y posiblemente deficientes resultados en cuanto a la aplicación de la reforma; lo anterior al concentrarse grandes cantidades de

alumnos que quedan bajo la tutela de algunos docentes que se hallan saturados de trabajo.

Reconoce que la vida personal y social del docente, se ve condicionada por tener que desarrollar otro tipo de trabajo remunerado como medio para completar el ingreso necesario para la subsistencia, lo cual genera en el docente lo que el autor llama “la no implicación”, que se traduce en actitudes de inconformidad para con la docencia, su labor cotidiana y los alumnos, frecuentes e innecesarias inasistencias, presencia de autoritarismo en los grupos que atiende, sentimientos de “no pertenencia” a la tarea educativa y la institución, estados de simulación, trabajo aislado e individualizado de manera casi permanente, entre otros manifestaciones.

Propone el escrito realizar una clasificación entre los docentes que han intentado el cambio, los que afirma, desafortunadamente son los menos en las instituciones aquellos que promueven a partir de la transformación real de su práctica docente crear, generar y aplicar nuevas estrategias de trabajo didáctico y la metacompreensión de los textos con los alumnos y la inmensa mayoría que no se compromete.

En el tercer aspecto del desarrollo intelectual y personal del docente plantea que “las diversas prácticas pedagógicas que se dan en las escuelas normales han imposibilitado los procesos de planeación de actividades académicas repercutiendo en un tipo de trabajo fragmentado y aislado, el cual obstaculiza el desarrollo global de las instituciones”¹²⁹ de igual forma no detalla como llego a estas conclusiones ni mediante que instrumentos se realizo.

Afirma que mucho de lo anterior tiene que ver con que el docente de las normales no cuenta con una “autoestima saludable”, debido a la gran cantidad de alumnos y grupos que debe atender, la diversidad de actividades académicas a desarrollar, los documentos escolares a realizar y revisar, por lo que todo ello le implica un sinnúmero de frustraciones que van creando un sentimiento de desagrado hacia la docencia y la escuela normal.

Propone que hay dos maneras de enfrentar y adaptarse a la nueva realidad docente, que se vivirá a partir del nuevo plan de estudios a implantarse:

- Una es los educadores de las normales que buscan enfrentar la realidad, solicitando ayuda y apoyo de los docentes más documentados e interesados en el tema y a partir de ello intentar el cambio
- La segunda es evadir esta responsabilidad y refugiarse en una práctica tradicionalista, dogmática y autoritaria.

Detalla que con un conjunto de docentes con autoestima no fortalecidas, será muy difícil desarrollar la reforma ya que según Kublín se afirma que “los

¹²⁹ SEP, ENBCN, “La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales un acercamiento desde su realidad”, pág. 13

sujetos con autoestima no fortalecida son cerrados al diálogo, con un alto estado de pesimismo generalizado, con relaciones interpersonales inadecuadas, no toman riesgos, carecen de confianza en sí mismo y siempre están a la defensiva”.¹³⁰

Asimismo presenta a discusión un conjunto de características que poseen los docentes con autoestima fortalecida y menciona que “saben escuchar son optimistas desarrollan talento y creatividad, presentan seguridad en sí mismo y buscan en lo que creen merecer”¹³¹

Denota la vital importancia que habrán de tener los docentes de las escuelas normales, en esta nueva forma de entender la realidad didáctica y pedagógica que acompañará a la instrumentación del plan estudios; hace sugerencias sobre lo que se podía realizar con los docentes que no estén incluidos en el cambio.

La trascendencia de este documento que fue objeto de discusión a nivel nacional es que introduce en “la gramática de la reforma”¹³² varios conceptos que aunque no fueron considerados como parte del proceso de transformación, se han mantenido y se mantendrán durante un buen espacio de tiempo siendo usados por las comunidades estudiantiles de las escuelas normales, estos son “autoestima” y “metacompreensión”, aunque ambos conceptos la autora del texto no los categoriza desde los autores que los plantearon originalmente (la autoestima formulada por Branden y metacompreensión que estructura Vigotsky).

Finalmente el documento enlista nueve conclusiones que sintetizando las ideas que expone:

1. Los maestros han interiorizado su labor docente desde su particular experiencia (su práctica educativa personal e individual)
2. El estudio individual o colectivo no garantiza un mejor desarrollo profesional.
3. Los esquemas, paradigmas y concepciones teórico – pedagógicas del docente le impiden acceder a un proceso de cambio de manera acelerada.
4. El ambiente académico–administrativo de las normales “impide” el cambio que requiere la reforma.
5. Existen problemas de metacompreensión de los textos, así como de lectura sistemática en los docentes normalistas
6. “Enseñar” en el educador normalista se concibe como saber y repetir información, lo que les forma un falso “status intelectual” con respecto a los docentes de otros niveles educativos.

¹³⁰ Op. cit. pág.15

¹³¹ ibidem pág.16

¹³² Termino propuesta por el autor de este trabajo recepcional y que equivaldría al conjunto de conceptos, categorías y términos que desde las autoridades educativas son introducidos en las instituciones por medio de reformas de carácter burocrático, en este caso con el plan 97 y que sin ser construidos, ni entendidos por la comunidad escolar, pero que son usados con regularidad de manera oral por los docentes normalistas.

7. En las normales no existen condiciones materiales y económicas para tener y mantener un ambiente intelectual estimulante para docentes y alumnos.
8. Para generar nuevas conceptualizaciones del ¿cómo enseñaran en las escuelas de educación básica los nuevos docentes? estás forzosamente deberán pasar por el aula del docente normalista.
9. Los docentes normalistas deberán “usar” a la escuela (de nivel básico y en donde laboran) como espacio de experimentación, desarrollo y participación de proyectos de indagación educativa.

Es propio citar que muchas de estas consideraciones pueden ser genéricas ya que existen, se presentan y permanecerán en las instituciones formadoras de docentes y que pueden ser obtenidas tan solo con la observación sistemática del quehacer institucional; por lo que el texto se pudo construir desde la recuperación empírica del contexto normalista de quien que elaboro el documento.

Finalmente el documento propone una serie de ideas para mejorar la aplicación del PTFAEN, dentro de ellas se menciona que es necesario favorecer el dialogo, propiciar la reflexión, romper las resistencias al cambio, procurar el estudio sistemático y continuo, generar proyectos académicos y de investigación, incentivar la actualización y capacitación permanente así como plantear que los maestros de las normales aprendan a “saber y pensar, saber hacer, saber convivir y saber ser”¹³³, el planteamiento central en contra es, en que tiempos se realizará lo anterior, así cómo y con qué recursos se financiara.

El escrito llamado “PTFAEN Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”, su importancia radica en que da cuentas de la diferentes acciones que fueron desarrolladas durante el proceso de instrumentación de la reforma, elaborado por la SEByN junto con la DGN y fue presentado para su análisis en una reunión de directores de escuelas normales del país en la Cd. de México, en noviembre de 1997.

Explica que durante los días 1º al 5 de mayo 2008 se realizaron reuniones con responsables de operación de programas de la reforma a nivel estatal, directores y subdirectores de las escuelas normales, donde entre las actividades prioritarias se pretende:

- *) Recibir los comentarios y sugerencias que fueron recabados en torno al Pelep 97, el cual fue difundido para su “consulta” entre las comunidades normalistas en el mes de junio del mismo ciclo, debiéndose mencionar que más que “consulta” fue la “difusión” del documento para su conocimiento de los aspectos generales del propio plan.
- *) Comentar las sugerencias recabadas sobre la importancia de las jornadas de prácticas de conducción y observación que realizaran los estudiantes

¹³³ Citado en, “La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales un acercamiento desde su realidad”, pág. 20, el cual retoma las ideas de “educar para la vida”, que es propuesta de la UNESCO.

en las escuelas primarias, así como el “nuevo” sentido formativo que se les pretende dar dentro de este programa de formación.

- *) Conocer los avances del proyecto de seguimiento que sobre la aplicación de los programas de estudio, en los tiempos que se realizara y los que se les destinaran para su difusión y análisis, al igual que el de sus contenidos temáticos.
- *) Analizar los programas de actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales, entendiéndose por esto, la referencia a la realización de “los talleres nacionales de actualización“, al igual que las reuniones con los docentes que se encargarían de aplicar los programas de estudio del primer semestre, actividades a realizarse a partir del mes de agosto siguiente.
- *) Proponer mecanismos para el fortalecimiento del “trabajo colegiado“al interior de las instituciones formadoras de docentes, no detalla igualmente que se entiende por “trabajo colegiado” o como lo debemos de concebir.
- *) Hacer una revisión sobre los diferentes documentos normativos de acreditación evaluación, servicio social y titulación así como iniciar una serie de consultas sobre los asuntos antes mencionados.
- *) Dar a conocer el monto de lo materiales asignados a las escuelas, entre acervos bibliográficos, mobiliario y equipo así como los recursos económicos que deberán ser empleados para la rehabilitación de los planteles y divulgar a las instituciones donde fueron adjudicados y canalizados esos materiales.

Afirma que durante los meses de junio, julio y agosto se trabajo en elaboración definitiva del Pelep 97, el cual fue distribuido en las diferentes escuelas normales en septiembre, al igual plantea que los programas y materiales de apoyo para las asignaturas del primer semestre fueron confeccionados y distribuidos de forma gratuita entre maestros y estudiantes durante el mismo período de tiempo.

Detalla que las actividades a cumplirse en los meses de agosto y septiembre es la transmisión de ocho teleconferencias de la serie “transformar a las escuelas normales“las que tenían los propósitos de informar sobre la reforma, difundir el contenido temático de algunos programas de estudio del plan 97 y promover el trabajo colegiado en las normales, aspectos ya se mencionados en otros documentos publicados.

Como complemento a lo anterior, en noviembre se trasmitió la segunda etapa de las teleconferencias de la misma serie la que estuvo integrada por seis eventos con el propósito de desarrollar “temas selectos” sobre algunos contenidos temáticos que fueron considerados como representativos de cada uno de los programas de las materias del primer semestre, pretendiendo que funcionaran como un apoyo de maestros y alumnos.

Explica que del 12 al 14 de agosto se realizo la reunión preparatoria a “los talleres de actualización“ para profesores del primer semestre en 4 sedes

nacionales y contando con una participación de 1500 maestros normalistas para dar inicio a la aplicación de los nuevos programas de estudio en septiembre de 1997; es importante resaltar y preguntarnos si con una reunión de 3 días y abarcando jornadas de 8 horas de trabajo en estas asesorías, que en conjunto dan un total 25 hrs. aproximadamente, el docente ya está “actualizado”, “preparado” y “capacitado” para la interpretación, manejo y aplicación de los nuevos programas de estudio, además no debemos de dejar de considerar que es la primera ocasión que tiene la propuesta de programa el docente en sus manos, al igual que los materiales de estudio.

Comenta que durante el mes de agosto se envió a las escuelas normales la primera remesa de apoyos bibliográficos editados por la SEP que estaba dirigido a las comunidades normalistas y que contenía paquetes de materiales, consistentes en los programas de las asignaturas y antologías para el estudio y la consulta.

Cita que en el último período del presente año serán publicados los primeros textos de la colección “biblioteca del normalista” así como otros títulos de los “cuadernos de actualización” que apoyará a los maestros que imparten alguna asignatura del nuevo programa de estudios y materiales de distribución gratuita, no especifica si serán entregados a todos los docentes o sólo a los que imparten programas de la reforma, aspectos ya mencionados en otros documentos del PTFAEN.

Mención aparte tienen los diversos programas de apoyo que serán instrumentados:

- Uno de ellos denominado “SEPA inglés”.
- Otro es la “Red Edusat” que pretende el aprovechamiento de los programas de esa señal televisiva para difundir información y programas de la reforma.
- La creación del documento “la gaceta del normalista”, el que pretende difundir información relacionada con las ciencias de la educación así como promover el uso de la biblioteca y la lectura reflexiva entre las comunidades estudiantiles y docentes de esas instituciones.

Afirma también que con el propósito de brindar acceso a las comunidades normalistas a las fuentes de información, acercarlos a la tecnología electrónica y las telecomunicaciones, se establecerá un programa de consulta interactivo dentro del Internet denominado “red normalista”.

Plantea que con los comentarios, sugerencias y aportaciones realizadas por los directivos de las escuelas normales y las diversas observaciones que realicen los miembros del equipo académico de la subsecretaría de educación normal, se integrará un apartado que será incluido en el documento de diagnóstico sobre “gestión institucional”, esto con el objetivo de definir las problemáticas de cada institución y en función a ello se definirán las actividades y acciones prioritarias encaminadas a fortalecer el trabajo organizativo de las escuelas.

Explica que ya se ha iniciado una revisión de los procesos y documentos existentes que regulan la acreditación, evaluación, servicio social y titulación, ya recabadas todas las opiniones, se procederán a elaborar una propuesta de bases instructivas y legales que normen el desarrollo de las actividades administrativas en las instituciones.

Informa que durante los últimos meses de 1997, se continuaba el programa, apoyando a las normales con equipo, bibliografía, mobiliario así como recursos económicos para el mantenimiento, rehabilitación y equipamiento de su edificio escolar, acciones que formaban parte del conjunto de actividades del PTFAEN.

2.4. PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1997 (VERSIÓN PRELIMINAR).

El documento editado por la SEP y que termina la primera etapa del PTFAEN, es divulgado en julio de 1997 y se denomina "Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria", texto que se integra, además de su presentación, de dos grandes unidades temáticas:

- a) Las escuelas normales y la formación de maestros; donde construye un panorama sobre la evolución y situación actual de este tópico (en su estructura interna se desglosa en los siguientes apartados: antecedentes, situación actual y el programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales; su extensión en el texto abarca de la página 9 a la 26).
- b) El Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria (que se subdivide en: 1. algunas explicaciones sobre el método usado para la elaboración del plan, 2. los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso, 3. Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, 4. el mapa curricular y 5. descripción de las asignaturas).

En el espacio en el que explica los antecedentes de los profesores realiza una breve reseña histórica del origen de las normales, asegura que la función de formar a los docentes que la educación necesitaba, se le asignó a estas escuelas, las cuales empezaron a instituirse desde las últimas tres décadas del siglo pasado.

Manifiesta que con el final de la Revolución Mexicana se hace explícito en el gobierno el proyecto de erigirse como un "Estado Educador", que amparado en el artículo 3º de la Constitución Política, garantizará la institución básica pública, laica obligatoria y gratuita a su población; apoyados en un sistema de formación de docentes que le dotará con el número de maestros necesarios para tal fin y con la eficacia y eficiencia necesarias en función de las necesidades nacionales y la demanda educativa; recordando que en esta época (principios de la década de 1920), el país contaba con una población total aproximada a 14 millones y medio

de habitantes de los cuales el 61.5% era analfabeta (9,317.620 personas aproximadamente)¹³⁴.

Denota el Pelep 97 que, si bien la formación de docentes ha tenido en algunos sexenios que “padecer” o “gozar” la influencia ideológica de los gobernantes en turno, en todas ellas se ha privilegiado el conocimiento científico, técnico y pedagógico como elemento central de la formación, alejándose en mucho de las doctrinas religiosas y de la práctica política. Ejemplo aparte sería la etapa que corresponde al régimen del General Lázaro Cárdenas, donde la formación del docente adquiriría un carácter eminentemente de tipo ideológico, social y el que fue base de la denominada “educación y escuela socialista”.

Durante la época de consolidación del Estado Mexicano en las décadas de los 40's a los 70's, con los procesos de auge económico (“El milagro mexicano”) que se dieron asociados a una alta tasa de explosión demográfica, la educación normal tiene un período de reducido incremento de su matrícula y número de instituciones, del cual despierta a una etapa de expansión en la década 80's al pasar de 111.000 alumnos inscritos (en el ciclo escolar 1973-1974) a 333.000 (en el período 1981-1982) y de ellos concentrándose 157.400 estudiantes en la licenciatura en educación primaria.

A las posibles causas de este incremento, el documento, anota que la corta duración de esta carrera (4 años después de secundaria) y la oferta casi segura de empleo al terminar, son dos elementos, entre otros alicientes que generan esta etapa de crecimiento.

Al expandirse el sistema educativo normalista también la oferta educativa de esta modalidad se diversifican, se abren nuevas licenciaturas y fundarse diversas escuelas normales privadas, que complementaron las de tipo estatal y federal y rural que brindaron ese servicio educativo. Aclara que la atención académica en esas instituciones fue desigual en cuanto a su excelencia, calidad y rigor evaluativo, existiendo desde las que tenían un aceptable nivel hasta las que carecían de él; esta afirmación la elabora sin detallar que entiende por “excelencia”, “calidad” o “rigor evaluativo” ni como fueron determinados esos valores o cuáles instituciones si reunían estas características y cuáles no.

Da inicio al apartado de “la situación actual” afirmando que a partir del 22 de marzo de 1984 con el decreto presidencial 259, en el que se eleva los estudios para ejercer la docencia a nivel licenciatura y se establece el bachillerato (de 3 años), como antecedente directo y se les otorga a las escuelas normales el carácter de instituciones de enseñanza superior o de nivel terciario; con ello se generó una serie de cambios y modificaciones substanciales en la organización, el funcionamiento y los niveles de responsabilidad de cada una de ellas, al igual que en los docentes que ahí trabajan.

¹³⁴ INEGI, “Informe sobre población 2000”, pág. 17

Párrafos después expresa que el citado decreto “propició y condicionó una etapa de reducción radical de la demanda de ingreso en el ámbito nacional, que pasa de 72.100 a 26.500 estudiantes en los ciclos escolares 84-85 y 90-91 respectivamente. El número de docentes que laboraban en las escuelas de este nivel también sufrió un severo ajuste y una drástica reducción”¹³⁵, lo anterior condicionado por la duración de la carrera y los nuevos requisitos académicos.

Es según el texto que a partir de mediados de la década de los 90's se empieza a presentar un fenómeno de crecimiento sostenido del número de inscritos, lo que propicia la existencia de 48,700 alumnos durante el ciclo escolar 95-96; cita dos causas mencionadas para esa recuperación de la matrícula; una que se había captado el interés de algunos sectores de la población (principalmente de bajos ingresos) y dos la expansión de la demanda del sistema educativo de nivel superior, ya que un mayor número de jóvenes aspiraba a una educación universitaria y al no poder acceder a ella tomaron a las normales como alternativa o segunda opción de estudio. A este par de condicionantes podremos incorporar otra que poco se menciona, la contracción de las oportunidades reales de ingreso a la educación universitaria, esto obligó a algunos estudiantes a buscar acomodo en esas instituciones; es decir, por un lado creció en números reales, los demandantes y por otra se redujo la cantidad de lugares disponibles en las escuelas de nivel superior.

Respecto al Plan de Estudios de 1984, el documento afirma que algunas de sus deficiencias fueron:

- Que brindo mayor peso al estudio de contenidos teóricos a los cuales no se les había dado importancia y no habían sido incorporados al la currícula en modelos de formación anteriores.
- La mayoría de las temáticas que abordaban no tenían una relación tan intrínseca con la profesión, lo que provocó que difícilmente fueran incorporados a la práctica del docente.
- Qué los elementos didácticos propuestos por el plan de estudios, sólo se aplicaron de manera parcial. Entre ellos la idea del laboratorio de docencia, “el taller” como metodología didáctica o la reflexión sobre la “teoría de la neutralidad” en ciencias sociales, en los tres casos antes descritos no menciona la fuente de donde obtiene la información o en función a que investigación se afirma esto.

Se escribe que el plan de formación anterior no se estableció límites ni relaciones reales que vincularon el análisis y la reflexión teórica con la práctica docente que desarrollaría el alumno y a su vez no se definió el papel que le correspondía a la investigación educativa, para ser el nexo entre estos aspectos.

¹³⁵ SEP; “Plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria 1997, versión preliminar”, pág. 13

Se menciona que el mapa curricular del plan de estudios 84 se saturó de un número excesivo de ellas (7 al semestre, 56 materias en la carrera o una cantidad mayor, según el plan de estudios, como ya se refirió en el apartado respectivo) en igual número de programas que a su vez contenían una cantidad extensa de objetivos informativos, que en el mayor de los casos requerían una realización compleja, ya sea de análisis, síntesis o aplicación de los saberes.

Otro aspecto mencionado es el hecho que existieron diversas propuestas de conducción de las sesiones, con sus respectivas sugerencias de evaluación poco conocidas, como el taller o el laboratorio, por lo que se propició una medición y evaluación fragmentaria, desarticulada y la cual propició serios problemas para la integración interdisciplinaria, ya que el énfasis central de la formación se había plasmado en la revisión conceptual de elementos teóricos en general.

En otro plano cita el texto que poco trabajo se realizó en las normales para hacer la revisión del currículo vigente y que se estaba aplicando en primaria; tanto de los conocimientos generales esto posibilitaría a que el alumno normalista se familiarizara con el trabajo real, que cumpliría como docente de primaria a su egreso.

Además de que el eje vertebrador de las materias pedagógicas y didácticas (el laboratorio de docencia) no siempre cumplió con su cometido ya que:

- Se le dio el uso didáctico contrario al propuesto en el plan 84 para ser la asignatura que uniera los conocimientos pedagógicos de las demás materias del currículo de estudios.
- No fomentó la reflexión sobre la práctica, para el agrupamiento de los procesos metodológicos que le son propios a la conducción del trabajo docente.
- No se realizaba el análisis de las prácticas, tanto de conducción como de observación desarrolladas por el alumno normalista en las escuelas de educación básica.
- Se convirtió las más de las veces en espacios de análisis y discusión de técnicas de observación de la práctica didáctica, que se integraban dentro de la idea de que la investigación educativa tendría que cumplir la función de indagar lo referente al trabajo cotidiano del docente de primaria.

En lo relativo a los docentes de las escuelas normales menciona el citado documento, que poco esfuerzo se realizó por brindarles elementos de capacitación y actualización de los aspectos, en los elementos centrales de esa reforma (la del 84) así como por dotarlos del conjunto de conocimientos necesarios para poder entenderla, instrumentarla y evaluarla de manera eficaz, no cita la fuente de dónde obtuvo esta referencia.

Agrego el escrito que otra problemática fue, que varios de los programas de estudio proponían la lectura y análisis de materiales bibliográficos escasos o que no era fácilmente adquiribles para su consulta, tanto al interior de las normales como de otras bibliotecas externas a esas instituciones, lo cual generó graves dificultades para la revisión, instrumentación y aplicación correcta de los programas de cada asignatura.

Establece que al acceder por decreto al grado de licenciatura e incluirse en el nivel terciario o de educación superior, las normales obligatoriamente debían cumplir las tres funciones que por tradición han desarrollado las universidades; (docencia, investigación y difusión de la cultura) siendo que en estos planteles no contaban con la experiencia, infraestructura y el mínimo de recursos técnicos, materiales y humanos para la realización de esas funciones; Por lo que se obtuvieron graves fracasos y algunos logros mínimos y parciales; ya que este traslado mecánico y acrítico de las características y actividades del modelo universitario no fueron acompañados de un conjunto de recursos económicos o materiales, capacitación o apoyo técnico que permitiera su correcta realización.

El Pelep afirma que a principios de 1990 ya se proyectaba una reforma a la educación primaria, la que se consolidó en 1992, entre las principales modificaciones realizadas sobresalen:

- +) Los cambios en el “enfoque de la enseñanza” de las materias, entendiendo por esto, la forma de instrumentación didáctica y práctica a la que se le dará prevaecía por encima de otras al generar los procesos enseñanza de una materia, con ello se modifica o sustituye la manera de abordar los saberes a impartir. Por ejemplo en el español, la noción de gramática estructural (Enfoque del plan 84) es sustituida por la noción comunicativo funcional (enfoque del plan 92) o en matemáticas se propone el abandonar el uso de conjuntos, la probabilidad y la estadística (enfoque del plan 84) por el centrado en el planteamiento y resolución de problemas (Enfoque del plan 92)
- +) La desintegración o separación de las ciencias sociales en las tres materias, hoy vigentes civismo, historia y geografía lo cual creó:
 - *) Una diferente propuesta en la forma de enseñar estas asignaturas en la primaria (enfoque de enseñanza de los contenidos programáticos).
 - *) Una nueva manera de interpretar y estructurar los contenidos temáticos de estas materias en los libros de texto vigentes.
 - *) Otra propuesta en la manera de evaluar los aprendizajes de los alumnos y procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje de esas materias.

- +)
- Caso semejante se presenta con el enfoque propuesto para las ciencias naturales, que se ve modificada de una postura positivista de la ciencia a una visión más naturalista, sobra decir que todas estas modificaciones no tenían correspondencia con las formas de enseñanza y aprendizaje que imperaban en las normales; ya que el normalista se estaba instruyendo en esas instituciones bajo la perspectiva del 84; Programa, el que era eminentemente enciclopedista y no concordaba con la forma de trabajo propuesta en la reforma de educación primaria, centrada en el constructivismo y la aplicación de los enfoques antes expuestos.

Reconoce el Pelep 97 al inicio del párrafo sobre el programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales que durante un largo lapso de tiempo las normales laboraron en condiciones de abierto deterioro de sus instalaciones y de restricción de recursos económicos, por lo que pocas de ellas pudieron conservar o mejorar su planta física o su infraestructura, a pesar de esto cumplieron con la tarea que la sociedad les ha asignado. “Por lo anterior el Gobierno Federal expone en el programa de desarrollo educativo 1995-2000”¹³⁶ que para detener y atacar esa problemática “así como para rescatar y preservar su identidad, se instrumenta el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que bajo dos premisas fundamentales y cuatro rubros pretende cumplir su cometido”¹³⁷.

Establece las premisas para la realización del PTFAEN:

1. “El deterioro es evidente en las escuelas normales pero se debe de rescatar su tradición formativa”...
2. Ninguna institución puede mejor que las normales formar a los maestros de Educación básica”¹³⁸

Y se integra por cuatro rubros:

Transformación curricular: Explica que la ruta a seguir, fue primeramente la elaboración y aplicación de nuevos planes y programas de estudio, que modifican los anteriores criterios y orientaciones para el trabajo en la formación docente; un segundo momento es la producción y distribución de nuevos materiales de estudio para maestros y alumnos, ya que por las características propias de la bibliografía propuesta en el nuevo plan todavía son escasas y de precio elevado.

Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales: informa que se instrumentará un programa de actualización profesional destinado a los docentes de las normales, con el que se les explicara sobre las orientaciones, contenidos y enfoques que las asignaturas del nuevo plan de estudio proponen, el acceso a estudios de postgrado a los docentes de esas instituciones en aquellas áreas que posibilitan la investigación

¹³⁶ SEP; “Plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria 1997, versión preliminar”, pág. 17

¹³⁷ Op. cit. pág. 21

¹³⁸ *ibidem* pág. 23

de los problemas educativos y en especial las temáticas centradas en la formación docente.

Para apoyar la actualización se realizaría una distribución de materiales actualizados sobre temáticas vigentes y contemporáneos de la investigación educativa y así como la referida en los contenidos y orientaciones de las nuevas propuestas didácticas, la que será complementada con la capacitación en el uso de las redes de computo y comunicación, aprovechando las instalaciones y equipos con que se dotara a cada escuela normal.

Gestión Institucional: Bajo este rubro se intenta el promover formas de gestión institucional que fomenten y alienten la participación colectiva y colegiada de los docentes, cristalicen en los proyectos de desarrollo institucional, mismos que serán los elementos orientadores del trabajo académico de cada escuela; induciendo que con ello se generaran mecanismos que brinden transparencia en el proceso de asignación y uso de los recursos institucionales, finalmente se promoverán la búsqueda de formas de participación colegiada de la comunidad en la conducción de la vida académica e institucional de las normales.

Mejoramiento de la planta física: Concentra en este apartado la explicación acerca de las políticas y acciones para la asignación de recursos económicos a las instituciones, que serán empleados en la reparación y el mantenimiento de la infraestructura de las normales, compra y dotación de acervos bibliográficos, de mobiliario para las salas de consulta, equipos de computo y la instalación de la red Edusat, aspectos las cuales son necesarias para cumplir con los objetivos de este programa de formación.

La segunda sección de este texto lo forma “el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria”, en un primer inciso denominado algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan explica, que para la elaboración de este documento dio inicio con definir el “perfil profesional” de educador a lograr de manera clara y concisa; afirmando que responde a las características del “tipo de docente” que “la educación y el país necesita” En un segundo momento se procedió a integrar el mapa curricular con las asignaturas, contenidos y actividades que permitan conseguir esos “rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en un futuro inmediato”¹³⁹ ¹²⁴, con ello se pretenden fortalecer no solo los conocimientos y competencias profesionales, sino también las actitudes y valores que son características de un buen educador.

Explica que mediante las actividades académicas propuestas por el currículo y que deberán ser cumplidas al desarrollar los programas de estudio, con ello se fortalecerán las capacidades para el aprendizaje independiente, autónomo y permanente del docente en formación, planteando que estos son los elementos

124 Op. cit. pág. 29

básicos que todo profesional de la educación debe dominar y tener, lo anterior es la visión ideal o el deber “ser de la formación”.

En el apartado de los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso del licenciado en educación primaria, se plantea como cinco los campos en los que se divide y que son a saber:

1. Las habilidades intelectuales específicas; integradas por los 5 aspectos genéricos que ya mencionamos, en los que se denota la importancia de lograr fortalecer en el alumno normalista la capacidad de leer y comprender el material escrito así como:
 - +) Mejorar su habilidad de expresión oral y escrita.
 - +) Incrementar su capacidad de plantear y resolver problemas.
 - +) Fortalecer la habilidad para obtener, clasificar y usar la información.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza; que esta integrado por los aspectos:
 - +) Referidos al conocimiento de los enfoques de enseñanza, planteados en los programas.
 - +) Dominio disciplinario de los contenidos temáticos.
 - +) La secuencia de integración de cada asignatura y de todas de manera general, además, de poder establecer la gradualidad de los contenidos temáticos a enseñar, con los procesos cognitivos del alumno.

3. Las competencias didácticas; se agrupan en seis aspectos que posibilitaran según el documento:
 - +) La capacidad de realizar un manejo didáctico adecuado y su finalidad es desarrollar el conocimiento y uso de estrategias didácticas.
 - +) El reconocimiento de las diferencias individuales.
 - +) Sea capaz de reconocer y canalizar los alumnos con necesidades educativas especiales
 - +) Sepa como evaluar, mediante estrategias diversas.
 - +) Fortalecer el clima adecuado para el trabajo grupal.
 - +) Conozca los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y identificándolos como un apoyo para el trabajo docente.

- 4.- El de identidad profesional y ética; integrado por 7 rubros entre los que menciona que sus pretensiones son:
 - +) Fomentará el uso de los valores humanos como guía, para normar las relaciones hacia los padres y alumnos.
 - +) Reconocerá la importancia de la docencia para la sociedad.

- +) Conocerá los fundamentos filosóficos y la orientación del sistema educativo.
 - +) Identificará los problemas y retos que tiene que enfrentar la educación.
 - +) Asume la docencia como su profesión de vida.
 - +) Se apoya en el trabajo en equipo para resolver problemáticas y generar actitudes de cooperación y diálogo.
5. Capacidad de percepción y respuesta de las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela; se conforma por 5 aspectos generales:
- +) Pretende que aprecie y respete la diversidad regional y cultural del país,
 - +) Apoyarse en la familia como elemento del proceso educativo.
 - +) Generar sentimientos de solidaridad.
 - +) Aportar soluciones a las problemáticas de la comunidad.
 - +) Aprovechar los recursos naturales y la conservación del entorno.

Cita el texto que estos aspectos se encuentran interrelacionados estrechamente y deberán articularse dentro del trabajo cotidiano que realizara en cada asignatura del plan de estudios, aunque en algunas existe una marcada tendencia hacia campos delimitados como las habilidades intelectuales o el dominio disciplinario de los contenidos de la primaria, es decir, plantea que el desarrollo de ciertas habilidades será de “forma indirecta”.

Para poder hacer el estudio detallado de cada uno de los elementos que integran los rasgos del perfil, este se contrastara con el que fue publicado en el documento “la formación, actualización y capacitación de los docentes del D. F.” texto que fue analizado en el capítulo 2, apartado (2.3.1), y que en este trabajo identificaremos como “texto 1”, con la intención de localizarse los cambios, modificaciones y anexiones que se le realizaron entre ambos textos, con el fin de intentar corroborar los supuestos de trabajo planteados¹⁴⁰.

1. HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS¹⁴¹

- a) “Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional”¹⁴². En el texto anterior (1) el referente a la lectura decía, “práctica” y se modifico por “tiene el hábito” además de que se le agrega el término “en particular”.
- b) “Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de

¹⁴⁰ Op. cit. pág. 32

¹⁴¹ ídem.

¹⁴² ídem.

sus alumnos”¹⁴³, los términos que le incorporan al párrafo y se cambia el de “a la edad” y condiciones culturales, por el último aspecto remarcado “desarrollo y características culturales”.

- c) “Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas”¹⁴⁴ este aspecto del perfil de egreso no se menciona en el documento original.
- d) “Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa”¹⁴⁵, Este inciso no aparecía en el perfil de egreso inicial del texto 1.
- e) “Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional”¹⁴⁶. Se omite el concepto de “Sabe” con el que iniciaba el párrafo, se cambia él termino ‘valorar’ por ‘localizar’, además de incluir el incorporar la frase “utiliza información de diverso tipo”.

2. DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

- a) “Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las Interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria”¹⁴⁷, en la versión inicial decía “comprende los propósitos”, lo cual fue cambiado por “conoce con profundidad”, asimismo se invierte el orden entre los términos “enfoques y contenidos” de la primera presentación.
- b) “Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio”¹⁴⁸. Este era el cuarto propósito en el primer documento y se colocó a un segundo sitio, no se menciona si importancia u otra razón, además de que se omite el termino de “enseñanza” y sólo quedó “temas incluidos en el programa de estudio”.
- c) “Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que

¹⁴³ ídem.

¹⁴⁴ ídem.

¹⁴⁵ ídem pág. 32

¹⁴⁶ ídem.

¹⁴⁷ ídem.

¹⁴⁸ ídem.

atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica”¹⁴⁹, paso de ser el segundo párrafo al tercero y no sufrió modificaciones en su texto.

- d) “Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos”¹⁵⁰, paso de ser el tercer apartado al cuarto inciso.

3. COMPETENCIAS DIDÁCTICAS

- a) “Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral, establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria”¹⁵¹ En el documento original no aparecían los elementos del párrafo siguientes, “al termino”, “características sociales” y “al final del mismo”, lo cual modifica de manera importante el contenido y orientación del campo.
- b) “Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar”¹⁵², a este inciso se le adiciona el párrafo acerca de alumnos en situación de riesgo y su atención.
- c) “Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo”¹⁵³ este párrafo en la versión original formaba uno solo, en conjunto con el inciso anterior, que versa sobre las diferencias individuales.
- d) “Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación - tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica”¹⁵⁴ este párrafo no se contemplaba en el documento inicial.
- e) “Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos”¹⁵⁵. Se omite el termino “mantiene” por “es

¹⁴⁹ ídem.

¹⁵⁰ ídem.

¹⁵¹ Op. cit. pág. 32

¹⁵² íbidem. pág. 33

¹⁵³ ídem.

¹⁵⁴ ídem.

¹⁵⁵ ídem.

capaz de establecer”¹⁵⁶, como la parte inicial del párrafo, de igual forma se anexan los términos de “autoestima”, “creatividad” así como “autonomía personal” al final del enunciado.

- f) “Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela”¹⁵⁶, de la expresión original no se hacen cambios mayores, sólo se omite el término “precisión” sobre el conocimiento de los materiales de enseñanza.

4. IDENTIDAD PROFESIONAL Y ÉTICA

- a) “Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad”¹⁵⁷, todo el contenido ético filosófico referente a los valores y los conceptos, de este apartado no existían en la primera versión.
- b) “Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad”.¹⁵⁸ Este inciso no tiene modificación de la 1a. versión a la definitiva
- c) “Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano: en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.”¹⁵⁹ Se anexo la parte final del inciso desde “en particular”, con lo que detalla las características de la educación, que son conferidas a través del artículo 3° Constitucional.
- d) “Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive”¹⁶⁰, no sufrió cambio de la versión inicial a esta.
- e) “Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional”¹⁶¹, no tienen cambios del original a esta redacción.
- f) “Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la

¹⁵⁶ ídem.

¹⁵⁷ Op. cit. pág.34

¹⁵⁸ ídem.

¹⁵⁹ ídem.

¹⁶⁰ ídem.

¹⁶¹ ídem.

cooperación y el diálogo con sus colegas”¹⁶². Se modifica trabajo colegiado por en equipo además de incorporar la parte final que explica lo relativo a las actitudes de cooperación y dialogo.

- g) “Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.”¹⁶³ La modificación que presenta es en el nexo del párrafo, que en la versión inicial decía aprecia el esfuerzo y se reelabora por “reconocer la importancia”, lo cual no cambia el sentido ni profundidad del contenido.

5. CAPACIDAD DE PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA

- a) “Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo”¹⁶⁴. No sufre mayores cambios sólo se omite “asume y valora” que eran los verbos iniciales y se anexa el termino de “respeta”.
- b) “Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando”¹⁶⁵, se incorpora el termino de “madres y padres de familia” en sustitución de solo “padres de familia”, existente 1ª versión.
- c) “Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja”¹⁶⁶ No existe cambios de la primera emisión a esta.
- d) “Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas”¹⁶⁷. Este párrafo es reelaborado en su totalidad ya que el inicial solo mencionaba acerca de atender las problemática y necesidades de la comunidad y la participación con alternativas y acciones para solucionarlos.
- e) “Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de

¹⁶² ídem.

¹⁶³ Op. cit. pág. 34.

¹⁶⁴ ídem. pág. 35

¹⁶⁵ ídem.

¹⁶⁶ ídem.

¹⁶⁷ ídem.

proteger el ambiente”¹⁶⁸ no existía ninguna alusión a esta temática en la versión primera.

El apartado III denominado “Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades Académicas” establece que sus dos objetivos son:

- “precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades establecidas en el plan y b) definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente que son indispensables, para el logro del perfil de egreso”¹⁶⁹ explica que esto se realiza para evitar la falta de coincidencia y aun la contradicción entre las finalidades que expresa el plan de estudios y lo que se realiza al interior de las aulas de las normales, citando que solo en la medida que la aplicación entre ambas sea congruente, con los planteamientos del plan, será posible que se alcancen las finalidades del presente programa.

Con respecto a la información que contiene se subdivide en doce apartados, que intentan clarificar la posición de la SEP con respecto a:

- “La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, creando en ellos la flexibilidad para comprender la diversidad regional, social cultural y étnica del país”¹⁷⁰ establece que la igualdad de oportunidades para la apropiación de los códigos culturales comunes y las competencias fundamentales posibilitan la integración plena a la vida económica y social del país; afirma que para lograr lo anterior, es primordial la labor que desempeña el sistema educativo y los maestros; no cita las fuentes documentales donde justifica o sustenta sus planteamientos.
- “Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la “fase inicial” de la formación de los profesores de educación primaria”¹⁷¹, lo que equivaldría el que se crearía un sistema complementario de actualización y capacitación permanente de los educadores, facilitarle al maestro que pueda integrarse en un contexto de los nuevos conocimientos en este mundo cambiante y en constante transformación; aspecto que hasta esta fecha no se ha instrumentado, realizado u organizado, por parte de las autoridades centrales.
- “El dominio de los contenidos de la educación primaria se desarrolla de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientarlos, por parte de los niños”¹⁷², esto se lograría mediante el conocimiento de la disciplina

¹⁶⁸ ídem.

¹⁶⁹ Op. cit. pág. 35

¹⁷⁰ ídem. pág. 38

¹⁷¹ ídem.

¹⁷² ídem.

científica, de la didáctica, lo metodológico y el empleo de los recursos pedagógicos, siendo la suma de estos aspectos el lograr formar la “mentalidad didáctica”, para que en función de las necesidades grupales, se adapten estrategias adecuadas a los estilos de aprendizaje.

- “La formación inicial de los profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica en condiciones reales”¹⁷³, por que el mapa curricular se organiza y fracciona en tres tipos o líneas de asignaturas 1) las eminentemente escolarizadas 2) de acercamiento al trabajo docente y 3) la práctica intensiva, todas ellas tienen el objetivo de iniciar al docente en formación en el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones y problemas de la docencia, por lo que las diversas “prácticas didácticas” de acercamiento, tanto de observación como de conducción deberán ser cuidadas, orientadas y analizadas por la importancia que ella tiene para los procesos formativos.
- “El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas”¹⁷⁴ es decir, afirma que al estudiar las distintas teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas y la posterior revisión de la realidad concreta del aula, ambas permitirán la elaboración de estrategias de trabajo y el uso de materiales didácticos de forma adecuada.
- “El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas”¹⁷⁵ el fortalecer las capacidades de lectura, la escritura y la expresión escrita deberá de hacerse de manera concreta en cada uno de los grupos y aulas de la institución.
- “Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica”¹⁷⁶ tanto en los aspectos relativos a la educación como de la indagación de la ciencia en general; se plantea que las diferentes asignaturas del plan de estudios deberán consolidar las diversas nociones y fortalecer el pensamiento científico rompiendo los paradigmas de que la indagación didáctica es algo compleja y solo para algunos “sabios” o “predestinados”, lo anterior, al fomentar la capacidad de observación y análisis de la realidad educativa y de su entorno.
- “La formación inicial prepara a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos”¹⁷⁷, esto al poseer conocimientos sólidos sobre las teorías del desarrollo de los infantes así como de sus procesos epistemológicos y evolutivos; con lo antes citado, el docente

¹⁷³ Op. cit. pág. 41

¹⁷⁴ ibidem. pág. 42

¹⁷⁵ ídem.

¹⁷⁶ ibidem pág. 45.

¹⁷⁷ Op. cit. pág.46

podrá elegir las mejores metodologías o estrategias didácticas para propiciar adecuados aprendizajes; la anterior afirmación es una “certeza” que es cuestionable ya que no enuncia los instrumentos o mecanismo con lo que se determinara sí los docentes egresaron con esos dominios disciplinarios o didácticos.

- “La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros”¹⁷⁸, afirma que todas esas asignaturas lo apoyan en su labor diaria y complementan el trabajo que debe de cumplir a lo largo de los ciclos escolares de su vida profesional.
- “Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes”¹⁷⁹; en este párrafo plantea que las instituciones deberán de organizar actividades, cursos o actividades académicas (clubes y talleres) los cuales complementen la formación de los futuros docentes, como lo son el aprendizaje de otro idioma, el dominio de la informática o el manejo de una lengua indígena.
- “Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente”¹⁸⁰, para ello se pretende crear un sistema de información denominado “red normalista”; con la idea de compartir información sobre problemáticas de la reforma y avances en la investigación que en las instituciones se realiza.
- “En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica”¹⁸¹, propone se realice mediante el trabajo de los diferentes cuerpos colegiados de la institución, para que con ello el alumno aprenda y viva el trabajo colegiado en las academias, consejo académico y consejo técnico institucional.

El IV apartado del plan de estudios: presenta el mapa curricular a cumplir, se enlistan las asignaturas que deberán cursarse a lo largo de la carrera así como los créditos que se obtienen por ello, de la misma manera se detallan los criterios académicos y normativos, las actividades de aprendizaje y características pedagógicas propias de este plan de estudios.

Explica que la duración de los estudios será de 8 semestres con 18 semanas de labor cada uno, la semana de trabajo institucional tendrá 5 días de labor y un total de créditos de 448 al haber concluido y aprobado todas las asignaturas.

¹⁷⁸ibidem. pág. 47

¹⁷⁹idem.

¹⁸⁰ibidem pág. 48

¹⁸¹ibidem pág. 49

El mapa curricular se subdivide en tres espacios, líneas o áreas de formación:

- a) Actividades principalmente escolarizadas: la cual esta formada por 35 asignaturas, que se cursan durante los primeros 6 semestres de la licenciatura, con cargas horarias diversas, de entre 2 a 8 horas semanales.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar: materias que se acreditan durante los primeros 6 semestres y el tiempo de clase asignado a ellas varía entre 6 a 8 horas semanales. Principalmente están encaminadas a la observación de la práctica educativa en las instituciones de educación básica, así como la planeación de las clases y el análisis de las experiencias obtenidas en esas aplicaciones.
- c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo: se desarrollará durante los últimos dos semestre de la formación, en ambos los docentes en formación con el apoyo de un “tutor”¹⁸² conduce y apoya diversas prácticas del docente de grupo así como las actividades que le son asignadas, que se complementa con la asistencia a la escuela normal para la elaboración del documento recepcional, en las asignaturas de: Seminario de trabajo docente en 7°. Semestre y en 8° seminario de análisis de la práctica educativa.

Ambas asignaturas tienen como función la planeación de los periodos de conducción grupal y la recuperación de las experiencias de la aplicación, menciona que con las actividades desarrolladas en estos semestres se le acreditará el servicio social profesional, que deberá de realizar el egresado como parte de su formación profesional.

Como siguiente elemento presenta el plan de estudios, su mapa curricular, es de notarse que no tiene ninguna materia de investigación educativa.

¹⁸² Tutor; docente de educación básica que se le asigna a un alumno normalista, por sus competencias diversas y que es elegido en función de un perfil preestablecido para durante un ciclo escolar guiar, orientar y explicar lo más complejo o elemental del trabajo magisterial, concepto elaborado del Pelep 97.

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA¹⁸³

MAPA CURRICULAR

Primer Semestre	Horas/ Crédito	Segundo Semestre	Horas/ Crédito	Tercer Semestre	Horas/ Crédito	Cuarto Semestre	Horas/ Crédito	Quinto Semestre	Horas/ Crédito	Sexto Semestre	Horas/ Crédito	Séptimo Semestre	Horas/ Crédito	Octavo Semestre	Horas/ Crédito				
11. Bases Filosóficas, legales y organizativas del sistema Educativo Mexicano	4/7.0	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	4/7.0	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	4/7.0	41. Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía I	2/3.5	51. Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía II	2/3.5	61. Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía III	2/3.5	70. Trabajo Docente I	28/49.0	70. Trabajo Docente II	28/49.0				
12. Problemas y políticas de la Educación básica	6/10.5	22. Matemáticas y su Enseñanza I	6/10.5	32. Matemáticas y su enseñanza II	6/10.5	42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I	6/10.5	52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II	6/10.5	62. Asignatura Regional II	6/10.5								
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	4/7.0	23. Español y su Enseñanza I	8/14.0	33. Español y su Enseñanza II	8/14.0	43. Geografía y su Enseñanza I	4/7.0	53. Geografía y su enseñanza II	4/7.0	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	6/10.5								
14. Desarrollo Infantil I	6/10.5	24. Desarrollo Infantil II	6/10.5	34. Necesidades Educativas Especiales	6/10.5	44. Historia y su Enseñanza I	6/10.5	54. Historia y su Enseñanza II	4/7.0	64. Gestión Escolar	4/7.0								
15. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	6/10.5					Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	2/3.5	35. Educación Física I	2/3.5	45. Educación Física II	2/3.5					55. Educación Física III	2/3.5	65. Educación Artística III	2/3.5
		46. Educación Artística I	2/3.5	56. Educación Artística II	2/3.5					66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	4/7.0								
		47. Asignatura Regional	4/7.0	57. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	4/7.0					69. Observación y Práctica Docente V	8/14.0								
	6/10.5	29. Iniciación al Trabajo Escolar	6/10.5	39. Observación y Práctica Docente I	6/10.5	49. Observación y Práctica Docente III	8/14.0	59. Observación y Práctica Docente IV	8/14.0	69. Observación y Práctica Docente V	8/14.0					79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0	79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0
	32		32		32		32		32		32						16		16

	Actividades principalmente escolarizadas
	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

¹⁸³ SEP, "Plan de estudios de licenciatura en Educación primaria, Pelep 97, versión preliminar" México, 1997, pág. 53

De la lectura de los diversos documentos hasta el momento consultados podemos plantear las siguientes observaciones generales:

- *) De los primeros textos revisados y que fueron repartidos para su conocimiento en el Estado de México, se denota que no había en esta etapa de la reforma una visión clara de la orientación técnico- pedagógica que debía seguir la reforma, ya que se trabajaba sobre la línea de la reformulación del plan de estudios, la reorganización de sus asignaturas y el manejo de la reestructuración de sus líneas de formación, aunque específicamente el documento relativo al “avance del plan de estudios” tiene algunos elementos indicativos del nuevo plan y su orientación en especial, la parte relativa a “los perfiles del nuevo docente.”.
- *) Los documentos iniciales divulgados en el Estado de México, son escritos de contenido difuso, ambiguos, muy generales en lo que plantean por transformar y con pocos datos que impliquen conocimientos más allá del sentido común sobre la problemática que viven las instituciones.
- *) Los tres documentos elaborados por la DGENAMDF y las normales del DF, son escritos extensos, detallados, bien elaborados en cuanto a su estructura orgánica formal (introducción, delimitación, justificación, entre otros elementos), con datos de diferentes fuentes, poseen un mayor grado de manejo tanto técnico como teórico de los elementos de la formación, presentan bibliografía y citas de autor al final de ello, además de contar con mayores elementos que los escritos divulgados después y que son rectores de la reforma.
- *) Los documentos mencionados en el párrafo anterior, presentan coherencia en el discurso referido a las problemáticas existentes en la aplicación del plan 84 y las que son propias de las normales, repitiendo y reiterando las fallas, errores y omisiones que se le adjudican.
- *) El documento “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales” contiene el inciso “el perfil de egreso deseable”, afirma que lo presenta para su discusión y análisis, lo llamativo es que es casi idéntico al que posteriormente la DGN presenta como elaborado por esta institución, aunque en este escrito no hayan participado en su elaboración y es el que a la postre fue divulgado en el Pelep 97.
- *) El documento La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales” contiene el cuestionario que fue empleado para la consulta y el diagnóstico, por su número de preguntas, la extensión de las mismas y la complejidad de lo planteamientos debió generar severas limitaciones para su lectura, comprensión y considero que igualmente lo presento para su resolución.

- *) Los documentos de difusión del PTFAEN guardan consistencia entre sí en cuanto a su contenido, la estructura orgánica, los tópicos abordados, las líneas de trabajo y los elementos que los integran.
- *) Los documentos de difusión del PTFAEN mantienen coherencia entre si al referirse a las 4 líneas de trabajo, repiten los mismos argumentos, los mismos datos y las mismas referencias respecto al plan 84, los argumentos son planteados en cada texto y no profundizan en su análisis, tal vez usando el adagio de que una pseudo verdad repetida, 10 veces se convierte en verdad irrefutable, lo anterior en razón de que no existen evidencias concretas o “datos duros” que puedan constituirse como base de tales aseveraciones, específicamente con relación los errores, omisiones y fallas del plan 84.
- *) En todos los documentos de manera abierta o velada se reconoce el abandono tanto material como económico que han sufrido las instituciones de formación docente en por lo menos los tres últimos sexenios, en los cuales no se ha invertido recursos en equiparlas o incorporar tecnologías para la enseñanza y la investigación.
- *) A la revisión de los documentos del PTFAEN se promete un futuro promisorio para las normales, donde el flujo de recursos económicos materializados en bibliografía actualizada y oportuna no se detenga, donde la entrega de equipo de computo, multimedia y comunicación sean la constante, en la cual el uso de la “red normalista” y “sepa Ingles” sean lo común; ante un panorama tan promisorio solo resta ser escéptico y esperar que se materialice en realidad lo prometido.
- +) La estrategia de difusión de los diversos materiales del PTFAEN fue la entrega por parte de las autoridades a los directivos de las normales para que ellos organizaran la estrategia de lectura y discusión más adecuada según lo consideraran, actividad que se redujo al reparto para la consulta individual en el mejor de los casos.
- +) Los diversos documentos del PTFAEN que fueron publicados para difundir las actividades realizadas y por cumplir, tenían carácter de materiales de divulgación y por lo tanto no era recomendable realizar reuniones de análisis y discusión de ellos, a la vez muy poco aportaron al enriquecimiento de la reforma dentro del aspecto teórico conceptual.

CAPÍTULO 3

LAS PROPUESTAS TEÓRICAS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

(MARCO CONCEPTUAL)

3. 1. LAS TEORÍAS SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS.

***“Cualquier reforma
que no considere la opinión
y realidad de los docentes
así afirmen que
es “a prueba de maestros”
esta condenada al fracaso”.***

Rosa María Torres

En este capítulo se enlistan para su revisión los distintos conceptos que son fundamentales para uno de los objetivos centrales de esta investigación el intentar elaborar una categorización de la reforma que es motivo de discusión, en este sentido iniciaré con el planteamiento que realizan algunos teóricos acerca de si “la docencia es o no una profesión”, en un segundo momento, se analiza los diversos conceptos sobre “formación” para posteriormente sustentar las definiciones de “formación inicial” y concluir con “los modelos de formación docente” que se localizaron, todo lo anterior, con la intención citada en el inicio del párrafo

Desde algunos ángulos al plantearse la interrogante sobre ¿qué es la formación?, inicialmente los teóricos se formulan la pregunta sobre ¿lo qué es una profesión? para posteriormente indagar si la docencia reúne los requisitos formales para ser considerada como tal y para ello establecen que una profesión es aquella “actividad laboral o intelectual que se desarrolla de manera legal ya sea como un servicio o como una forma de vida, la cual se encuentra enmarcada dentro de los ámbitos de esta ley”¹⁸⁴.

Con el nacimiento de la educación como la utopía social se formula la creación de “la docencia como profesión, entendida en este contexto como una práctica de habilidades normalizadas, que se ejercen en el seno de una configuración institucional burocrática y jerarquizada”¹⁸⁵ esas habilidades normalizadas consisten fundamentalmente en recuperar el conjunto de los conocimientos construidos fuera de las escuelas y del sistema educativo y llevarlos sin grandes transformaciones a las instituciones, mediante el empleo de prácticas pedagógicas preestablecidas, las que se apoyan en la más importante tecnología existente y masificable en ese momento: el libro.

El principal mecanismo previsto para la creación de la docencia como actividad laboral, fue la formación y el ordenamiento de ciertos saberes y valores específicos acumulados durante un período de tiempo y la instalación de instituciones especializadas para el conocimiento del oficio (escuelas de formación).

¹⁸⁴ H. congreso de la Unión, “Ley reglamentaria del artículo 5 constitucional relativa al ejercicio de las profesiones en el DF”, 25 enero 2005, artículo 1.

¹⁸² Mintzberg, H, citado en Apple, M., (1989) “Maestros y textos”, pág. 58.

Algunos autores como Perrenoud¹⁸⁶ y Reimers¹⁸⁷ para definir a una profesión, no lo hacen desde el marco legal y administrativo, sino que centran su análisis en algunos rasgos y características prácticas y epistémicas de entre ellas, sobresalen:

- Para el ejercicio de la profesión se deben conocer y poseer un conjunto de saberes especializados sobre el campo de trabajo en donde se laborará y que tienen diversos niveles de complejidad, todos ellos producen una dificultad en su dominio y aplicación, para otras personas no adentradas en su estudio.
- Existe y es evidente que presenta un progreso continuo y sistemático de su cuerpo de conocimientos teóricos, tanto los que son propios para su práctica, siendo que muchos de los cambios que presenta surgen en función de los avances y descubrimientos alcanzados en las distintas ciencias y que son incorporados a la profesión para el mejoramiento continuo del servicio prestado.
- Tiene una fundamentación científico-crítica y todo un conjunto de postulados teóricos (cuerpo teórico) en los que se apoya para la realización de su tarea y con las que justifica el proceso de cambio continuo. Este aspecto explicaría la existencia de las formas de actualización y capacitación, en el caso de los docentes.
- Existe un nivel de “auto percepción” sobre el ejercicio de la profesión, ya que los sujetos que la ejercen, la mayor de las veces se valoran de forma positiva, aspecto que se presenta en el orgullo profesional de las personas que desarrollan esta ocupación, igualmente al compartir ideas y aspiraciones comunes se facilita la construcción de un conjunto de códigos lingüísticos y de comportamientos, que le son propios a sus profesionales.
- Dentro de su estructura orgánica, presenta niveles de institucionalización, centrados en el conocimiento y cumplimiento de un conjunto de reglamentos, leyes, códigos y documentos escritos, que están encargados de regular el actuar profesional y personal de los sujetos que la ejercen.

Finalmente los mencionados autores llegan a la conclusión que la docencia al cumplir solo parcialmente los rasgos específicos de su definición de “profesión”, queda en rango de la indefinición, ya que debe ser considerada como una “subprofesión”, lo anterior debido a la gran cantidad de situaciones irregulares que presenta su ejercicio sobre todo en el campo legal.

¹⁸⁶ Perrenoud, Philippe:(1996) “*La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización*”, pág. 64.

¹⁸⁷ Reimers, Fernando (1996) “*¿Dónde están los setenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo*”, pág 57.

Desde la perspectiva de la sociológica de las profesiones, en su vertiente funcionalista, diversos estudios ratifican presunción de que la docencia es una semiprofesión, en tanto que no cumple con todos los requisitos básicos para constituirse como tal aunque cumple y con mucho la caracterización que otras profesiones como la medicina o la ingeniería tienen, igualmente se determina que las características que deben poseer las profesiones resaltan como indispensables, la autonomía y control de los propios ritmos y mecánicas de trabajo, la autoorganización en entidades profesionales llámese sindicatos o principalmente en asociaciones de profesionistas, que posea un cuerpo de conocimientos consistentes surgidos de una raíz científica y que exista control en la preparación de los que se inician en la profesión, así como que presenten fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida, definición basada en rasgos muy semejantes a los que plantean Reimers y Perranoud¹⁸⁸.

Si entendemos por formación, aquella en la que el sujeto se mantiene como elemento dentro de un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función, en este caso, la preparación docente inicial, en la que se apropia de los elementos sustantivos de la profesión.

En este sentido la formación cumple la función de interiorizar las prácticas y formas del pensamiento, para la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, las cuales operan y encauzan la trayectoria escolar del futuro docente, ya que a través del tránsito por diversos niveles educativos, el sujeto adopta modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe pasar del rol de estudiante al de profesor.

Para Díaz Barriga¹⁸⁹ considera que La formación esta ligado a dos aspectos que deberían de ser considerados en la formulación de todo plan de formación de docentes : en primer lugar a la cultura, su vida cultural y los elementos que obtiene de la sociedad en la que se desenvuelve, en tanto que el hombre es el único “animal” que tiene conciencia en sí mismo y por lo tanto puede trabajar para adaptar y adaptarse al medio ambiente en el que vive, en segundo lugar, esta ligada al trabajo productivo e intelectual con el cual crea los satisfactores necesarios para su existencia , pero a la vez esto condicionan su actuar y ser en la sociedad, aspecto que se sintetiza en las diferentes relaciones y procesos sociales en los que participa.

Autores como Miguel Ángel Pasillas¹⁹⁰ plantean que lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente, resaltando que este proceso se ha invertido, ya no es la escuela o el maestro quienes deben ofrecer el saber determinado y marcando la trayectoria y la ruta de formación, es el propio educando el que se forma, es el quien “decide” y participa activamente en el proceso, optando libremente cuales son las actividades

¹⁸⁸ Ambos autores en obras citadas pp. 56 y 43, respectivamente.

¹⁸⁹ Citado en De Lella, Cayetano, Op.cit. pág. 14

¹⁹⁰ Pasillas Valdez, Miguel A. "Condiciones Socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el dialogo", pág. 81.

mas importantes para su futuro ejercicio profesional, considero que este aspecto es central por dos planteamientos 1) Crear la conciencia de que nadie aprende por obligación y que al ingresar a la escuela normal la motivación básica para la preparación debe surgir del propio alumno y 2) propiciar la libertad de lección y la responsabilidad en ese ejercicio en el alumno, ambas situaciones poco se han planteado en las normales.

En tanto que para J. Antonio Serrano¹⁹¹, la formación consiste en proporcionar a los maestros las informaciones que se consideran importantes y necesarias para el espacio escolar donde van a laborar y las cuales le permitan adecuar las modalidades de trabajo para que puedan concordar con la orientación teórica establecida por la institución, mucho se ha trabajado en este sentido con los llamados “planes totales” de formación donde se les impartían un número considerable de materias con diferentes enfoques, buscando crear un docente con amplios saberes y una cultura amplia y diversa.

Comparto la postura como muchos otros con lo planteado por (Sacristán, Giroux, Hargreaves, Freire, Capella), que la docencia es una profesión eminentemente moral ya que tiene dentro de sí al apoyo a la formación de los otros y a la interiorización de conductas que de otra manera sería difícil adquirir además de que consolida una serie de habilidades intelectuales, y no sólo se puede concebir como una profesión técnica, en la cual sólo se reproduce de manera general pautas de conducta predecibles y repetibles, en este aspecto, la enseñanza es una actividad construida sobre sustentos emocionales tanto del maestro como del alumnos y que influye en los aspectos intelectuales del aprendizaje tanto de uno como del otro.

Es decir el sujeto al “pasar” de la formación a la “formación inicial”, sólo cristaliza modelos de educadores que se presentaron a lo largo de su vida escolar, dado que los docentes principiantes adquieren en las instituciones educativas, las herramientas necesarias para afrontar la complejidad de las prácticas cotidianas. Entonces las instituciones educativas, donde el docente se inserta a trabajar, se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando su regularidad y su continuidad a través del tiempo.

Autores como Peredo Merlo (2000) definen a la “Formación inicial: como la preparación profesional para la docencia especializada en algún nivel o área educativa, con la obtención de un título de Licenciatura que avala el ejercicio de la misma”¹⁹².

Tedesco, afirma que: “Todos los programas de formación de maestros ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas

¹⁹¹Serrano ;José Antonio, “ La formación docente categorías y temas de análisis ” pág 46

¹⁹² Peredo, Merlo, “La formación docente” en “*perfiles educativos*”, pág. 13.

en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio”¹⁹³ en esta reforma se pretenden cambiarla vida del aula con la introducción de nuevos elementos de discusión y análisis, los que a su vez influyan en otras maneras de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Graciela Bar, establece que “ formación inicial se entiende la primera instancia de preparación para la tarea, en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo”, ¹⁹⁴ retomo este concepto por que define, lo que esta reforma plantea como la definición exacta de lo debemos entender a partir de ahora por formación inicial y las competencias necesarias.

Según el concepto de la OEI¹⁹⁵, define que la formación inicial es "la instancia inicial de preparación para la tarea, en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente".

Esta organización detalla que los contenidos de la formación docente de grado deben asegurar:

- * La comprensión de la realidad educativa, se manifiesta en múltiples y divergentes manifestaciones en lo social, cultural, económico y afectivo.
- * El entendimiento de las complejas dimensiones (social, intelectual y emocional) de la personalidad e individualidad humana y de cada persona.
- * El desempeño profesional del papel del docente como una alternativa de intervención pedagógica mediante la planeación, la puesta en práctica, la evaluación y la reelaboración de estrategias para la formación de competencias y habilidades a través de la enseñanza de contenidos de los programas de estudio (conocimientos, procedimientos y actitudes) en sujetos específicos y determinados.
- * La incorporación de la idea de preparación profesional permanente como exigencia para el desempeño de labor.

Por su parte García Garrido¹⁹⁶, afirma que en los sistemas de formación inicial en el mundo occidental, existe consenso internacional en que deben sustentarse en cuatro componentes:

¹⁹³ Tedesco, J. C. y otros, "Educación: La construcción de una nueva ciudadanía" en *Revista Escenarios Alternativos*, Año 3 N° 6, pág.34

¹⁹⁴ Bar, Graciela I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación

¹⁹⁵ Op, cit pág. 17

¹⁹⁶ Citado en Bar, Graciela "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo" op. cit. pág. 14

-) Una formación humana integral, que promueva el desarrollo de las destrezas intelectuales formales, así como el conocimiento y empleo de valores humanos, los sentimientos positivos, el manejo adecuado de las emociones y de las relaciones entre las personas, esta formación descansará en dos pilares: en lo intelectual, mediante los cursos que en varios países nombran como los “fundamentos de la educación” (filosofía, sociología, historia y psicología sobre todo cognitiva), y otros que atiendan el campo del desarrollo humano, con actividades que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio y el sentido ético personal.
-) Un sólido conocimiento de las disciplinas que se van a enseñar, que proporcionen también los saberes necesarios para la investigación de las problemáticas en esos campos, como actitud permanente de búsqueda e indagación individual y colectiva.
-) Los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, pues este será el oficio del docente: el manejo de la didáctica general y especial, los métodos de enseñanza y las herramientas didácticas, incluyendo técnicas para una evaluación.
-) La práctica de la enseñanza, generalmente a través de un “practicum”, o ejercicios intencionados donde el sujeto “simule” la aplicación de estrategias de enseñanza o conduzca una clase escolar, bajo la guía, supervisión y auxilio de un maestro experimentado.

La formación docente constituye un proceso continuo de preparación de profesionales, ya que “El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar”¹⁹⁷, mención aparte merece que varios de las observaciones y propuestas que hace García Garrido, son consideradas en la integración de la propuesta del PTFAEN.

Autores como Jackson, incorporan a la idea y concepción de la formación la propuesta de “tiempo escolar” explican que debemos entender como aquel “tiempo de aprendizaje académico y la cantidad de este que es necesario para lograr desarrollar las áreas específicas del saber que le son necesarias a un profesionalista para desempeñar su función con eficiencia es decir, sólo lo refiere a la delimitación del tiempo en la institución necesario para lograr las habilidades mínimas”¹⁹⁸.

¹⁹⁵ Bar, Graciela, “Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo” Op. cit. pág.19

¹⁹⁸ Ferry, Giles (1997) “El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica”, pág.69

Al introducir este termino (tiempo de aprendizaje académico) y definirlo como la cantidad de horas, días o semanas que son necesarias para lograr desarrollar las áreas específicas del saber, al igual que las que le son necesarias para desempeñar su función, surge un elemento que suma importancia, en que en ella se basa el Estado para la definición de lo que se entiende por “créditos”, “horas crédito” para la acreditación de una carrera.

A partir de todas las concepciones anteriores, a lo largo de el presente trabajo se concebirá a la formación docente “Como el conjunto de elementos pedagógicos, éticos y sociales, los cuales dentro de un proceso integral tanto de manera individual o colectiva e inducido desde lo externo o interno, mediante un conjunto de estrategias didácticas y materiales diversas de manera intencionada o no, aportan los elementos técnicos -pedagógicos para el ejercicio eficaz de la profesión”¹⁹⁹

Autores como Ferry, Perranoud e instituciones como la UNESCO o la OEI sugieren y proponen que por la propia complejidad del trabajo que desarrolla el docente no es primordial ni recomendable el impartir solamente la formación inicial por parte del Estado, desde un único e invariable programa de formación; ya que si se reconoce que la realidad social es compleja y multidimensionada, con distintas representaciones socioculturales e ideológicas diversas que van desde regionalismos hasta formas particulares que cada clase social manifiesta esto limitara la capacidad de interpretación e intervención del docente en la problemática, eminentemente esto se contrapone con la idea de formación inicial única que establece esta reforma.

Pero si el Gobierno optara por implementar un modelo de formación inicial, esta deberá de ser complementada con cursos, talleres u oportunidades de superación profesional que le ofrezcan al docente la posibilidad de reentrenamiento profesional, dentro la idea de generar su propia formación y actualización permanente pero siempre regida por dos elementos, que sea complementaria a la que primero le formo y segundo que le permita una profesionalización académica y salarial, aspecto que el PTFAEN tiene como una de sus promesas por realizar.

Los sistemas de formación docente” se han construido y elaborado a partir de un planteamiento continuo y constante de posiciones binarias, las cuales, son resultado de una formulación de políticas educativas como una opción entre pares, analizando la historia de la política educativa en las escuelas normales podemos corroborar que han transitado por estas vías las que de forma sucinta nos plantean que:

¹⁹⁹ Concepto del autor del presente trabajo a partir de la reflexión, análisis y revisión de los autores citados durante este documento.

- maestro-alumno: en este modelo se reflexiona sobre la importancia de los conocimientos, su aprendizaje y la manera adecuada de transmitirlos del docente al aprendiz, dentro de una posición binaria de que uno posee la experiencia, los saberes y controla de manera organizada el proceso de conducción sistemática de aprendizaje.
- Entre enseñarle gran cantidad de conocimientos de todas las áreas al docente y saturarlo de saberes enciclopédicos o solos centrarse en aprendizajes particulares y la calidad en ellos, es decir entre dotarlo de conocimientos específicos y especializados pero bien dominados y entendidos para su aplicación.
- Entre un currículo para la formación docente conformado de programas de estudio extensos, donde se realiza la revisión generales de todas las teorías y autores (formación total) o se priorizara el dominio en el docente de las competencias básicas como son saber leer, escribir y hacer uso del lenguaje de manera correcta (formación inicial).
- Lograr en el docente el dominio de los contenidos temáticos del área a impartir, con una visión científica del saber (dominio disciplinario) o entender los métodos, las estrategias didácticas y los procesos para la enseñanza y aprendizaje (dominio didáctico).

Los anteriores modelos se han constituido como los paradigmas de la formación docente, por lo que han orientado en lo académico–pedagógico la manera de integrar los currículos para la formación magisterial, tanto en nuestro país como en el resto del continente.

Intentando Profundizar en el estudio sobre propuestas para la formación docente encontramos que autores como Beillerot, propone dos modelos para la formación de los docentes.

- 1) Modelo racionalista: el cual estaría centrado en que los futuros maestros obtuvieran “la formación como una adquisición científica de alto nivel por un lado de las disciplinas que se enseñan y por otro lado su psicopedagogía”²⁰⁰; es decir, su formación se desarrollaría a partir de dos grandes ejes el dominio de contenidos temáticos y la forma más idónea de su enseñanza del contenido temático en cuestión.
- 2) Modelo Situacional “Pone énfasis en la relación pedagógica, la comunicación, la instrucción por lo tanto, pone claro que el segundo privilegia el lenguaje y la interacción personal”²⁰¹. Contempla hacer hincapié en el proceso, en el dominio de los elementos comunicativos, para que él

²⁰⁰ Beillerot, Jack, “La formación docente”, pág. 64

²⁰¹ Ibidem pág. 67

los incorpore a su trabajo y al llegar al ejercicio profesional y los reproduzca con sus alumnos.

El modelo anterior de formación está centrado en una pedagogía del conocimiento concebida como “el saber docente” es decir, tener el dominio de los contenidos disciplinarios a impartir y “el saber enseñarlo”, lo que equivaldría al dominio de la metodología didáctica de la temática, aspecto que el PTFAEN plantea deberá ser superado.

Por su parte Marcel Lesne²⁰² propone 3 vertientes o ejes en los que sugiere se organicen las diversas tendencias para realizar la formación de los docentes:

- a) Las de tipo trasmisivo con orientación normativa: a las que define como aquellas en la que predomina la formación académica de tipo tradicionalista, sustentada en que el alumno normalista interiorice los procesos del dominio de la didáctica y la metodología, buscando el aprendizaje y uso en sus prácticas de estrategias de enseñanza planteadas desde la concepción de que enseñar, es parte de un proceso activo en el docente y de recepción pasiva del alumno.
- b) El tipo incitado por la orientación personal: es aquella que tiene como referencia el deseo individual y personal de la superación, como elemento primordial y donde el deseo de mejora es parte de la apropiación de los apoyos y oportunidades que se encuentran en la sociedad y que permite el desarrollo profesional.
- a) El tipo apropiativo centrado en la inserción social: dentro del mismo se propone como indicativo el aprendizaje de las cuestiones éticas y sociales de la docencia, el aprendizaje de la responsabilidad profesional y las normas de conducta que todo docente debe asumir, aquí el aprendizaje de la profesionalidad filosófica se vislumbra como un elemento fundamental de trabajo, por encima del dominio del saber a impartir o de su propia didáctica.

Recuperando a este autor la propuesta de la reforma se acerca a una combinación del tipo incitado y del apropiativo ya que no alcanza a ser definido por alguno de ellos sino que recupera elementos de ambos.

Por su parte Gimeno Sacristán²⁰³ plantea cuatro formas en las que se pueden organizar a la formación docente:

- 1) Un modelo práctico-artesanal: en el cual concibe a la enseñanza como una actividad artesanal e individualizada, un oficio que se aprende en “el taller” donde

²⁰² Lesne, Marcel. “La formación y la enseñanza grandes problemas”, citado por Eleonora Villegas y Fernando Reimers en *¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la Educación en el mundo*; pág. 505.

²⁰³ Sacristán, Gimeno., “Profesionalización docente y cambio educativo”. Citado por Alliaud, A. Y Duschitzky, L. (compiladoras), pág. 65.

existen dos personajes, el que sabe y el aprendiz, donde el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización, entonces “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves,)²⁰⁴, se presenta un predominio de la reproducción de conceptos, hábitos y valores de la cultura a la que se acepta como “legítima”.

A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados, mediante la instrucción en instituciones especializadas y donde aprenderán un conjunto de normas y reglas que posibiliten la formación de profesionales idénticos a los deseados no existiendo otra opción mejor que las escuelas normales.

El practico-artesanal, propone al docente que imite “moldes” ya establecidos y probados como eficientes, que en su labor solo transmita la cultura, que promueva el pensar, el decir y el hacer como sus anteriores docentes le inculcaron. Sin cuestionar ni propiciar espacios para la crítica o enjuiciamiento.

2) El modelo academicista: establece que lo esencial en un docente es su sólido conocimiento de las disciplinas que enseña, entonces la formación así llamada “pedagógica” pasa a un segundo término y suele considerarse superficial y hasta innecesaria, ya que la habilidad de enseñar se puede lograr cuando existan situaciones que impliquen que “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”²⁰⁵.

Establece una separación entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones tanto del docente, como de la comunidad de expertos, es entonces cuando el educador no necesita el conocimiento especializado sino las competencias requeridas para transmitir el programa de estudio elaborado por otros, como un locutor hábil, lo comunica, verbaliza y evalúa.

La eventual autonomía de la que puede disfrutar se ve como un riesgo y fuente de posibles sesgos y donde es más fácil apearse a la seguridad y confianza de lo ya establecido, esta manera de formación ubica al docente como transmisor de las verdades y certezas, que nos proporcionaron los últimos saberes científicos de las ciencias y donde los libros se nutren de esas actualizaciones.

²⁰⁴ Citados en Sacristán, Gimeno, Op. cit. pág. 66

²⁰⁵ Citado en De Lella, Cayetano, Op.cit. pág. 39

3) El modelo tecnicista-eficientista: apunta a la tecnificación de la enseñanza, sobre la base de esta racionalidad instrumental, generando la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y los productos obtenidos. El profesor adquiere el carácter de un técnico: su labor “consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos²⁰⁶”.

El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión de los saberes, esta subordinado, no solo al saber científico de la disciplina, sino también al entendimiento de lo pedagógico y lo psicológico, esta corriente del pensamiento es el sustento de infinidad de cursos proporcionados por las instituciones que reconocen a la tecnología educativa como su base teórica y que apoyadas en el neoconductismo forman o capacitan a los docentes como la vía para lograr calidad.

El tecnicista propone un docente que sustenta su labor en la racionalidad técnica, que planifica de manera ordenada y sistemática los previsible pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde hace empleo de todos los paquetes y programas de apoyo didáctico, intentando garantizar el logro eficiente de los objetivos.

Explica Sacristán que no se presentan en la actualidad los modelos puros, por lo que las posibles combinaciones entre los tres modelos darán diversas formas reproductivistas, otras donde predomine la racionalidad técnica, heterónomas, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo,

Con lo anterior no solo se subordinan a los docentes a ser meros “aplicadores de programas” y se les despoja de su capacidad en cuanto a convertirse en gestores políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, al tiempo que se limita su participación en la decisión de los medios más acordes y consecuentes con los fines educativos propuestos.

4) El hermenéutico-reflexivo: pretende formar un docente comprometido con la realidad social, de sólidos valores éticos laborales y empeñado con el cambio, no neutro y con competencias intelectivas polivalentes, un educador abierto, capaz de definir “la enseñanza como una actividad compleja, determinada por el contexto, social –espacio-temporal y sociopolítico—y cargada de los conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”²⁰⁷. El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas y donde generalmente no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

²⁰⁶ Gimeno Sacristán, Op. cit. pág. 67

²⁰⁷ Ferry, Giles, Op. cit. pág. 79

Que posea la habilidad de vincular lo emocional con la indagación teórica, se instruye personal tanto de manera individual como colectivamente, en el análisis de las situaciones concretas (personales, grupales e institucionales), que intenta reflexionar y comprender su labor con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla, con habilidad para dialogar con otros sobre las problemáticas de la educación, interpretándolas, tanto con sus propios supuestos teóricos y prácticos, como con los de otros sujetos reales y de aquellos que no estando presentes influyen en su práctica, como lo son autores, colegas y alumnos.

Sin embargo, también propone el autor que prevalece la posible parcialidad, y relatividad de los dilemas e incertidumbre que se asocia a un conocimiento práctico y un pragmatismo así producido, aspecto que se plantea desde como se estructuró esta reforma centrado en una idea más activista de la docencia.

Dentro de este modelo de formación cada participante puede ratificar sus opiniones previas o modificarlas, porque nadie mejor que él y los equipos técnicos de su lugar de residencia y trabajo conocen su contexto, también consideran que se debe:

- Partir de su práctica docente como eje estructurante, tanto aquella que realiza en el aula, la institución o la que tiene como fin el beneficio de la comunidad o la sociedad.
- Problematizar sobre aspectos docentes, explicitar sus ideas y debatir desde cuestiones académicas hasta las situaciones cotidianas, cuestionando y enjuiciando críticamente las creencias, las rutinas, los estereotipos, las resistencias y los supuestos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas que les son planteadas en su labor.
- Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente enmarcándola en su realidad, con todas sus implicaciones emocionales e intelectuales.
- Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales, sus problemas y alternativas de solución con los otros docentes y en la búsqueda de coordinación operativa para posibilitar cambios actitudinales.
- Propiciar espacios de investigación educativa cualitativa y con la participación protagónica de los docentes, utilizando métodos de indagación diversos y valorando en su justa dimensión la utilidad e importancia de los estudios etnográficos; tales como cartas descriptivas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales y casos reales entre otros.
- Favorecer la exogamia tanto de la educación como de la escuela, con el fin de ampliar la perspectiva de los alumnos y la sociedad.
- Leer e interpretar las imprescindibles imágenes de los vertiginosos cambios de la postmodernidad (la telemática, la informática y la Web) tratando de interpretar los signos de los tiempos, intentando incluirlas en la agenda educativa de los temas por incluir, debatir y cumplir.

Aunque esta propuesta esta “inacabada” o ha sido poco explorada puede constituirse en referente teórico-metodológico, del cual podemos reconocer algunos rasgos en esta reforma y a la vez representa una genuina aspiración ético-político de transformación social de la realidad, tanto de los formadores de docentes, los docentes y responsables operativos de las políticas públicas del sector, una utopía a la que no debemos olvidar y renunciar.

Organismos como la OCDE por su parte proponen dos modelos para la formación docente:

a) Un modelo de competencias mínimas: denominado así por que la enseñanza para la formación tiene su estructura, en que el conjunto de las decisiones de lo que debe aprender el nuevo docente y cómo lo debe de interiorizar, se toman fuera de la escuela normal, alejada de las clases en los grupos que se imparten en los centros normalistas, generalmente la formación se realiza con un grupo de planes y programas de estudio impuestos desde la autoridad central, apoyados en este referente, a la docencia se le define como una mera reproducción y repetición de los programas de estudio, los cuales deberán ser impartidos y enseñados de manera efectiva y eficaz, Tanto en la conducción de los contenidos por parte de los docentes, cómo en su aprendizaje y transferencia hacia la vida profesional realizado por los alumnos.

Por lo anterior “calificar” la labor de ambos actores del proceso de la enseñanza, es relativamente fácil, respecto a los procesos de la formación docente, al igual que organizar cambios para su mejora o los encaminados a poner fin a sus deficiencias; todas las problemáticas anteriores se solucionarían, al incluir en los planes de estudio y enseñarles gran cantidad de conocimientos, de las diversas asignaturas del mapa curricular de formación y realizar actividades encaminadas a promover la consolidación de las competencias didáctico pedagógica el saber enseñar.

b) Diversidad cultural o modelo de profesionalismo abierto; en ella el docente es el centro del proceso de mejora de la calidad de la enseñanza, los maestros en grupos o individualmente, son los responsables del análisis de las necesidades de la escuela, se promueve en las instituciones el debate abierto de las problemáticas de la educación y de los existentes en los centros de enseñanza, para finalmente se adopten decisiones sobre como debilitarlas o solucionarlas.

Las necesidades de los alumnos son elementos prioritarios para obrar en consecuencia y apoyarse en sus intereses como elementos del trabajo didáctico. Lograr la participación activa y responsable de docentes, padres de familia y alumnos por medio de un conjunto de medidas y mejoras que abarcan desde aspectos de actualización permanente del docente; pasando por aquellas situaciones de remuneración salarial y de mejoras de las condiciones institucionales de enseñanza, en especial los que tienen que ver con recursos para la enseñanza y la infraestructura de los planteles así como las formas de participación de la comunidad escolar.

Dentro de esta propuesta pareciera que con todas sus limitaciones y desventajas evidentes la reforma que plantea la SEP concuerda con el primer modelo de formación de competencias mínimas.

Para otros autores, lo idóneo para la formación de maestros, es el enfoque centrado en promover el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del sujeto, las que permitirían al docente en formación al dominarlas y emplearlas usarlas de manera eficiente en el trabajo formativo con sus alumnos, entre ellas establece:

- Saber escuchar: entendida como la capacidad para que de forma empática, el docente promueva el diálogo y entendimiento con la gente de la comunidad escolar, maestros, alumnos y padres de familia.
- Aprender a hablar: Propiciar en el educador la capacidad para saber comunicar sus ideas y sentimientos, para entenderse con los demás sujetos de manera clara, precisa y directa.
- Comprender lo que se lee: desarrollar la habilidad de entender e interiorizar la información contenida en los diversos tipos de texto informativos, científicos o de otra índole y ser capaz de hacer análisis, síntesis de lo leído así como aprender el uso adecuado de la información obtenida a partir de la revisión de textos impresos.
- Saber emplear el lenguaje escrito: propiciar el desarrollo y dominio del uso adecuado y pertinente de la expresión escrita, como medio ideal de la manifestación de las ideas y las más adecuadas formas de comunicación, con los otros.

Diversos autores por su parte proponen que la formación de los maestros se encamine en el fortalecimiento e incremento de los tres elementos o habilidades básicas:

- El saber: centrar la formación en el que el docente, posea el dominio de los conceptos del conocimiento disciplinario y que deberá explicar o enseñar, al igual que su manejo adecuado y pertinente.
- Saber hacer: propiciar el conocimiento práctico sobre como unir la realidad cotidiana y las cuestiones de la vida concreta, con los aspectos generales de la enseñanza en la escuela, vinculando la enseñanza de la institución con los problemas concretos y los saberes sociales empíricos.
- Saber enseñar: que el alumno o futuro docente posee el conocimiento de la estructura secuencial y didáctica, que le permita propiciar en los sujetos aquellos procesos cognitivos para posibilitarles la construcción de conocimientos.

Por su parte Ropé y Tanguy, proponen el modelo de formación basado en “las competencias”, en el que por este término se utiliza como el sentido de “la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”.²⁰⁸

Proponen que el docente sea formado en distinción de otras pautas curriculares con:

a) La competencia pedagógico-didáctica: en primer lugar, resulta indispensable que los profesores posean criterios de selección entre un conjunto de estrategias conocidas para intervenir intencionadamente dentro del aula, promoviendo los aprendizajes de los alumnos y creando otras estrategias, allí donde las condiciones del medio o los materiales disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes.

Existe consenso respecto de que los profesores tienen que ser facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos y no simples expositores que desplieguen información con toda amplitud y coherencia, para que luego sea repetida de memoria por el alumno.

Pero a veces esta afirmación es interpretada como un llamado a prescindir de la planeación, a un dejar-hacer sin conducción sin evaluación ni reorientación. Lo cual es un craso error ya que sin ella la posibilidad de aprendizaje de los alumnos, en especial de los de sectores populares, se diluye.

Por eso los profesores deben poseer un conjunto de herramientas didácticas que le permitan su labor y en específico (conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar y recrear o crear estrategias de intervención didáctica) aquellas que se apeguen a las necesidades del grupo de trabajo.

Ambos autores establecen también que:

-) La competencia institucional: un segundo aspecto es que los profesores desarrollen la capacidad de articular la macropolítica (referida al conjunto del sistema educativo, que se manifiesta en los planes de estudio, los días de labor, la ideología de los libros de texto), con la micropolítica de lo que es necesario programar, llevar adelante y evaluar en las instituciones en las que se desempeñen, aquella que se manifiesta en los espacios más acotados de su institución: las aulas, los patios, los talleres y las actividades que se desarrollen en espacios externos a las escuelas.

-) La competencia productiva: es esencial que los profesores comprendan el mundo en el que viven y vivirán tanto ellos como los alumnos, que intervengan y promuevan la creación de ciudadanos productivos para este mundo de hoy y del mañana, donde debe romper con la cultura endogámica de las escuelas y de las

²⁰⁸ Nuñez Prieto, Iván (1999), “La formación permanente de profesores en el centro de trabajo”, pág. 32

normales, cultura que trajo como consecuencia que dichas instituciones se desarrollaran hacia dentro, siempre entre sí, sin interactuar con otros centros o ámbitos educativos

-) La competencia interactiva: es necesario que los profesores intenten cada vez más a comprender y a sentir con el otro, ponerse en el lugar del otro (empatía). Ese otro puede ser un alumno, un padre o una madre a quien debe de entenderse no como los oponentes o contrarios sino como el complemento del trabajo; pero también el “otro” pueden ser las comunidades, los empresarios, las organizaciones sociales, las iglesias y los partidos políticos.

-) La competencia especificadora: durante muchos años la formación docente se plantea como el dominio de los conocimientos para cierto nivel o modalidad, por un lado, y el saber disciplinario por el otro. Esto trae como consecuencia la dificultad de los profesores de nivel inicial y primario para resolver los desafíos de especialización que hoy en día es necesario atender para afrontar mejor algunas necesidades por la cantidad de conocimientos que se han generado en los últimos tiempos.

Por otra parte, la especialización disciplinar de los profesores de educación media superior y superior les impide un fácil acceso al trabajo multidisciplinario e interdisciplinario y lo que induce y promueve acciones fragmentadas de la educación, en los diferentes niveles.

Autores como Coraggio, Craig, Heyneman y Reimers han cuestionado los modelos de formación docente debido entre otros factores a:

La crisis existente en la investigación educativa: citando, que por la propia complejidad de la educación, que es única e irrepetible, debido entre otros factores a que se imparte en los diversos sectores de la sociedad y en condiciones tan diferenciadas lo cual provoca que las diversas y diferenciadas conclusiones obtenidas, sean validas solo para la propia indagación, por lo que es muy relativo incorporar las aportaciones o descubrimientos que de ellas se elaboren, como conceptos generales, aplicables a todo el sistema educativo. Con ello se plantea la validez relativa de sus aportaciones y su significado para la formación.

Otras de las tendencias propuestas por los autores en los modelos de formación son aquellos centrados en que el futuro docente conozca los aspectos cruciales de la evolución del niño, las etapas o estadios por los que “pasa” el desarrollo cognitivo del mismo, ambos aspectos se sugiere sean considerados como prioritarios en la integración del mapa curricular, en las actividades de aprendizaje y los contenidos temáticos de los programas de la formación.

Igualmente se deberá ponderar que se dominen las estrategias de enseñanza, poniendo énfasis en que en su trabajo didáctico se propicie que el alumno desarrolle actividades para el descubrimiento y la exploración, como elementos básicos de la estrategia constructivista de enseñanza.

Se le considera bajo este esquema al docente como operador de los programas y las actividades, reduciendo su actividad al desarrollo de los aspectos marcados en las propuestas y proyectos presentados en los programas, que se dicten bajo la óptica de que solo debe tener la capacidad de interpretar y de aplicar los procedimientos, contenidos temáticos, modalidades del desarrollo y realizar la evaluación de su propio trabajo.

Explican que no existe en el magisterio una “división del trabajo”* -lo cual es cuestionable- o una especialización comparable con la de otros sectores profesionales, como la que tienen un ingeniero civil, ingeniero en aeronáutica o ingeniero agrónomo por ejemplo. Esto se plantea en virtud de que en la docencia se conjuntan espacios de trabajo donde se agrupan actividades simples que no implican grandes conocimientos, como lo son cuidar y vigilar a sus alumno, el confeccionar y distribuir material didáctico junto a otras de un grado de complejidad avanzado como el hacer que los discentes aprendan conceptos y categorías que tengan desde implicaciones de análisis simples hasta obstrucciones diversas que por si mismo no lograrían asimilar.

Musgrave por su parte desarrolla la teoría de “la capacidad profesional” donde propone que las instituciones formadoras de docentes deberán ²⁰⁹“crear un conjunto de actitudes necesarias para el desarrollo de la propia actividad”. Lo anterior lo sustenta en la ecuación de que la eficiencia de la enseñanza y la calidad docente es directamente proporcional a la información y la formación ética – pedagógica recibida durante el proceso de formación.

Por su parte Enzoni Propone el concepto de “semiprofesionalización” para la docencia, basada en el precepto de que es una actividad demasiado cualificada para ser solo ejecutada, como la que podría desempeñar un obrero, pero demasiado poco calificada como la medicina, para que se le asigne la autonomía e independencia en la organización y toma de decisión que a otras profesiones, es decir, el educador realiza funciones complejas como lo son realizar la planeación didáctica, la conducción de las actividades didácticas donde propicia la construcción de saberes o aplicar procesos de evaluación del aprendizaje y en contra posición, de aspectos “simples” como lo son cuidar o vigilar a los alumnos o elaborar materiales para su clase.

A la docencia se le considera como un oficio artesanal, donde se construyen esfuerzos individualizados de mejora del servicio educativo y se cree en la concepción del trabajo en solitario desdeñando en la importancia del trabajo colectivo o de forma grupal, por lo que no se cuestionan los aspectos de la autonomía docente, la responsabilidad del maestro y los alcances del actuar del educador.

No se cuenta con un sistema eficaz y eficiente que de manera organizada y sistemática obtenga y difunda la información necesaria y valiosa sobre el estado

²⁰⁹ Citado en Ferry, Giles, Op. cit., pág. 54

general de la educación y la docencia, como el que se tiene en otras profesiones y de la que hacen uso otros profesionales.

La enseñanza y las escuelas desarrollan un carácter “endogámico” es decir, crecen, viven y sobreviven hacia dentro de sí misma. Reproducen y repiten sus prácticas docentes, relaciones interpersonales, de manera independiente pero cíclica y cada escuela se constituye como un “microcosmo” único y diferente a todas las otras en algunos aspectos, pero en muchos otros muy parecido.

Cada sistema educativo organiza su propia estructura para la formación de “sus” docentes con la idea de formalizar, legitimar, crear y dar coherencia a las prácticas didácticas que considera adecuadas y con lo que hace presentes los paradigmas dominantes que sobre el conocimiento, el saber y la ciencia pedagógica se manifiestan en su seno.

No se favorece la movilidad profesional; entendida como el cambio para el, perfeccionamiento, la rotación y selección de los docentes a fin de propiciar su permanencia y recambio a los diferentes niveles educativos.

La dispersión geográfica y la diversidad de condiciones en las que se desempeña la docencia, hacen difícil la autonomía y el control sobre los programas, las metodologías y las propias problemáticas a las que se enfrenta el docente en su contexto y como se rescata lo aprendido en su proceso de formación.

Existen pocos análisis sobre los procesos educativos en especial la función que desempeñan los directivos, las actividades realizadas por los docentes y es mínima la reflexión histórica que se hace sobre los anteriores actores educativos mencionados.

Los procesos de renovación docente, es decir, los tiempos de permanencia al frente de un grupo o en una escuela de un maestro, son muy largos por la reducida movilidad que tiene el docente, en relación de las promociones o ascensos, las cuales se dan en períodos aislados de tiempo, lo anterior se ve fortalecido por la inexistencia de sistemas de reconversión o reentrenamiento didáctico para posibilitar su integración a los otros niveles.

El tercer concepto que proponen, los autores para categorizar a los procesos de formación del maestro es “la proletarización docente” la cual prioriza su estudio en los niveles de relación en lo que el Estado eroga económicamente hablando para su sistema educativo, (gasto educativo) y la parte de ese recurso que se usa para el pago o salario de los maestros, (ingreso del docente), considerando que al destinarse cada vez menos presupuesto a los sistemas educativo, se práctica la contención salarial y ambos factores reducen de manera directa el ingreso del educador, generan un deterioro en sus condiciones y calidad de vida, el que a su vez influirá en su rendimiento en el aula y la motivación por su labor.

Otras características de la proletarización docente:

- Existe escasa autonomía profesional acerca de los contenidos programáticos a impartir por parte del docente, debido entre otros factores a los controles administrativos establecidos por la autoridad
- Las oficinas de estudios encargadas de planificar y regular los ritmos de trabajo, las temáticas y los contenidos no consideran las opiniones de los docentes y las características específicas de cada institución.
- una parte de docentes consideran que estar sometidos a una “autoridad centralista” forma parte del orden natural de las cosas, lo que implica que el respetar o cumplir sus indicaciones de manera incuestionable.
- Los docentes realizan una defensa a ultranza de la libertad de cátedra como una de las grandes conquistas.
- Los directores e inspectores rara vez se convierten en animadores de la vida académica, generando e impulsando proyectos de innovación y cambio del trabajo didáctico.
- Los alumnos y padres de familia, tiene reclamos a la educación pero sólo la centran en la parte formal del trabajo docente el cumplimiento cabal de los tiempos o las rutinas escolares, dejar mucha tarea extraclase, por ejemplo.
- El papel del directivo de los centros escolares, se plantea desde el dilema, entre ser intermediario de la cadena administrativa o convertirse en un profesional del cambio y la transformación.
- La presencia de las visiones de los especialistas y expertos que refuerzan la dependencia, de los docentes hacia sus teorías, con lo afianzan su legitimidad y autoridad, ya que es poca o nula la importancia que se le presta a la investigación aplicada a la educación, en especial la que realizan algunos docentes o centros docentes.

La desprofesionalización puede ser descrita según el autor Gimeno Sacristán²¹⁰, en los siguientes términos: “El profesor, más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un currículum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que

²¹⁰ Sacristán, Gimeno, “Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo”, Minuta de la conferencia difundida en el Instituto de Estudios y Acción Social , pág 58

resulta muy difícil salirse en la mayoría de los casos”²¹¹, se recupera esta cita por que la reforma, apunta a promover que la docencia recaiga en este concepto.

Por su parte Chevallard, plantea la categoría de la “Noosfera” a la cual define como “la esfera de las ideas que el conjunto de personas que reflexionan sobre la práctica docente pero sin ejercerla principalmente, de cómo la conciben y siendo ellos los encargados de la elaboración de los programas, los avances didácticos, los métodos de enseñanza y la evaluación, los cuales pretenden entregar a los maestros modelos eficaces de enseñanza como vía de la desprofesionalización o la proletarización”²¹² esta imposición se realiza por la vía institucional a través de los recursos administrativos implícitos en sus propuestas, conceptos y categorías, los cuales llegan al docente mediante las reformas y transformaciones curriculares de la que es objeto este estudio parece formar parte.

Dentro de su propuesta también define a los “docentes autónomos” como aquellos que se han convertido en profesionales de la educación, los cuales están orientados hacia la resolución de problemas, tanto de organización de la escuela como de sus aspectos didácticos, que son reacios a la transposición didáctica acritica y mecánica de los planes de estudio, que buscan y generan novedosos procesos de planeación y de aplicación, buscan las estrategias didácticas idóneas para tal fin y que son capaces de trabajar en equipo, verdaderos conocedores de su oficio encargados de su particular y propia formación permanente por la vía de la profesionalización.

Por otra parte, existen propuestas que han rechazado en el campo de la docencia, los postulados de aquella sociología de las profesiones que la plantea desde la indefinición o de la semiprofesion y establecen la profesionalización docente como “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes, valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor”²¹³.

Igualmente enuncian un conjunto de cualidades como referente del educador que alcanzo este nivel y que conforman las dimensiones del quehacer docente, en las que se definen aspiraciones respecto a la forma de vivir la actividad, así como de dar contenido concreto a la enseñanza:

1. La obligación moral: asumida como el compromiso ético que implica la docencia y que esta situada por encima de cualquier aspecto contractual que pueda establecerse en la definición del empleo. El maestro esta forzado al incremento de la potencialidad de personas, de humanos libres así como la formación de un conjunto de valores y virtudes en todos sus alumnos.

²¹¹ Op. cit. pág. 63

²¹² Citado en Giles Ferry, Op. cit. pág. 67

²¹³ Torres, Rosa Maria, “Sin reforma a la formación docente no habrá reforma educativa”, pág. 42

2. El compromiso con la comunidad: la educación no es solo un problema de la vida privada de los profesores, sino también una ocupación socialmente encomendada, que por lo tanto lo responsabiliza públicamente a actuar en consecuencia y en concordancia en ambas. Aquí, se plantea el conflicto entre la autonomía personal, la profesional del docente y su responsabilidad ética, moral y laboral ante la sociedad.
3. La competencia profesional: entendida como un dominio de conocimientos disciplinarios, habilidades intelectivas y técnicas didáctico-pedagógicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de estas se constituye como los ejes estructurantes de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéutico-reflexiva.

Un último aspecto a resaltar es que, autores como Narodowski, afirma que los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria e incorrecta para la gente, porque los programas escolares, los edificios y los materiales didácticos, son insuficientes en su número para los alumnos o no son los adecuados, por que los profesores no tienen las capacidades idóneas para enseñar sus prácticas están burocratizadas y por otra serie de razones que pueden y deben mejorarse.

Pero también porque el rol del maestro o profesor está ligado al modelo “Fundacional de la escuela y de los sistemas educativos” de la modernidad, que está en crisis y debe ser reemplazado como tal, ya que entre otras características, ese modelo fundacional suponía la posibilidad de educación a través de escuelas idénticas en contextos económico-sociales diversos, y propuso, en consecuencia, la formación de maestros y profesores con programas de estudios y metodologías únicas, para trabajar de acuerdo con lo que se ha dado en llamar “la simultaneidad sistémica y metódica realidad”, en cambio, la realidad ha demostrado, que proponer instituciones educativas idénticas para formar a todos los niños, jóvenes y adultos de una misma generación y, más aún, a las generaciones sucesivas, lo cual es contradictorio y poco eficaz.

Pero los profesores formados para trabajar en el modelo fundacional son la mayoría de los que hoy laboran en las escuelas, en especial en América Latina son millones de docentes con intereses y puntos de vista propios, organizaciones en sindicatos, que los “representan” y los que tienen considerable capacidad de presión, que demandan e interactúan con la sociedad y el Estado desde diversas formas, la gran interrogante es si podrán o no enseñar lo que la gente y las sociedades actuales necesitan de la escuela, comparativamente en relación a la ventaja que ofrecen de atender y “controlar” a millones de niños y de jóvenes que de otro modo estaría generando problemas sociales en las calles.

3.2 LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

Llamaremos dentro de este trabajo “reforma”, a “las intervenciones de política educativa o institucionales, que son propuestas y conducidas desde la autoridad central, a nivel macro es decir nacional y que abarcan una parte del sistema, que es promovida y/o inducida desde el Estado y con carácter de obligatoria en su cumplimiento formal, muchas de ellas cuentan con el apoyo de diversos organismos internacionales tanto de carácter académico como financiero”²¹⁴.

El término innovación también es empleado en algunas ocasiones como sinónimo de reforma, transformación y cambio, pero considero que estos conceptos reforma e innovación interactúan en la realidad, contienen concordancias en relación con la terminología educativa y de como son empleadas, por se hace necesario diferenciarlos para el análisis de este plan de estudio.

Otra acepción al término “reforma institucional” la emplearemos para definir a esas “intervenciones dictadas desde los escritorios de los funcionarios educativos, independientemente de las denominaciones que éstas adoptan en los distintos ámbitos o países (plan de mejoramiento, programa de transformación, proyecto de modernización o reforma educativa.), que pretenden cambiar de manera vertical el funcionamiento de un sistema educativo o alguna de sus estructuras”²¹⁵. De hecho, varios gobiernos evitaron en los últimos años emplear el término de “reforma educativa”, dadas las asociaciones tradicionales e históricas que los docentes hacen a este término y las resistencias que pueden generar en ellos y sus organizaciones gremiales.

Coincidimos con García-Huidobro y Cox, quienes establecen que al hablar de reforma educativa, se debe usar para dar cuenta del desarrollo del proceso, la magnitud de los cambios introducidos, los aspectos a los que se aplica la reforma y amplitud de los cambios planteados desde los documentos y lo alcanzado en la realidad de las instituciones como un solo elemento.

Es interesante llamar la atención sobre el uso diferenciado de los términos antes citados para referirse al cambio en distintos ámbitos de lo educativo: es común aplicar el concepto de “modernización” para cuando las modificaciones que impactaran mayormente en el rubro de lo administrativo, “cambio” para los proyectos encaminados a espacios del diseño y aplicación curricular, y “renovación” para los que tienen impacto en los aspectos de tipo pedagógico, la elección de los términos no es casual y es, de hecho, material para la reflexión y el análisis tanto de los docentes como de la gente interesada en la temática, aspecto que en especial, en la reforma que ocupa a este documento se ha pospuesto o evadido.

²¹⁴ Concepto del autor de este trabajo.

²¹⁵ Concepto del autor de este trabajo

La participación de los diferentes organismos internacionales tanto de índole económica y política, como autores y actores de las reformas, se explican dado su peso real y creciente, en la formulación y orientación de las políticas educativas a escala global, y específicamente, su influencia en el ámbito latinoamericano y nacional, sobre todo al delimitar iniciativas y estrategias para la innovación y brindarlas como un conjunto de propuestas ensayadas, que iluminan constantemente las acciones de política educativa y son incorporadas a la reforma como contraprestación de recursos, apoyos materiales y económicos para su aplicación .

Un objetivo "ideal" de la reforma puede ser precisamente propiciar o facilitar las condiciones académicas e institucionales que permitan las innovaciones, la inventiva y la creatividad de los aspectos prácticos de la educación o de la gestión pedagógica, tanto desde los maestros como de las instituciones educativas.

Una aclaración siempre necesaria en estos trabajos es en cuanto a los riesgos de la generalización, en este caso al hablar de "las reformas", "los docentes", "los programas" etc., se intenta escribir dejando fuera los estereotipos que cada uno se construye del otro, considerando que dentro de esas concepciones hay diferencias significativas, fisuras y hasta rupturas, reconociendo que existen diferencias importantes entre un docente y otro, entre los miembros de cada institución y de una escuela a otra, esas diferencias se expresan también, obviamente, a nivel de las organizaciones institucionales, tampoco consideramos que dentro y desde el Estado o la SEP, "la reforma" o los reformadores, conformen un grupo monolítico o unitario y todos compartan los mismos ideales y conceptos

La afirmación acerca de la necesidad del cambio educativo, ha ido junto con la aceptación de la trascendencia e importancia de los docentes en dicho proceso y la urgencia de una formación y preparación docente amplia y profunda para crear el "nuevo educador" y el "nuevo rol docente" requerido para llevarlo adelante, no obstante, el docente de este fin-inicio de siglo, es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y salario que el de mitad de siglo y que es enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces, es evidente que las condiciones de trabajo docente se deterioraron en todo el mundo y la formación docente parece no dar el gran salto cualitativo esperado para superar esta problemática.

Las reformas educativas en América Latina y el Caribe han sido constantes, al menos en los últimos cuarenta años, las que después de algunos ciclos de aplicación han dejado como saldo planes inconclusos que no llegan a cumplir sus metas, porque no alcanzan a salir del "papel" ni aterrizan en la escuela, en múltiples ocasiones porque se interrumpe su aplicación antes de un tiempo adecuado para su desarrollo y valoración.

Es importante distinguir la distancia existente entre la reforma-documento (la versión oficial de la autoridad) y la reforma-acontecimiento (lo que realmente

pasa y cambia en las instituciones) que suele ser grande, encontraremos que si por reforma entendemos, solo la propuesta de cambio (el deber ser, la normativa, el documento, el plan) los problemas de la educación se descubrieron y solucionaron hace mucho tiempo en estos países.

Ambos términos “reforma acontecimiento” y “reforma documento” son pilares importantes de este trabajo ya que pretendemos el conjuntar la visión de ambas interpretaciones para que se construya un panorama más amplio de este proyecto de modificación, así como de todo el proceso que lleva aparejado

Comparadas con las propuestas de reforma de los años 60's, las propuestas de los 90's parecen mucho más científicas, tanto que en ocasiones resultan extrañas a los contextos nacionales concretos para los cuales están supuestamente pensadas, la comparación muestra también que, pese al avance de la ciencia y la investigación en ramas como la psicología o epistemología, los problemas fundamentales continúan sin resolverse, el bajo nivel de aprendizaje continua y se incrementa, verbalismo docente persiste y se hace mas evidente , la educación bancaria se mantiene, entre otras.), habiendo sido identificados estos problemas casi medio siglo atrás.

Uno de esos problemas identificado a escala no sólo regional sino mundial, es el "problema docente", vinculado al tema -también perenne- del cambio educativo, el protagonismo docente en el cambio educativo ha estado presente desde siempre en el discurso de la reforma, sin que tal afirmación haya logrado hasta la fecha manifestarse adecuadamente en políticas y medidas para su resolución, más bien, como destacan estudios y analistas en diversas latitudes, lo que se ha dado a lo largo de estos años es una desprofesionalización de la docencia y de los docentes

Para entender mejor el rol de los docentes y sus organizaciones tanto gremiales como académicas, en relación a los procesos de reforma y al cambio educativo en general, es necesario construir una caracterización de la "reforma tradicional" y las distintos tipos que puede de ella, para esto emplearé la propuesta de clasificación que nos sugiere Rosa Maria Torres²¹⁶ elaborando una síntesis de lo que nos manifiesta como características de las diversas estrategias y actividades que asume o se manifiesta este fenómeno.

La llamada "reforma tradicional" ha sido cuestionada en todo el mundo por su “ineficacia”, los textos y escritos sobre el tema y la experiencia práctica muestran una serie de características comunes a los procesos implementación de este tipo de proyectos, a las que se atribuye contribuir con una parte del "fracaso" que reiteradamente ha presentado.

Dichas características reflejan determinadas concepciones que las autoridades o los reformadores tienen respecto de la educación y el conocimiento,

²¹⁶ Torres, Rosa Maria, “Sin reforma” Op.cit., pág. 35

la política social vigente y el cambio educativo así como a los ritmos y tiempos que dicho cambio tiene, entre otras.

Algunos de los elementos que objetivan a la "reforma tradicional" son:

-) Reformas "desde afuera", donde este "afuera" opera en dos planos: por un lado, se intenta fincar y movilizar el cambio desde afuera de las instancias que se pretende cambiar (instituciones escolares o educativas), a partir de instancias y actores con carácter centralizado, alejadas de la realidad y las necesidades de dichas escuelas; y por otro lado, las propuestas teóricas y sus fundamentos prácticos para la reforma, se buscan en lo externo de cada sociedad, por ejemplo Latinoamérica busca en los países europeos y los Estados Unidos respuesta a su problemas.

Al aplicar la reforma con parámetros pensados y ensayados en realidades y coyunturas ajenas y específicas, que tienden a adoptarse acríticamente en los sistemas educativos de países en desarrollo dichas transformaciones desde adentro de cada sociedad nacional, la política educativa y el paquete de reformas, tienden a crear la percepción de que son autóctonos e incluso como originales del país receptor, aunque en su lugar de origen ya se hayan abandonado o ya den muestra de su ineficacia.

-) Reformas "desde arriba" (verticales) Se explica que el cambio educativo puede lograrse no sólo "desde afuera" sino también "desde arriba" - típicamente, se habla de "bajar a la escuela", " aterrizarse en el aula" La literatura sobre el tema en Estados Unidos y Canadá, destaca algunas "lecciones aprendidas" en estos contextos, mencionando algunas de sus características :

-) El cambio es un proceso, no un evento; no es lineal y puede tener avances y retrocesos
-) la práctica se modifica antes que las creencias; es necesario cambiar el trabajo docente en función de las condiciones en que lo realiza, antes que querer cambiar al docente
-) hay que pensar en grande, pero comenzar en pequeño; los cambios inician en el aula y de ahí se propagan a todos los elementos del sistema.
-) la planificación evolutiva y cambiante es mejor que la planificación lineal; es mas útil hacer planeación de contingencia que planes acabados.
-) desde la política no puede cambiarse por decreto lo verdaderamente importante, como las modificaciones en la conducta de los docentes, las relaciones personales y los vicios de cultura institucional, por ejemplo.

Se debe notar que las estrategias de cambio que integran un doble movimiento, de abajo a arriba y de arriba abajo, son más eficaces que las que operan en un sólo sentido; el conflicto y la crisis son ingredientes necesarios e inevitables del cambio; y dentro de ellas los profesores son la clave del cambio educativo y su participación activa es fundamental, sobre todo si se aspira a un cambio profundo, de toda la estructura y que tenga carácter duradero.

Al analizar las reformas educativas en Estados Unidos y otros países del Europa, de 1960 en adelante, se perciben semejanzas y símiles de la reforma educativa en estos países y en América Latina (en las temáticas y los debates que se generan, la elaboración de diagnósticos y el planteamiento de los problemas y las soluciones o políticas instrumentadas), con la diferencia de que en América Latina esos planes y políticas educativas se aplican con al menos una década de retraso, de hecho, buena parte de los modelos curriculares educativos en vigencia en esta región en la década de 1990, corresponde a lo probado -e incluso criticado y superado- en Estados Unidos en la década de 1980, por ejemplo la política de "aterrizar en el aula"- mediante regulaciones, decretos y propuestas de nuevos planes y programas de estudio.

Estas regulaciones se instalan como algo natural que manifiesta la disociación entre quienes piensan la reforma, proponen sus actividades, evalúan los resultados y difunden los logros alcanzados (la autoridad educativa y estatal) y quienes su papel esta limitado a ejecutar los proyectos y son sometidos a evaluación de su actuar docente y los que al final son los responsables de un eventual fracaso de esta acción. En estas reformas la participación y la consulta social -a los docentes, los padres de familia, los alumnos, la sociedad y especialistas independientes- en cuanto a la orientación, los contenidos y el tipo de docente a formar, no tienen cabida ni razón de ser en este esquema, ya que el cambio se piensa subsumido en la reforma, incluso la innovación se entiende como patrimonio de la reforma, un cambio integrado o planteado y legitimado desde "arriba" del sistema.

-) Las reformas tecnocráticas y vanguardistas ("de autor") Surgen según propone Torres ²¹⁷ de una mentalidad vanguardista, iluminista y voluntarista de un autor, el cual juega un papel determinante en el diseño y ejecución de la reforma, estas propuestas de transformación se juzgan a partir de categorías técnicas que emplean, de la consistencia y coherencia que presentan las ideas propuestas en el papel, no necesariamente de su pertinencia y viabilidad al llevarse a la realidad.

La distancia que separa a "reformadores"(autor e impulsores de la reforma) y "reformados" o, más bien, "reformables" (los docentes y comunidades institucionales) es abismal, el que sabe y orienta, no necesita, por tanto, aprender ni someter sus ideas a consulta, diálogo y confrontación con otros saberes o con la realidad, el reformable es quien no sabe o tiene un conocimiento equivocado u obsoleto y debe por tanto aprender, rectificar y dejarse guiar.

Desde la perspectiva de los reformadores, el cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo que deben lograr los demás, se asume la verdad y la calidad técnica de la propuesta, su ejecución -por parte de los docentes- aparece como solo un problema de "información y capacitación", a fin de asegurar

²¹⁷ Torres, Rosa Maria, Op. cit., pág 35

la interpretación correcta y el manejo de la propuesta se realizan programas de difusión de documentos y textos informativos, así queda instaurado el mecanismo que permite concluir que, si la reforma tiene problemas, estos serán problemas por la incorrecta ejecución de los docentes, nunca de diagnóstico, planificación o diseño.

-) Reforma como equivalente de progreso: (el "cambio" cualquiera que este sea es dado por bueno en sí mismo) se asume que la propuesta de modificación es, indicativa de avance en sentido positivo, considerándose por tanto innecesario explicar a los docentes y la sociedad: ¿el por qué?, ¿el qué? y ¿el cómo de los cambios propuestos?, típicamente estas reformas carecen de una estrategia expresa de información y comunicación de sus actividades o persuasión de los participantes para su discusión pública, se espera que al anuncio de la reforma por parte de la autoridades, la respuesta sea de bienvenida y apoyo por parte de la ciudadanía, incluidos los docentes, y las críticas o resistencias provengan del sector que salgan tienden, por ende, a ser vistas como resistencias no a la reforma, sino al cambio, al progreso, a la modernidad y son voces de actores del pasado y grupos resentidos con la modernidad.

-) Reformas sectoriales: Las políticas en el cambio educativo, se piensan sectorialmente, entre y para los educadores, como si la educación fuera una "isla" en la sociedad y pudiese cambiarse exclusivamente desde el ámbito educativo (desde un único Ministerio, el de Educación, y desde un único saber, el de los educadores o los pedagogos), sin considerar la vinculación con la política económica e incluso con otras esferas de la política social, la pobreza y los problemas económicos en los que vive la sociedad, los alumnos y sus familias, se perciben como elementos externos, como extra-educativas y se encaran con medidas simplistas, de asistencialidad escolar, las que se endosan a las funciones de las escuelas y los docentes.

Esto, es a pesar de lo planteado por Popkewitz, el cual critica el individualismo y voluntarismo de las reformas que sustentan su labor en convencer y lograr el apoyo de los actores, especialmente del papel atribuido a intelectuales e investigadores como propulsores y arquitectos del cambio., y plantea "una teoría voluntarista del cambio que, por una parte, es muy individualista y, por otra, caracteriza el cambio como un proceso natural y evolutivo producido a través de acciones o fuerzas intencionadas"²¹⁸, sin reconocerse reiteradamente la interdependencia existente entre la educación y la sociedad, entre la educación y su importancia para la construcción de la ciudadanía y la transformación social.

-) Reformas intra-escolares: son aquellas centradas en regular la oferta educativa; Las políticas educativas se piensan no sólo como escolares sino como intra-escolares, es decir, desde la institución y la oferta escolar depende de la infraestructura, el equipamiento con el que se cuenta, los laboratorios, existentes,

²¹⁸ Popkewitz, 1997, citado en Torres, Rosa María, Op. cit., pág. 37

los recursos para la capacitación docente, organización, etc., entonces la reforma se desentiende o atiende muy marginalmente las expectativas de los alumnos o la sociedad nacional – sus problemáticas, opiniones, necesidades e intereses respecto de la educación poco importan, a menudo, los esfuerzos de cambio dentro de la escuela se estrellan con las limitaciones materiales, con la desinformación, incompreensión y resistencia de los docentes, padres de familia, la comunidad y la sociedad toda.

-) Reformas del sistema escolar público: Para Rosa Maria Torres²¹⁹ el cambio educativo y la necesidad de mejorar la calidad y la eficiencia se piensan exclusivamente para la educación pública a la que acceden generalmente los sectores pobres de la sociedad, dejándose afuera la educación privada y particular , se reafirma así la idea de que la educación pública es mala y la privada buena, que esta última no tiene problemas ni requiere reformas, no obstante, es imposible desarrollar un proyecto educativo nacional y cambiar la educación de un país prestando atención únicamente a una parte -aunque sea mayoritaria- del sistema escolar y a un segmento de la población, sin afectar las relaciones y el sentido común construidos en torno a lo educativo por el conjunto de la sociedad entre otros, la realidad y el estereotipo en torno a la distinción entre educación pública y educación privada.

-) Reformas Uniformes: la reforma se plantea como una reforma expansiva. La pretensión de universalidad (acceso para todos y todos a la escuela) suele ir junto con la pretensión de uniformidad (todos aprenden todo y todos lo mismo), en versiones modernas, la diversidad se encara permitiendo flexibilidad para introducir adaptaciones (curriculares, pedagógicas, administrativas, etc.) pero sin asumir de hecho la necesidad de sistemas y variantes realmente diferenciados, ajustados a las necesidades y posibilidades de cada contexto, pero de una manera solo de incorporación mínima.

Esta falta de aceptación de la diversidad y, específicamente, hacia las dimensiones culturales e históricas que son claves en la educación, se replica a nivel internacional, entre países desarrollados y de Latinoamérica, y entre el “Tercer Mundo” o los “países en desarrollo” aparecen como un conjunto relativamente homogéneo, al que se le aplican diagnósticos y se le recomienda unos paquetes más o menos parecidos y semejantes de reformas educativas, así como “modelos” a imitar y transplantar de un país y un contexto a otro.

-) Reformas parciales: se consideran así a las reformas educativas que carecen de una visión holística y de sistema. Ya que parcializan y segmentan los esfuerzos de transformación, Esto lleva a definir la reforma como una respuesta a los problemas de la educación (según estos sean definidos y priorizados en cada coyuntura) antes que a la educación como problema o todo el problema de la educación.

²¹⁹ Torres, Rosa Maria, Op. cit., pág. 39

Argumenta la imposibilidad de "cambiar todo el sistema educativo al mismo tiempo", solo se concentra en uno o más aspectos de la oferta educativa por ejemplo en la capacitación docente, los aspectos legales, explicando, en cada caso que debido a la importancia del componente y la prioridad por solucionar su situación, construye una serie de argumentaciones y las razones de la conveniencia de ese orden al introducir dichos cambios (por ejemplo, primero los capacito en el manejo del nuevo plan y luego lo implanto en las escuelas, sin considerar la infraestructura o el salario entre otros).

La tradición ha sido priorizar un nivel educativo (básico, medio superior o superior) y avanzar en la aplicación de los nuevos programas por grados o cursos dentro de cada nivel de forma paulatina. (a lo que se ha llamado "gradualismo" o "incrementalismo") no siempre, ni necesariamente implica una visión completa e integral del nivel, pues incluso cuando se introducen cambios en diversos frentes, cada uno de ellos suele estar a cargo de unidades y equipos distintos, a menudo sin coordinación, ni comunicación entre sí.

-) Reformas blanco-negro: esta perneada por una mentalidad dicotómica, tiene una concepción lineal y mecanicista de la educación y del cambio educativo, por lo tanto, las decisiones de política se guían por opciones binarias, considerando que las soluciones únicas son la que se debe aplicar y en la que los polos opuestos son falsos y ahí donde lo que existe es una amplia gama de posibilidades, variantes y matices, y donde incluso no existe tal "opción" los reformistas tienden a descartar lo que deciden que "no funciona" y a buscarse la "solución" en el reverso o, en todo caso, en un nuevo modelo o alternativa.

Algunas de esas viejas y nuevas dicotomías de la política se manifiestan en los debates entre centralización de las decisiones y la organización o descentralización, cantidad de contenidos temáticos a enseñar o calidad de ellos, y en especial en el caso de las normales entre formación docente inicial o continuada entre otros aspectos.

-) Reforma como discurso: el documento de la reforma sus textos, escritos y comunicados, son confundidos con la reforma con, la acción en las instituciones, se confunde fácilmente la propuesta y el documento que contiene los fundamentos y lineamientos para el cambio con lo que sucede en la realidad, creándose la ilusión de que lo que se dice o está escrito, se está haciendo, y pasa; que hay reforma curricular porque hay nuevos planes de estudio o nuevos textos escolares, que la capacitación docente esta en cumplimiento, lo cual no garantiza que se estén modificando las prácticas pedagógicas por el solo hecho que los docentes incorporen la terminología de la reforma, ni el que los materiales educativos se están usando bien, porque se distribuyen entre los educadores.

Se habla de la reforma por la eterna referencia al "deber ser" establecido los aspectos normativos, se estudia y divulga poco acerca de lo que sucede

realmente en las instituciones escolares, de los cambios tangibles que han sucedido en la dinámica y en las relaciones instauradas por la reforma.

Los Informes y documentos de los gobiernos acerca de la reformas se caracterizan por dar un manejo confuso y ambiguo del lenguaje, en donde no es fácil diferenciar lo qué corresponde al deber ser (lo filosófico de las reformas etc.) y qué a lo que se a realizado y logrado efectivamente en las instituciones.

-) Reforma como evento: No obstante saberse que los resultados del cambio educativo son de largo plazo, la reforma se plantea como un actividad con una duración determinada, marcada por la lógica y los plazos de la política sexenal o las sucesiones presidenciales condicionarán el financiamiento y los periodos de aplicación destinados a la reforma.

De ahí la vulnerabilidad de estos eventos que están sujetos a las discontinuidades políticas y financieras que sufren desde su instrumentación, a que tienen un carácter esporádico e intermitente, casi siempre existe el apresuramiento para el inicio del programa y con mucho apoyo y difusión a las etapas iniciales de cada nuevo intento, pero conforme se avanza en su instrumentación se van diluyendo la fuerza y los recursos destinados para tal fin hasta terminar en una cancelación o evaluación muy discreta o en la que solo se exalten los “avances” logrados.

Torres²²⁰ sugiere que mantener una mirada de corto plazo impide comprender la complejidad del proceso, de los conocimientos que son requeridos para una acción eficaz sobre la realidad, los que aseguren aprendizaje de lo realizado y rectificación oportuna en la marcha, en caso de extravíos, con lo anterior se refuerza una visión simplista del cambio educativo, al esperarse objetivos tangibles de modificación sustancial de la realidad en cortos tiempos.

El propio cambio educativo pasa a verse como una modificación atada siempre a una reforma, la cual es instrumentada desde un solo actor o sector, haciéndose difícil ver el cambio que opera con un solo sentido, poco hace avanzar sobre la solución de la problemática, y la necesidad, por último, de optar por cambios permanentes, instalados desde dentro del sistema educativo, a fin de ajustarse al avance del conocimiento y la tecnología, y al aprendizaje derivado de la propia experiencia de la reforma.

-) . Reformas a prueba de evaluación: La tradición de la reforma ha sido un eterno partir de cero, olvidándose del pasado reciente y diferenciándose del anterior plan de estudios, planteándose como original, fundacional, llena de espectacularidad en el anuncio de su inicio y en el despegue, con altos niveles de desgaste y pocos resultados evidentes hacia el final: éste es el ciclo que suele caracterizar a las reformas de este tipo, a lo sumo y por lo general la sistematización y evaluación de las actividades y acciones se realiza mediante un

²²⁰ Torres, Rosa María, Op. cit., pág 41

informe de labores, el cual tiene una circulación restringida, donde se describe las actividades realizadas en términos de un recuento exitoso, con ausencia de cualquier tipo o espíritu crítico o autocrítico (en el entendido de que esto significaría "dar armas a los enemigos de la reforma") y con nulo aporte constructivo a la administración educativa siguiente, en el entendido que no serán considerados como valiosos los conocimientos y las experiencias acumuladas con la aplicación de ese programa.

Por otro lado, una sociedad desinformada y ajena al proceso poco se interesa y poco cuestiona, además que la existencia de una débil cultura evaluativa dentro del ámbito de las instituciones tiene como consecuencia que no se le pide a la reforma y a los reformadores información pública ni rendición de cuentas.

-) Reformas a prueba de docentes: como norma general, son aquellas reformas han priorizado la inversión en los aspectos materiales y tangibles, según las prioridades establecidas en cada momento (la infraestructura, el equipamiento, tecnología educativa) antes que en las personas, los docentes (en su formación o capacitación), o como elevar los niveles de satisfacción docente.

Los docentes son caracterizados y permanecen tradicionalmente concebidos como un desafío para reformarlos o actualizarlos, de hecho, este tipo de reforma se reconocen por un profundo dualismo en torno al tema docente: se realiza su valoración en la retórica, pero se les trata con negligencia, desprecio y desconfianza en la realidad, ignorando sus propuestas y asumiéndolos como gente que poco o nada pueden aportar, por igual se establece a los docentes como principales responsables de los problemas educativos y los causantes del deterioro de la calidad de la educación, pero al mismo tiempo como salvadores y principales responsables de la mejoría de dicha calidad, es decir los docentes son el obstáculo y a la vez actores centrales y protagonistas del cambio educativo.

Las medidas se anuncian sin previa información o consulta, considerando que los docentes serán aplicadores obedientes de decisiones tomadas por autoridades que circulan y se renuevan constantemente, junto con sus propuestas de cambio; sin considerar que esas decisiones le afectan de manera directa, y a veces radical, en su ritmo de trabajo y de vida, con ello las autoridades pasan por alto cuestiones fundamentales como la persuasión como elemento para lograr la voluntad de cambio de quienes son convocados como aliados para transformar las instituciones.

La capacitación del docente es la parte final y mínima de este tipo de reforma –en el presupuesto y la cronología – en respecto de otras inversiones y medidas que si son consideradas como prioritarias, se piensa como instrumental a las necesidades de la reforma, se caracteriza por un enfoque corrector y rehabilitador de las instituciones y los cuerpos docentes, poniendo en duda el saber docente, su validez y legitimidad.

Es sintomática la falta de información sobre los docentes en la región y en los distintos países, incluso a nivel cuantitativo y por consiguiente existen pocas investigaciones o estudios cualitativos que serían fundamentales para revertir la situación docente y fortalecer su labor profesional, como conocer sobre sus percepciones educativas, actitudes, condiciones de trabajo y de vida, entre otras, datos los cuales podían convertirse en políticas y medidas profundas e integrales, es ya sabido que en los procesos de reforma el hecho de que uno de los efectos quizás más importante de ésta sobre los docentes, es la apropiación de una nueva terminología (o su incorporación a la gramática institucional) sin que ello implique apropiación de los conceptos y las propuestas, mucho menos cambios en las prácticas didácticas y de formación.

-) Reformas a prueba de cambio: La autora²²¹ afirma que las características descritas en otras clasificaciones anuncian una visión simplista, normativa, voluntarista y lineal del cambio educativo que se espera con una reforma, concebido a partir de intervenciones verticales y en sectores específicos de la educación, las cuales son dirigidas desde instancias centrales, sin una estrategia expresa de información, comunicación y/o debate público de sus acciones o consecuencias, una transformación realizable en corto tiempo y según un plan prefijado de antemano y el cual no acepta modificaciones.

Para estos programas de cambio la innovación educativa se concibe de manera descontextuada y carente de pasado histórico y su ampliación e institucionalización tienden a verse como un mero proceso de expansión, pudiendo trasladarse y repetirse de un lugar a otro y de un país a otro, de ahí las reformas exportables a otros países, sustentado esto en atribuir, a la investigación empírica la capacidad para descubrir aquello que es operativo y lo que no funciona, pudiendo las "lecciones aprendidas" de cómo transformar un sistema aplicarse en cada situación concreta y también ser generalizables a cualquier contexto y momento.

CONSIDERACIONES DE LAS TEORÍAS ACERCA DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA REFORMA:

Podemos a partir de todos los planteamientos descritos en páginas anteriores, establecer que la transformación a la formación docente de 1997, puede sustentarse en las siguientes categorías y conceptualizarse de la forma siguiente:

La docencia debe ser considerada y lo es en esta reforma, como una profesión, en relación a reunir diversas características que la enmarcan como tal, además, de que por la función social, económica y organizativa que cumple al interior de la sociedad.

²²¹ Torres, Rosa María, Op. cit., pág. 49

Para hacer la definición de la formación inicial, los autores incorporan entre otras cualidades:

-) Los aspectos de la preparación disciplinaria que son necesarios para el ejercicio profesional
-) La consideran el paso primario en la preparación docente y su término contempla la obtención de un grado académico.
-) Plantea el conocimiento y aplicación de un repertorio de estrategias de enseñanza, su adaptación al lugar de trabajo y de formas adecuadas de evaluación.
-) La preparación incluye un conjunto de valores ético-sociales que le son propios a la profesión.
-) La aceptación de que la formación del docente es permanente y debe continuar aprendiendo durante toda la vida.

Por formación docente los diversos autores plantean la prevalencia de características tanto técnicas como teóricas y a partir de las cuales se construye la siguiente definición de lo que, en la presente investigación, se entenderá por formación docente “como el conjunto de elementos pedagógicos, éticos y sociales, los cuales dentro de un proceso integral tanto de manera individual o colectiva e inducido desde lo externo o interno, mediante un conjunto de estrategias didácticas y materiales diversas de manera intencionada o no, quienes aportan los elementos técnicos -pedagógicos para el ejercicio eficaz de la profesión”²²².

Dentro de los modelos de formación planteados y considerando la propuesta de los diversos autores enunciados; el Plan 97 posee por sus planteamientos teóricos y filosóficos los elementos para considerar que su propuesta de formación docente se considere:

-) Recuperando a Marcel Lesne: De tipo apropiativo centrado en la inserción social.
-) Según G. Sacristán dentro del modelo tecnicista–eficientista.
-) Según la propuesta de la OCDE pertenece al modelo de competencias mínimas.
-) Parcialmente puede considerarse dentro de la propuesta de enfoques centrados en las disciplinas.
-) De forma incompleta puede considerarse inscrito en el modelo de “formación de competencias”, ya que la competencia institucional que pudiera enmarcarse dentro del rasgo del perfil de egreso de “capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del entorno de la escuela” solo abarca algunos aspectos de la misma y se manifiesta que no será

²²² Concepto del autor de este trabajo.

totalmente preparado dentro de ese ámbito el futuro docente, al igual que la relacionada a la capacidad para la competencia productiva.

La reforma educativa realizada mediante el PTFAEN cumple al menos con varias de las características propuestas para clasificarla como una “reforma de tipo tradicional” ya que:

-) Esta planteada “desde afuera” de las instituciones normalistas.
-) Se establece “desde arriba” (la SEP), ya que es vertical, tanto en su concepción como en su operación.
-) Pertenece al grupo de reformas tecnocráticas y de autor, aunque recupere elementos de diversas fuentes.
-) Es una reforma sectorial, al intentar cambiar el subsistema de formación para adecuarlo a la propuesta de trabajo de la educación primaria, el cual fue reformulado en 1993.
-) Pertenece al grupo de reforma del sistema escolar público.
-) Se puede considerar reforma de carácter cuantitativo.
-) Cumple muchos de los aspectos planteados con las aseveraciones de una reforma en blanco y negro.
-) Puede encajar dentro de la categoría de una reforma a “prueba de evaluación.”
-) Dos aspectos serán considerados cruciales en el presente trabajo, “la reforma como suceso” (al hacer el análisis y revisión de los documentos normativos y de difusión del PTFAEN) y lo relativo a “la reforma como evento” al hacer la indagación de lo sucedido en las instituciones formadoras de docentes del universos de trabajo.
-) La reforma de 97, por sus diversas características recrudecerá la crisis fundacional de las escuelas y los sistemas educativos, en este caso de las instituciones de formación docente.
-) Esta reforma apunta a fortalecer la semiprofesionalización del docente, al carecer de un plan integral de formación continua y permanente de los docentes, y solo dejarla en la categoría de formación inicial, al tiempo que incrementará la proletarización docente y la importancia de la “noosfera” en las decisiones educativas.

CAPÍTULO 4

CÓMO PARTICIPAN Y CONCIBEN LOS MAESTROS DE LAS NORMALES A ESTA REFORMA.

4.1 EL TRABAJO DE CAMPO Y SU ESTRATEGIA.

El Estado de México cuenta con 37 escuelas normales²²³ con incorporación oficial, mismas que integran su subsistema de formación de docentes, las cuales están encargadas de preparar los maestros necesarios para que sean incorporados al sistema educativo estatal, este es uno de los más grandes, complejos y diversificados del país²²⁴. Las citadas instituciones han sido divididas por las autoridades educativas en relación a su ubicación dentro de las 4 regiones que se pueden identificar en el espacio geográfico de la entidad y las integran:

- La Región Poniente: se agrupa por las escuelas normales de Atlacomulco, Jilotepec, Santiago Tianguistenco, San. Felipe del Progreso, Ixtlahuaca, 1 de Toluca, de Educadoras de Toluca, 3 de Profesores, ICMEM (Toluca) y la Superior del Estado (10 instituciones)
- La Región Surponiente: integrada por La Normal de Valle de Bravo, Tejupilco, Sultepec, Ixtapan de la Sal, Tenancingo, Santa Ana Zicatecoyan, Capulhuac, Santiago Tianguistenco y Coatepec Harinas. (9 escuelas)
- Región Nororiente: Formada por la Normal de Ecatepec, De educación Especial, Coacalco, Cuatlitlán Izcalli, Tlalnepantla, Tecamac, Naucalpan y Atizapan de Zaragoza. (8 instituciones)
- Región Oriente: en la que se identifican las escuelas normales de Texcoco, Chalco, Amecameca, Los Reyes Acaquilpan, Teotihuacan, Zumpango, 1, 2, 3 y 4 de Nezahualcóyotl. (10 centros educativos)

4.2 Reconstrucción del proceso de reforma en las escuelas normales.

El estudio de campo se desarrolló en 4 instituciones normalistas²²⁵ en las que en ciclos anteriores se impartió y se iba a continuar enseñando la licenciatura en educación primaria y por consiguiente, se tenía memoria histórica acerca del anterior plan (84), además de que se darían a conocer los elementos del nuevo programa de formación docente; en ellas se intentará contextualizar los aspectos más significativos de la reforma del 97.

Para la reconstrucción de lo sucedido en la etapa del diagnóstico y la consulta se hizo necesaria la revisión de los documentos llamados “minutas” (actas administrativas que relatan el desarrollo y los acuerdos alcanzados en cada junta institucional) de cada una de las reuniones realizadas, los documentos de remisión

²²³ Dato del escolar 1998-1999. Fuente SECyBS, datos estadísticos educativos tomados de la página electrónica del gobierno del estado, www.edomex.gob.mx, el día 28 de mayo 1998.

²²⁴ Durante el presente ciclo escolar cuenta con más de 108,000 maestros, de 14,451 escuelas del nivel básico y atiende a una población mayor a 3,000,000 de alumnos, datos obtenidos del Plan estatal de desarrollo, Estado de México, pág. 118.

²²⁵ Se consideraron estas instituciones por que dentro de la región oriente solo ellas impartían la carrera de licenciado en educación primaria, ya que existen normales como la No. 3 de Neza, los Reyes o Amecameca, que forman docentes de preescolar u otras que lo realizan para educadores de materias de educación secundaria como c. sociales, matemáticas o español y no podrían ser objeto de la investigación, siendo este el criterio central de su inclusión en la misma.

de ponencias a las autoridades estatales y el registro de asistencia a las reuniones.

En el caso de la forma de distribución de los documentos del PTFAEN se realizó la investigación mediante la revisión las listas de entrega de los documentos, donde se asienta la firma de el docente receptor y la fecha de recepción, finalmente algunas de las respuestas tanto de los cuestionarios de los docentes como las obtenidas en las entrevistas fueron “cruzadas” entre sí, con la estrategia implementada para la discusión y análisis el contenido de los documentos, intentando lograr mayor grado de “certeza” al realizarlo.

4.3 Análisis de la información obtenida de los docentes

A continuación presentare la información de la primera Normal indagada denominada para este trabajo institución “A”,²²⁶ esta escuela contaba con una plantilla académica integrada por 34 docentes²²⁷ que entre otras características presentan los siguientes aspectos:

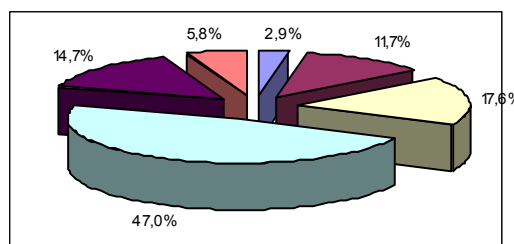
Sexo de los docentes:

Femenino	18 = 52.9 %
Masculino	16 = 47.1 %
Total	34 = 100%

- Se puede inferir que parecido a los niveles educativos de básica y media superior, el número de docentes hombres es menor al de maestras, aunque en una proporción mínima.
- En el cuadro de concentración institucional se hacen observaciones sobre este aspecto

Edad de los docentes:

26 a 30	1 = 2.9 %
31 a 35	4 = 11.7 %
36 a 40	6 = 17.6 %
41 a 45	16 = 47.0 %
46 a 50	5 = 14.7 %
51 o más	2 = 5.8 %



- El promedio de edad de los docentes es de 40 años, teniendo un rango mínimo de 1 persona con una edad de 27 años (el más joven) pero en el rango opuesto 2 de ellas, con 52 y 53 años (los de mayor edad) lo que nos lleva a considerar a esta población docente no joven, pero tendiente a ser muy mayor, lo anterior, la hace más susceptible a resistirse a los cambios y

²²⁶ Para poder acceder a la información de cada institución se nos planteo la obligatoriedad de no difundir o divulgar la misma, con el nombre específico de los docentes y de la normal, es decir, guardar cierta confidencialidad.

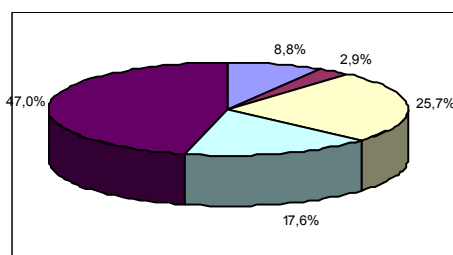
²²⁷ Datos al inicio del ciclo escolar 1997-1998, tomado del archivo escolar, “concentrado general para la plantilla”

transformaciones en sus procedimientos de trabajo didáctico y sus esquemas mentales entre otras cosas, esta afirmación se hace en función de su edad y experiencia profesional.

Nótese que un 65 % de la población docente se concentra entre los 40 y 50 años de edad y que en promedio tendrían de entre 20 y 30 años de servicio educativo, derivándolo este dato de las fechas en la que realizaron su formación magisterial básica, por lo anterior debe considerarse el paradigma de formación con el que recibieron la instrucción normalista.

Relación por tipo de plaza:

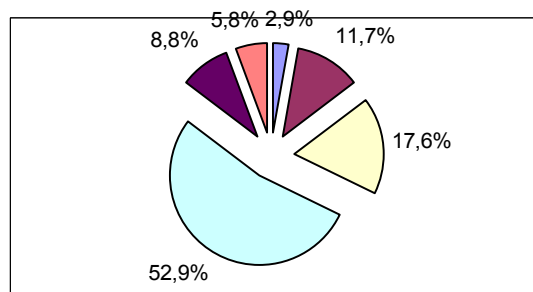
Directivos	3 = 8.8 %
Investigador educativo ²²⁸	1 = 2.9 %
Pedagogo A ²²⁹	9 = 25.7 %
Profesor tiempo completo ²³⁰	6 = 17.6 %
Profesor horas clase ²³¹	16 = 47.0 %



Un poco menos de la mitad de los discentes labora como profesor de horas de tiempo parcial, lo que dificultará las reuniones de discusión y divulgación de la información de la reforma, podrá condicionar los niveles de participación e involucramiento en las actividades que plantean el nuevo plan de estudios, en el entendido de que ellos serán los encargados de la aplicación de los programas del nuevo mapa curricular.

Años de servicio:

de 6 a 10	1 = 2.9 %
de 11 a 15	4 = 11.7 %
de 16 a 20	6 = 17.6 %
de 21 a 25	18 = 52.9 %
de 26 a 30	3 = 8.8 %
31 o más	2 = 5.8 %



- En cuanto a los años de servicio, encontramos que existe una media aritmética de 18.7 años de labor, con un mínimo de 1 docente (el menos experimentado) que cuenta con 6 ciclos de actividad y dos personas que rebasan los 30 años de ejercicio (31 y 33 respectivamente) los cuales ya están en periodo de jubilación.
- El porcentaje mayor de incidencia se concentra entre los docentes que tiene entre 21 o más años de labor docente, infiriendo que ya tiene ciertos hábitos didácticos, prácticas e ideas paradigmáticas de cómo realizar su

²²⁸ Investigador educativo se considera al docente que es encargado de la sección institucional del mismo nombre, además de realizar funciones indagativas sobre la problemática institucional y educativa.

²²⁹ La categoría de pedagogo A implica una plaza de 45 horas de manera integrada en la misma institución con la responsabilidad de ser encargado de una función institucional la difusión, la investigación, etc.

²³⁰ Son aquellos profesores que tienen contrato por 20 horas clase o más, su labor primordial es impartir clase frente a grupo.

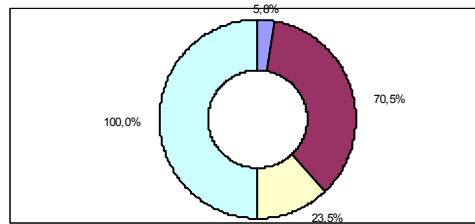
²³¹ Esta integrada por docentes frente a grupo normalista, con menos de 20 horas clase.

trabajo, esto seguramente dificultará su integración al cambio que propone la reforma, nótese que esta categoría concentra al 65 % de la población institucional.

- Se puede afirmar que más del 85 % de los docentes de esta escuela realizó sus estudios de formación normalista hace más de 20 años (lo anterior si se hace cruzamiento de los datos obtenidos en los aspectos de la antigüedad laboral y la edad) por lo que fueron instruidos con planes de estudio centrados en la enseñanza de los procesos didácticos, metodológicas y la repetición de los aspectos prácticos de conducción del aprendizaje.

Preparación profesional:

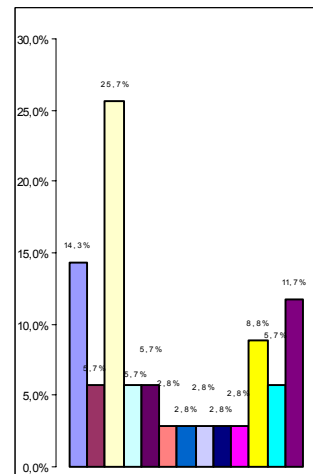
Pasante de licenciatura	2 = 5.8 %
Titulado de licenciatura	24 = 70.5 %
Pasante de maestría	8 = 23.5 %
Total	34 = 100%



- En esta institución solo poco menos del 6% de sus docentes no ha concluido los estudios de licenciatura, que son la obligatoriedad para laborar en ese nivel, estos docentes legalmente estarían imposibilitados de trabajar en ella y en este nivel educativo; caso contrario sucede con el 23% de los docentes que ha realizado estudios de postgrado y los cuales en teoría cuentan con los elementos epistémicos y metodológicos para hacer más eficiente su práctica en este subsistema y la aplicación de la reforma.

Perfil de formación:

Lic. En Pedagogía	5 = 14.3 %
Lic. En C. Sociales	2 = 5.7 %
Lic. En Psicología educativa	9 = 25.7 %
Lic. En Educ. Especial	2 = 5.7 %
Lic. En Sociología	2 = 5.7%
Lic. En Idiomas	1 = 2.8 %
Medico Cirujano	1= 2.8 %
Lic. En Comunicación Social	1 = 2.8 %
Lic. En Informática	1 = 2.8 %
Lic. En Educación Física	1 = 2.8 %
Lic. En Contaduría	1 = 2.8 %
Maestría en Ciencias de la Educación	3 = 8.8 %
Maestría en Investigación Educativa	2 = 5.7 %
Maestría en Pedagogía	3 = 11.7 %

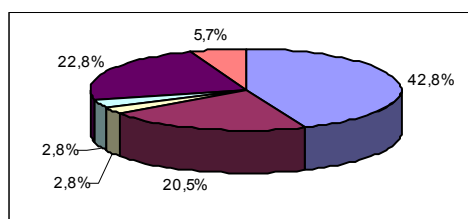


- El perfil de formación de la mayoría de los docentes se concentra en los discentes que realizaron estudios de pedagogía y psicología educativa, con aproximadamente el 30 % en el grado de licenciatura; con respecto a los

- que cursaron maestría, la relacionada a ciencias de la educación y pedagogía acumulan el 23 % del total
- Nótese que no existen licenciados en educación primaria formados en el plan 84 que laboren en esta institución, los cuales podrían ser un buen referente de la formación que se aplicó con el plan 85.
 - Se observa que existen al menos 10 tipos diferentes de formación en los maestros divergentes, al del área predominante, lo cual puede aportar pluralidad en la interpretación de los planes de estudio pero también podrá dificultar la integración de referentes comunes que permitan una mejor interpretación de la reforma

Institución donde realizó su formación

Licenciatura normalista	15 = 42.8 %
Licenciatura universitaria	7 = 20.5%
Licenciatura politécnica	1 = 2.8 %
Maestría universitaria	1 = 2.8 %
Maestría normalista	8 = 22.8 %
Otros estudios	2 = 5.7 %



Con respecto a las instituciones donde se realizaron sus estudios profesionales encontramos que el 65 % los ha cumplido en escuelas del mismo subsistema de formación normalista y el 60 % dentro del propio subsistema del estado de México (Normal Superior o ISCEEM), lo que les brinda un carácter más pedagógico que teórico en su formación y su práctica.

- Un 23 % ha realizado estudios de tipo universitario tanto a nivel licenciatura como de maestría, lo cual es muy semejante al porcentaje que presentan otras normales

Respecto a como se desarrolló el diagnóstico y la consulta institucional podemos afirmar que se realizó una reunión informativa, donde el objetivo prioritario era que entre los asistentes se discutiera el material "PTFAEN líneas generales de acción", sesión la cual fue planeada en cuanto a su duración, actividades, estrategias de trabajo al igual que su conducción por el subdirector académico y el investigador educativo, este último fungió como relator de la sesión.

Tres se mencionaban como los puntos que integraban el orden del día:

- a) Información sobre el programa de transformación usando la proyección del video del "PTFAEN Reforma integral a las escuelas normales" y comentario y explicación a cargo del director de la Institución, aspecto que fue agotado en 35 minutos, en este lapso de manera verbal, se expusieron los aspectos que a "juicio" del expositor eran los más significativas del proyecto de

reforma, no tenía ni entrego a los docentes un documento donde detallará la información que vertía, sólo en ocasiones realizaba la consulta de los aspectos escritos en su agenda personal de las notas que había tomado en la reunión nacional de presentación del programa, el directivo puso mucho énfasis en explicar a los docentes, la importancia de la participación institucional en el proceso de la consulta y el diagnóstico que realizaría la SEP y que daba inicio formalmente en esa ocasión.

- b) La discusión del se documento “ PTFAEN líneas generales de acción ” que se realizo mediante la estrategia de “lectura comentada” de manera rotativa donde cada uno de los asistentes daba lectura en voz alta a una hoja del mismo y al terminar debía continuar otro docente y así hasta concluir el texto, a la par de la lectura, el subdirector académico realizaba comentarios, aportaba elementos o precisaba conceptos, aclarando que estos se derivaban de los planteamientos e ideas que fueron expuesto en la conferencia de presentación del programa documental en video que fue aportado por la SEP, en estas actividades se consumieron poco más de 70 minutos.
- c) El último punto se refirió a la integración “obligatoria” de equipos de trabajo que debían de encargarse de a) revisar el documento del “perfil de egreso”, b) proponer adiciones, adecuaciones o modificaciones al texto motivo de la reunión, así como elaborar una propuesta de elementos en los contenidos temáticos, las orientaciones didácticas y metodológicas aspectos a considerar en la integración de los planes de estudio, las asignaturas y el mapa curricular y c) Elaborar un diagnóstico de la institución en función a las interrogantes que contenía el cuestionario que ya fue transcrito (que más bien eran temáticas), después de más de 4 horas de labor se decide suspender la reunión y convocar otra sesión el siguiente jueves.

La citadas actividades y acciones de los equipos de trabajo debían de cumplirse en un plazo no mayor a tres días (la reunión fue un lunes y se debían de entregar los documentos el jueves siguiente) para que el viernes subsiguiente fueran revisados por una comisión integrada por los tres directivos, el investigador educativo y dos pedagogos “A”, los cuales estarían encargados de hacer correcciones, revisar el contenido y determinar cuales ponencias serían remitidas como representativas de la institución. Se presentaron 10 escritos, los cuales fueron comentados y discutidos por el equipo mencionado, seleccionándose los mejor “elaborados”, no se explica que criterios o aspectos técnicos se consideraron para realizar esa elección.

El trabajo del equipo que contestó íntegramente el cuestionario de diagnóstico solo fue presentado por los integrantes del mismo y después de su lectura, fue declarado como aprobado y se remitió a las autoridades como elemento toda de la institución, es decir se cumplió con enviar el documento resuelto.

Esta escuela remitió a la SECyBS tres “ponencias institucionales” que versaban sobre los puntos arriba señalados (perfil de egreso, diagnóstico de la normal y propuestas de adiciones a los contenidos temáticos programas de estudio).

De los documentos del PTFAEN que fueron cedidos a la institución (5 enviados y repartidos) les fueron entregados un ejemplar a todos los integrantes de la escuela según consta en las listas de acuse de recibo de los materiales, la cual fue firmada por cada docente, estos escritos se repartieron para su lectura y consulta de forma individual, no se programó alguna reunión de discusión o análisis de alguno de ellos, ni tampoco se solicitó algún comentario por escrito o el que en los integrantes de las diversas secciones de la instituciones se reunieran para discutir su contenido u orientación.

El documento de Plan de Estudios 1997 (versión preliminar) fue entregado el mismo día que se realizó la reunión escolar que para dicho fin se previó, en esta se dio lectura a los extractos y secciones que los directivos y el investigador educativo habían determinado (en específico, aquellas presentadas entre las páginas de la 15 a la 53, la cual contiene, los apartados de la situación actual de las normales, el PTFAEN, algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan, los rasgos deseables del nuevo maestro el perfil de egreso, criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades y el mapa curricular) posteriormente se realiza una ronda de preguntas de los docentes sobre los diversos tópicos de la reforma, las cuales versaron desde las materias a impartir hasta aspectos de la orientación filosófica y epistémico del nuevo plan, a las cuales, los encargados de la sesión dieron o intentaron dar “respuestas”, para finalmente acordar una nueva reunión en la que se determinaría la planta docente del siguiente ciclo, con lo que se mencionaría a los maestros que impartirían asignatura al primer grado, ya con los programas de la reforma y los que debían de tener participación en la capacitación nacional y estatal.

De la información obtenida de esta institución podemos detallar que:

Los directivos escolares tienen en promedio 43 años, los 3 cuentan con formación en pedagogía, realizada dentro de instituciones normalistas y el promedio de antigüedad es de 23 años de servicio.

El investigador educativo tiene 43 años de edad y 19 de servicio, con la misma formación de los directivos.

Los pedagogos “A”, institucionales tienen una edad promedio de 43 años y 20 de antigüedad, siendo la formación predominante la de psicología, todos son de origen normalista en sus instituciones de formación y la institución cuenta con 3 docentes con estudios de maestría.

Las profesoras horas clase tiempo completo presentan una edad promedio de 40.5 años y 13.3 de antigüedad, todos son de origen normalista en su

formación y el área del saber que predomina es la psicología con 3 especialistas en esa rama.

Finalmente los docentes de horas clase tiempo parcial su edad promedio es de 40 años con 14.6 de antigüedad, existiendo 4 de formación universitaria y 9 normalistas, presentándose 2 pedagogos y 13 educadores con otros tipos de formaciones.

La segunda escuela de la que analizaremos su información obtenida y a la que denominaremos "B", contaba con una planta docente que entre otras características presenta:

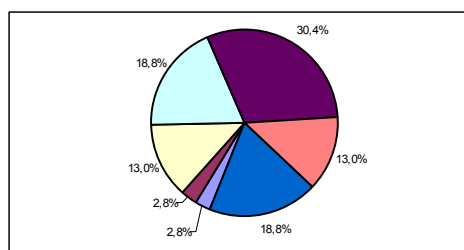
Sexo de los docentes:

Mujeres	28 = 40.5 %
Hombres	41 = 59.4 %
Total	69 = 100 %

Esta institución contaba con una planta docente en el ciclo escolar 1996-1997 de 69 docentes que laboraban en el nivel licenciatura y de los que podemos inferir es que 6 de cada 10 son hombres y las restantes son 4 mujeres

Edad de los docentes

de 21 a 25	2 = 2.8 %
de 26 a 30	2 = 2.8 %
de 31 a 35	9 = 13.0 %
de 36 a 40	13 = 18.8 %
de 41 a 45	21 = 30.4 %
de 46 a 50	9 = 13.0 %
51 o más	13 = 18.8 %

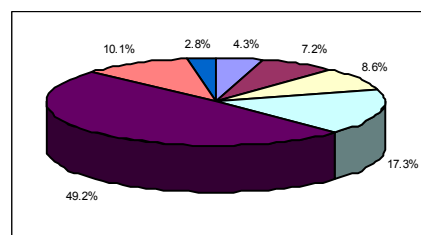


La edad promedio de los maestros de la institución se encuentra en los 44 años, teniendo un rango inferior de 2 docentes que tienen 24 años, siendo los más jóvenes y 3 maestros que cuentan con más de 70 años de edad o los más longevos, ello nos habla de una planta "madura" en relación a su edad.

- Nótese que el 61 % de los docentes se ubica entre los rangos de edad mayores a 41 años.

Años de servicio

de 0 a 5	3 = 4.3 %
de 6 a 10	5 = 7.2 %
de 11 a 15	6 = 8.6 %
de 16 a 20	12 = 17.3 %
de 21 a 25	34 = 49.2 %

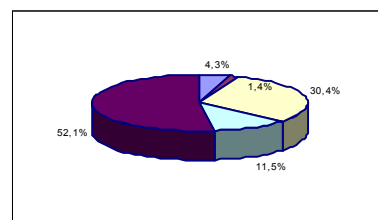


de 26 a 30 7 = 10.1 %
 31 años o más 2 = 2.8 %

El promedio de los años de servicio docente es de 18.2 con un rango mínimo de 3 docentes con de 2 años de labor y 2 con más de 30 ciclos de trabajo educativo, concentrándose el 56 % de los docentes en el espacio de entre 20 o más años de servicio, lo que nos indica la proximidad de su jubilación

Función que desempeña:

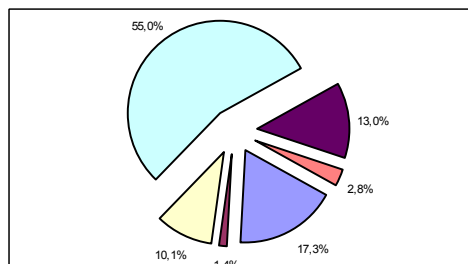
Directivos 3 = 4.3 %
 Investigador educativo 1 = 1.4 %
 Pedagogo A 21 = 30.4 %
 Profesor horas clase 8 = 11.5 %
 Profesor horas tiempo completo 36 = 52.1 %



Ubíquese que el 52 % es profesor de tiempo parcial (menos de 20 horas clase) con las consabidas limitaciones y ventajas ya mencionadas, además de que un 30 % son pedagogos así entre ambos suman poco mas del 80% del total.

Preparación profesional

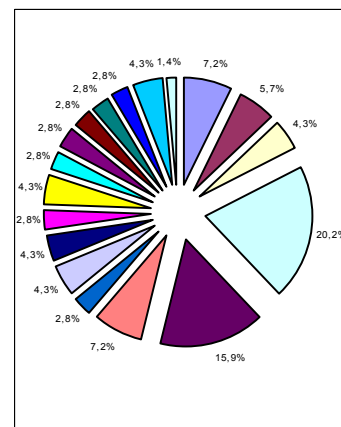
Nivel técnico 12 = 17.3 %
 Normal elemental 1 = 1.4 %
 Pasante de licenciatura 7 = 10.1 %
 Titulado de Licenciatura 38 = 55.0 %
 Pasante de maestría 9 = 13.0 %
 Titulado de maestría 2 = 2.8 %



- El 29 % de sus catedráticos no contaban con el grado de preparación profesional requerido por la ley, como necesario para laborar en ese nivel ya que no poseían el título respectivo de los estudios de licenciatura.

Perfil de formación:

Técnicos en música 5 = 7.2 %
 Profesor de educación primaria 4 = 5.7 %
 Lic. en educación. Primaria 3 = 4.3 %
 Lic. de pedagogía 14 = 20.2 %
 Lic. en psicología 11 = 15.9 %
 Lic. en educación física 5 = 7.2 %
 Lic. en historia 2 = 2.8 %
 Lic. en lenguas 3 = 4.3 %
 Lic. en físico químico 3 = 4.3 %
 Lic. en admón. Escolar 2 = 2.8 %
 Lic. en educación especial 3 = 4.3 %
 Lic. en matemáticas 2 = 2.8 %
 Lic. en filosofía 2 = 2.8 %

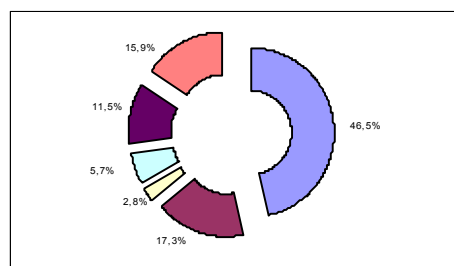


Medico cirujano	2 = 2.8 %
Maestría en educación superior	2 = 2.8 %
Maestría en planeación	2 = 2.8 %
Maestría en investigación educativa	3 = 4.3 %
Maestría en matemáticas	1 = 1.4 %

- El 55 % de ellos tenían al menos el título respectivo de alguna licenciatura, predominando los estudios en Pedagogía (20.2 %), Psicología (15.9 %) y el restante 19 % en áreas de las ciencias sociales, matemáticas y administración educativa, entre otras.
- El 16 % de los docentes cuenta con estudios posteriores a la licenciatura (especialización o postgrado) lo que en teoría nos permite inferir que por su preparación, el nivel de análisis y abstracción de los contenidos de la reforma que deberán realizar estos docentes será mayor, con más elementos y aportes a la formación docente.

Existen al menos 9 diferentes áreas de formación en los docentes de esta institución sobresaliendo la de educación física, lenguas y ciencias físico química.

Lic. Normalista	32 = 46.5 %
Lic. Universitaria	12 = 17.3 %
Lic. Politécnica	2 = 2.8 %
Maestría universitaria	4 = 5.7 %
Maestría normalista	8 = 11.5 %
Otra	11 = 15.9 %



- De los titulados de licenciatura (50 educadores), 34 (el 68 %) de ellos realizo sus estudios de ese grado en alguna institución perteneciente al sistema de formación normalista (Normal superior o UPN, entre otras) y los restantes 14 (20.2 %) tienen estudios universitarios.

Respecto a la consulta y el diagnóstico institucional, podemos afirmar que se realizo mediante la organización de una sesión informativa sobre el arranque del programa de reforma, en el inicio del mismo les fue entregado el documento "Líneas generales de acción", el cual fue leído en colectivo (1 hoja cada integrante) al tiempo que el director y subdirector iban realizando acotaciones o precisiones sobre algunos conceptos o párrafos tomando más de 45 minutos para ello, después, de dio un espacio de comentarios generales de parte de los docentes en el cual se vertieron las dudas, expectativas, inconformidades que se tenían sobre el citado proyecto, en esta discusión se prolongo por cerca de 1 hora y 30 minutos.

Al terminar el punto anterior se hace la explicación de la mecánica de participación en la consulta y el diagnóstico, refiriendo a las características

formales que debían de contener las propuestas que debían de enviarse a la SES., así como las vertientes en las que se podían realizar, fijándose un plazo de 5 días hábiles (la reunión fue un martes y se pidió a entrega de documentos a la siguiente semana en idéntico día), finalmente se menciona como quedaba integrada la comisión revisora (los tres directivos y el investigador educativo), esta decisión fue tomada por el director escolar y causa molestia entre los concurrentes a la junta, finalmente se integra una comisión de 5 docentes que se encargara de resolver el cuestionario de diagnóstico a nombre de todos los docentes, debiéndolo de entregar a los directivos el día jueves siguiente para su remisión a las autoridades el día viernes, esto sin pasar por un espacio de discusión o corrección de parte de los demás miembros de la institución, con la anterior actividad se da por concluida la sesión.

En la siguiente reunión de la comisión revisora, realizada en la fecha marcada (martes siguiente), se leyeron y comentaron dos ponencias individuales elaboradas por idéntico número de docentes, las cuáles fueron depuradas y enviadas a la SES, como propias de la institución, con esta acción se da por concluida la participación institucional en la consulta.

Los materiales informativos del programa de transformación solo dos de ellos llegaron en número suficiente para los todos los docentes de la escuela (“Programa de actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales” al igual que “La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales un acercamiento a su realidad”), los restantes 3 documentos del programa, solo se asignaron 5 ejemplares para la escuela y los directivos optaron por repartir un escrito por cada sección y si alguien lo quería consultar debía de fotocopiarlo de manera personal.

Para la revisión del plan de estudios en su versión preliminar se entregó un ejemplar por cada sección de la escuela y se solicito que lo leyeran en colectivo entre sus integrantes y se realizaran comentarios acerca de su contenido, las observaciones debían escribirse y presentarse en una reunión institucional que se realizaría una semana después de su entrega, en ella se tocaron tres puntos además del pase de lista y la exposición de motivos:

- a) Lectura y comentario de los aspectos más significativos del plan, considerando el escrito o texto que había sido elaborado previamente en cada sección.
- b) Comentario general y colectivo del contenido del documento analizado; este punto fue conducido por el director escolar y el subdirector académico, el relator afirma que en la discusión se privilegió el punto de vista de los directivos que era el que la SEP había emitido, para tomarlos como elementos guía, por encima de cualquier opinión, crítica o sugerencias de los docentes asistentes realizaron.

- c) Se divulgó la “cartelera” de actividades, acciones y conferencias que la SEP tenía contempladas como parte de la capacitación y actualización a los educadores normalistas, ahí mismo les fue asignada la responsabilidad a algunos docentes de asistir, participar u observar un evento específico de los actividades de la actualización mencionadas, para que en futuras reuniones reprodujeran la información, explicaran el contenido del programa, comentaran el texto o la conferencia, que les correspondió como tarea a cada integrante del personal.

Algunas consideraciones que surgen de la información de la institución “B” son que:

Los directivos tienen en promedio 51 años con 25.6 como antigüedad, el nivel máximo de estudios es licenciatura y teniendo los tres como origen de formación las normales.

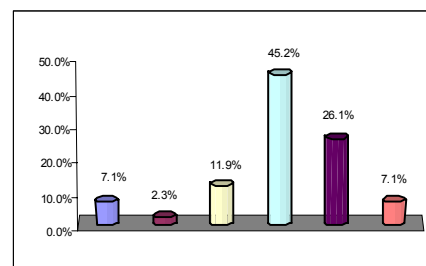
El investigador educativo tiene 55 años de edad y 30 años de servicio y tienen formación normalista en lenguas (español e inglés), en tanto que los pedagogos “A”, tienen en promedio 45 años y 23 de antigüedad laboral, teniendo como origen de su formación 7 universitarios y 14 normalistas al igual que predomina la formación en pedagogía con un poco menos del 50 % de los docentes.

En los profesores de tiempo completo la edad promedio es de 33.8 años además de que tienen en promedio 14.5 ciclos habiendo 2 normalistas y el resto con otras formaciones tanto universitarias como de nivel técnico, presentándose el extremo de que un docente tiene 2 años de servicio y otro con 29 de ellos. Los profesores de tiempo parcial tienen en promedio 42 años, predominando la formación en educación física, psicología y pedagogía, siendo de ellos 15 de formación normalista, 20 con otra institución de origen entre ellos 11 universitarios, 16.4 es el promedio de antigüedad habiendo los extremos de 3 años el menor y 30 años el más veterano de los docentes.

La institución “C” que se estudia, manifiesta una planta docente de 42 educadores, dentro de los datos encontrados en un primer acercamiento, son dignos de enlistar:

Preparación profesional

Nivel técnico	3 = 7.1 %
Normal elemental	1 = 2.3 %
Pasante de licenciatura	5 = 11.9 %
Titulado de licenciatura	19 = 45.2 %
Pasante de maestría	11 = 26.1 %
Titulado de maestría	3 = 7.1 %

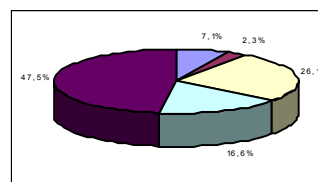


- Podemos observar que el 20 % de los docentes que ahí laboran carecen del grado académico requerido legalmente para laborar en ese nivel, pero los de nivel técnico se concentran en las áreas de enseñanza del cómputo y la música específicamente.

- Un 33 % de los docentes posee estudios de postgrado y en conjunto a los que tienen licenciatura terminada son 4 de cada 5 docentes.

Función que desempeña:

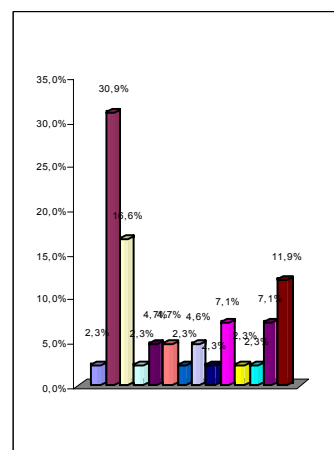
Directivos	3= 7.1 %
Investigador educativo	1 = 2.3 %
Pedagogo A	11= 26.1 %
Profesor horas clase tiempo completo	7 = 16.6 %
Profesor horas clase tiempo parcial	20 = 47.5 %



- 47 % de los docentes están contratados bajo el régimen de profesores tiempo parcial y son en los que recaerá la aplicación de la reforma con el consiguiente incremento o modificación de ritmos, rutinas y cargas de trabajo para ellos.

Perfil de formación:

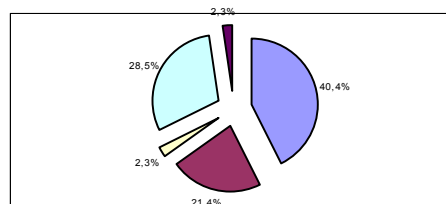
Profesor de educación primaria	1 =2.3 %
Lic. de pedagogía	13 =30.9 %
Lic. en psicología	7 = 16.6 %
Lic. en educación física	1 = 2.3%
Lic. en historia	2 =4.7 %
Lic. en admón. Escolar	2= 4.7 %
Lic. en ciencias Sociales	1 =2.3 %
Lic. en ciencias Naturales	1 = 4.6 %
Lic. en Ingles	1 =2.3 %
Maestría en enseñanza superior	3 = 7.1 %
Maestría en planeación Educativa	1 = 2.3 %
Maestría en investigación educativa	1 = 2.3 %
Maestría en pedagogía	3 = 7.1 %
Maestría en ciencias de la educación	5 = 11.9 %



- Parte importante de la formación profesional de los docentes es muy diversa, lo cual puede representar una ventaja ya que le dará pluralidad de ideas a la preparación de docentes, pero al mismo tiempo se puede constituir como una barrera, ya que serán divergentes las concepciones y la forma de interpretar los modelos teóricos, términos y conceptos de la reforma.
- Cabe citar que 10 % de la población tiene la formación de profesor de primaria o licenciado en ese nivel.
- 12 % de los docentes no poseen el grado de licenciatura.- Los docentes con formación en psicología y pedagogía forman un 36 % pero en cambio existen otras 9 diferentes formaciones en otras áreas del saber.

Institución donde realizo su formación

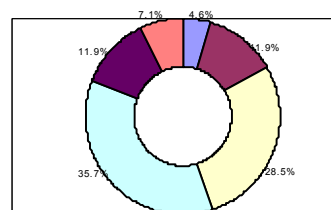
Lic. Normalista	17 = 40.4 %
Lic. Universitaria	9 = 21.4 %
Maestría universitaria	1 = 2.3 %
Maestría normalista	12 = 28.5 %
Otra	3 = 2.3 %



- Una parte significativa de los docentes tienen formación normalista, lo cual puede ser un elemento limitante del avance de la reforma, al poseer la gran mayoría una “cultura docente tradicionalista” centrada en solo los aspectos práctico –pragmático de la conducción educativa.
- Los docentes con formación universitaria tanto de licenciatura como de maestría, suman un 23 %.

Años de servicio

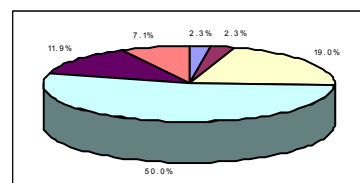
De 6 a 10	2 = 4.6 %
De 11 a 15	5 = 11.9 %
De 16 a 20	12 = 28.5 %
De 21 a 25	15 = 35.7 %
De 26 a 30	5 = 11.9%
más de 31 años	3 = 7.1 %



- Un poco menos de la mitad del personal docente tiene entre 20 o menos años de servicio, lo cual puede ser propicio para la aceptación del cambio en lo metodológico y epistémico.
- 55 % de los docentes tienen más de 21 y hasta 33 años de servicio, lo cual puede incidir en la capacidad y voluntad de incorporarse a la reforma.

Edad de los docentes

De 26 a 30	1= 2.3 %
De 31 a 35	1 = 2.3 %
De 36 a 40	8= 19.0 %
De 41 a 45	21= 50.0 %
De 46 a 50	5= 11.9 %
51 o más	6=14.2 %



- Más del 75 % de los sujetos docentes tiene más de 40 años de edad, lo que nos habla de una planta docente de edad madura.

- La existencia de solo dos personas menores a 35 años nos habla de una difícil incorporación de nuevos miembros de la institución y un proceso de recambio y sustitución de docentes en períodos de tiempo muy largo.

Sexo de los docentes:

Mujeres	18 = 42.8 %
Hombres	24 = 57.1 %
Total	42

- Predomina como en todo este nivel la mayoría de los docentes en relación a una minoría femenina y que se ratifica en la planta magisterial de esta institución.

Algunas otras observaciones que podemos realizar son: Los directivos tienen en promedio 51.2 años de edad y una antigüedad de 29 años en el servicio, 2 de ellos tienen la formación en pedagogía y todos provienen de las normales como alma mater de su formación.

- El investigador institucional tiene 45 años con 25 de servicio y es de extracción normalista con estudios de licenciatura en historia.
- Por su parte los pedagogos a de esta normal tienen 43 años de edad promedio con 27 de antigüedad, habiendo 8 normalistas por 3 universitarios predominando la formación en pedagogía, psicología.
- Los profesores de tiempo completo tienen en promedio 44.8 años de edad y 22.4 de servicio, habiendo 3 licenciados en pedagogía y dos con estudios de maestría siendo 4 de origen normalista y 3 universitario.
- Los docentes de tiempo parcial tienen en promedio 42 años de edad y 17 de servicio, con 4 pedagogos y, 5 psicólogos y 3 de instrucción técnica, finalmente 13 de ellos son de origen normalista en su formación.

Sobre como se realizo el diagnóstico y la consulta esta fue organizada mediante la reunión informativa sobre el inicio del programa, un día miércoles, fue programada para dar principio a las 8 a.m., misma a la que se convoco a todo el personal docente; tenía como orden del día 4 puntos a saber: a) pase de lista y motivos de la reunión, b) el PTFAEN, c) participación institucional, d) asuntos generales

El responsable de la institución es el encargado de exponer los motivos de la junta haciendo referencia a los puntos y aspectos que les fueron presentados en la reunión celebrada en la Cd. de México, con el Subsecretario de Educación Básica y Normal, Olac Fuentes Molinar a los directivos de las normales del país, para esta actividad utiliza alrededor de 40 minutos de la reunión.

Como siguiente elemento de la asamblea, el subdirector académico presento el vides sobre el PTFAEN y acto seguido organiza la lectura del documento "PTFAEN líneas generales de acción" el cual les es entregado en esa

fecha a todos los docentes y “analizada” mediante la estrategia de “lectura comentada”, el conductor va realizando observaciones y puntualizaciones sobre los aspectos que le parecían más pertinentes o donde consideraba debía abundar en sus comentarios al tiempo que se cumple la lectura, en este momento de la reunión, el director escolar ya se había retirado de la misma, por motivos de trabajo.

Una vez terminada la revisión y la posterior ronda de comentarios, preguntas y opiniones de integrantes de la sesión, como acto seguido, se detallaron los elementos a considerar para la confección de las ponencias que la institución debían entregar a la SES, las cuales serían de elaboración individual y voluntaria bajo los tres aspectos referidos párrafos arriba y se solicitó a los docentes centrar la redacción en algunos de ellos.

También se constituyó la comisión revisora de los referidos documentos, la cual quedó formada por los tres directivos, el investigador institucional, un pedagogo “A”, un profesor tiempo completo y uno de horas clase, los tres últimos elegidos mediante el proceso de voto directo y bajo conteo abierto en el pleno, de la reunión.

No se encomendó a alguien en especial o alguna comisión el contestar el cuestionario del diagnóstico y la consulta, dejando abierta la posibilidad a los docentes de si alguien deseaba tratar este tema (el diagnóstico y la consulta) como elemento de una ponencia.

Al cumplirse la fecha de entrega, la comisión revisora sólo recibió una ponencia, la cual versaba sobre el perfil deseable del nuevo docente, por la que se decidió convocar a una asamblea institucional para exponer la problemática de la poca participación y en la reunión se decidió leer, comentar, discutir y ampliar el documento que había sido presentado, el cual después de esa revisión colectiva, se decidió enviar como propuesta institucional.

De la difusión de los documentos del PTFAEN que fueron asignados a la escuela cuatro de ellos se facilitaron a todos los integrantes de la escuela (“Reunión con directores de Escuelas Normales. Línea para la modernización de los recursos para la enseñanza y el mejoramiento de la infraestructura física y académica de las Escuelas Normales”, “Programa para la actualización, Capacitación y Superación Profesional del Personal Docente y Directivo de las Escuelas Normales”, “Propósitos y orientaciones Académicas de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica”, “La condición docente y el nuevo plan de estudios en las Escuelas Normales un Acercamiento desde su realidad”,) los otros dos materiales (Orientaciones Académicas sobre el desarrollo curricular “Informe de Avance y Actividades Prioritarias”) debido a que solo se recibieron 5 ejemplares, fueron asignados 1 por cada una de las secciones de la escuela y se les solicitó a los docentes al momento de la entrega, el realizar la lectura del mismo y que posteriormente se convocaría a una reunión institucional de discusión del contenido, actividades las cuales, no se realizaron o quedaron pendientes de cumplirse.

Para la revisión del programa de estudios en su versión preliminar, se entrego a todos los docentes de la normal un ejemplar de ese documento, para su lectura individual, comentario personal y revisión general, todo el mismo día que se realiza la reunión de discusión del texto.

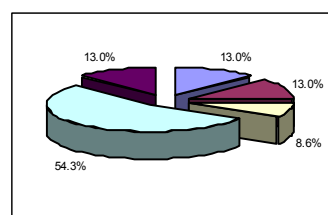
En esta sesión que tuvo una duración cercana a las 5 horas, se leyó por completo el referido plan de estudios, en todas las páginas que lo integran (de la 5 a la 94) mediante la estrategia de “lectura comentada” lo cual fue realizado por los docentes en participaciones de entre dos o tres hojas cada turno y con tres o cuatro intervenciones cada uno de ellos a lo largo de la sesión, siendo aderezada esta tarea con los comentarios explicativos a cargo del subdirector académico y el investigador educativo de la institución (el director no asistió a esta actividad), posteriormente expusieron los docentes sus inquietudes y los conductores de la sesión intentaron dar respuestas a los señalamientos planteados.

Finalmente se presentó el esquema de actividades y acciones que el PTFAEN realizaría en fechas siguientes como las actividades, así como los eventos que encaminadas a la capacitación realizaría la SEP, en apoyo a esta transformación curricular, para concluir la reunión se procedió a presentar el proyecto de distribución de asignaturas a impartir en el siguiente ciclo escolar, la cual determinaría que docentes asistieron a la “capacitación estatal” o “nacional” en función de cubrir asignaturas de la reforma

La última información analizada se refiere a la escuela normal “D” presenta los siguientes datos referenciales, la conformación de su plantilla docente es de 23 educadores.

Preparación profesional:

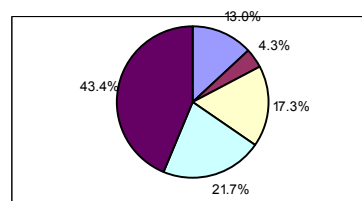
Nivel técnico	3 = 13.0 %
Normal elemental	3 = 13.0 %
Pasante de licenciatura	2 = 8.6 %
Titulado de licenciatura	12 = 54.3 %
Pasante de maestría	3 = 13.0 %



- Sobresale el dato que 34 % de los docentes no tienen el grado de licenciatura y en contrario solo 13 % tiene estudios superiores o de maestría.

Función que desempeña:

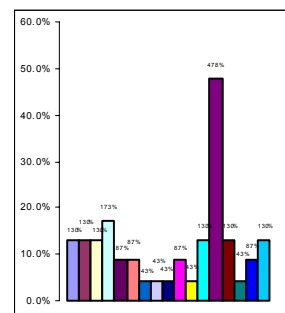
Directivos	3 = 13.0 %
Investigador educativo	1 = 4.3 %
Pedagogo A	4 = 17.3 %
Profesor horas clase tiempo completo	5 = 21.7 %
Profesor horas clase tiempo parcial	10 = 43.4 %



- Sobresale que un 43 % son docentes de horas clase con menos de 20 horas frente a grupo y los otros maestros de tiempo completo, son el 57 %.

Perfil de formación:

Otra instrucción (técnica)	3 = 13.0%
Profesor de educación primaria	3 = 13.0%
Lic. de pedagogía	3 = 13.0%
Lic. en psicología	4=17.3 %
Lic. en educación física	2 =8.7 %
Lic. en sociología	2 = 8.7 %
Lic. en lenguas	1= 4.3 %
Lic. en administración Escolar	1 = 4.3 %
Lic. en educación especial	1 = 4.3 %
Maestría en educación superior	2 = 8.7%
Maestría en investigación educativa	1 = 4.3 %



- Casi una tercera parte de los maestros solo posee formación técnica o de normal elemental como preparación y no la licenciatura como se requiere aunque, los de nivel técnico se refieren a docentes de danza, computación y música.
- Solo tres docentes cuentan con estudios de postgrado 1 en investigación educativa y 2 en educación superior pero el que tiene la preparación en investigación no es el investigador educativo.
- Los perfiles de formación son diversos pero predominan los estudios de psicología y pedagogía que concentran un 30 % de los mismos

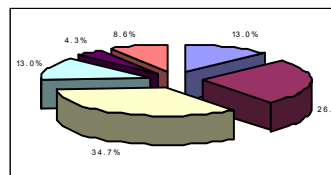
Institución donde realizo su formación:

Normal elemental	3 = 13.0 %
Lic. Normalista	11 = 47.8 %
Lic. Universitaria	3 = 13.0%
Maestría universitaria	1 = 4.3 %
Maestría normalista	2 = 8.7 %
Otra	3 = 13.0 %

- La inmensa mayoría (79 %) tiene una formación realizada en instituciones normalistas y solo 13 % proviene de centros universitarios.

Años de servicio:

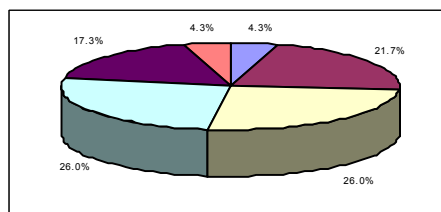
de 6 a 10	3 = 13.0 %
de 11 a 15	6 = 26.0 %
de 16 a 20	8 = 34.7 %
de 21 a 25	3 = 13.0 %
de 26 a 30	1 = 4.3 %
más de 31 años	2 = 8.6 %



- El 60% cuenta con una experiencia laboral entre 11 y 20 años de servicio lo cual nos puede hablar de una planta de trabajo de menor edad que las de las otras instituciones, lo cual podría ser una ventaja comparativa en este proceso
- Véase que el 13 % de los docentes están sobre o muy cercanos a la cantidad de años necesarios para la jubilación.

Edad de los docentes:

de 26 a 30	1 = 4.3 %
de 31 a 35	5 = 21.7%
de 36 a 40	6 = 26.0 %
de 41 a 45	6 = 26.0%
de 46 a 50	4 = 17.3 %
51 o más	1 = 4.3 %



- El 52 % de los docentes cuenta con entre 31 y 40 de edad además predominan los docentes por encima del número de maestras
- Solo un docente tiene menos de 30 años pero, 5 educadores tienen de esa cantidad hasta los 35, lo cual puede ser indicativo de la lentitud del recambio docente.

Sexo de los docentes:

Mujeres	8 = 34.7 %
Hombres	15 = 65.3 %
Total	23 = 100 %

Otras observaciones que podemos realizar de la información de esta institución:

La edad promedio de los directivos es de 45 años y el de antigüedad es de 26.3 años, siendo los 3 docentes de formación normalista, aunque con grados y especialidades diversas entre sí.

El investigador educativo tiene 56 años de edad y 32 de experiencia con formación en pedagogía estudiada en institución normalista.

Los pedagogos “A”, 2 son normalista y 2 universitarios, poseen un promedio de 19 años de servicio y 42 de edad, además de perfiles de formación diversos.

Los docentes de tiempo completo el promedio de edad es 39 años y con 21 años de experiencia.

Los docentes de tiempo completo tienen en promedio 16 años de experiencia y de edad 39, 3 de ellos tienen la formación técnica como máximo nivel de estudios, mientras 2 son de la especialidad de pedagogía

En esta institución es más elevada la proporción de docentes en relación a las maestras, esto en comparación a las otras instituciones estudiadas en las cuales la diferencia no era tan notoria.

Para la organización del diagnóstico y la consulta se organizó la reunión de presentación e inicio del programa donde se entregó el documento motivo de la reunión con tres días de anticipación (entre lunes y martes) y la convocatoria a la asamblea institucional fue el viernes siguiente, se solicitó a cada docente que leyera con detenimiento todo el documento y que elaborara un listado de conceptos y categorías que no conocía o que no entendía cabalmente; el día de la reunión se inició con la exposición de motivos y los conductores se dieron a la tarea de la confección de la lista de los términos no entendidos por los docentes, se aclaró que al final de la sesión se intentaría recapitular o puntualizar sobre ellos y su empleo en la práctica, se hizo la presentación del video Sobre el “PTFAEN reforma las escuelas normales” se realizaron comentarios generales, a continuación se organizaron cuatro equipos de trabajo, a los que les fue asignado el leer y explicar los aspectos contenidos en una parte del documento motivo de análisis, la posterior elaboración de un mapa conceptual y su explicación al resto de los asistentes; al primer equipo le correspondió los temas de “antecedentes, situación actual y el PTFAEN” que abarca de la página 5 a la 26, al segundo equipo trabajo sobre la temática de “algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan, los rasgos deseables del nuevo maestro, los criterios y orientaciones del plan y la organización de las actividades académicas” temas los cuales se detallan en las páginas de la 29 a la 50, a los 2 grupos restantes estudian el contenido referente al mapa curricular y la descripción de las asignaturas, incluyendo las páginas de la 51 a 66 y de la 67 a 94 a cada equipo respectivamente.

Después de haber realizado la explicación de su mapa conceptual y responder las preguntas del otro equipo se les asignó la tarea de elaborar dos ponencias de forma obligatoria por cada subgrupo, las cuales debían entregarse una semana después, las temáticas sobre las que versarían, debían corresponder al tema del mapa conceptual que habían elaborado.

Finalmente, se aplicó la dinámica de “concordar discordar”²³² con la que se pretendía establecer referentes conceptuales acerca de las categorías y términos que incorpora esta reforma, los cuales al terminar la sesión debían ser reconstruidos por los docentes.

Además, se vota mediante elección directa a “mano alzada” la integración de la comisión revisora de las ponencias institucionales, la cual quedó conformada por los tres directivos, el investigador y cuatro docentes de tiempo completo y horas clase.

De manera especial se hace el encargo a cada uno de los docentes de la institución el contestar individualmente el cuestionario del diagnóstico y la consulta, el cual deberían de entregar íntegramente resuelto a más tardar en 5 días hábiles de igual forma se designa al investigador y al responsable de planeación como los miembros de la comisión que se encargara de leer, concentrar y presentar los resultados de esos documentos, determinándose que ese informe sería considerado como el diagnóstico institucional, el cual fue presentado a los docentes de la escuela y la comisión revisora de las ponencias y después de varias correcciones por parte de los integrantes de la institución se envía a la SES como documento institucional de diagnóstico.

Cabe mencionar que la planeación de las actividades y la conducción de las reuniones de trabajo descritas arriba, fue sugerida y estructurada por el subdirector académico y el investigador institucional, en ella, la función del director escolar se limitó a proponer algún cambio de menor importancia según se desprende de la entrevista con ambos discentes.

Días después, en la reunión de la comisión revisora se efectuó la discusión de ocho ponencias, las cuales fueron depuradas mediante la estrategia “Delphi con expertos”²³³ al final de la misma, fueron remitidas 7 de ellas a la SES con esto se da por concluida la actividad de esta etapa de la reforma.

Los materiales del PTFAEN (de un total de 6 documentos) fueron igual cantidad distribuidos en esta institución y entregados para su consulta y lectura a todos los docentes, según consta en los listados de acuse de recibo de los mismos, al tiempo de la recepción, se le solicita al maestro el asistir a la junta de discusión y análisis del mismo, las mencionadas 6 reuniones fueron convocadas y organizadas por el subdirector académico en mancuerna con el investigador educativo.

En las mencionadas reuniones, tres eran los aspectos centrales a tratar 1.- Lectura y comentario del material, 2.- Discusión de los conceptos o categorías del texto o de la reforma no eran totalmente entendidas y 3.- Reflexión sobre las modificaciones propuestas y el impacto que ellas debían tener en la vida

²³² esta estrategia pertenece a la planeación prospectiva y se realiza mediante la presentación de una lista de conceptos, los cuales son discutidos y al final se tabulan los índices o preferencias para acordar un concepto central.

²³³ esta estrategia pertenece a la planeación prospectiva y consiste en establecer una mesa de expertos a los cuales se les entregan un listado de conceptos, los citados términos son reelaborados por los expertos y después discutidos por el pleno de asistentes.

institucional; encabezaban y coordinaban las reuniones los 2 organizadores ya citados.

El plan de estudios en su versión inicial fue entregado tres días antes de la reunión convocada en ello, ya en la sesión se analizaron los primeros apartados contenidos entre la página 5 y la 36 referidos a “la evolución y situación social de las escuelas normales y la formación de maestros”, “Algunas explicaciones sobre el método de elaboración del plan” y “los rasgos deseables del nuevo maestro” las tres mediante la estrategia de “lectura comentada”, quedando en acuerdo en realizar una segunda junta de trabajo para analizar los aspectos faltantes:

En la segunda reunión se reviso los apartados referidos a “Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la elaboración de actividades académicas “, ”el mapa curricular” y “ la descripción de las asignaturas”, el cual fue desarrollado por el subdirector académico y el investigador para posteriormente realizar una estrategia denominada “Ábaco de Regnier”, el cual posibilito la revisión cabal del mencionado documento, para concluir la reunión, se acordó una tercer jornada de análisis, en la que se discutiría los aspectos de la reforma y la conformación de la plantilla de docentes a laborar en primer grado.

Se realizo esta tercera reunión en la que por votación en sufragio directo y dependiendo del perfil de formación los docentes y directivos, se nombraron a los maestros que se encargarían de impartir las asignaturas del nuevo plan, así mismo se dio a conocer los eventos que la SEP, realizaría como parte de la actualización y capacitación, nombrando a un responsable de obtener el material, grabarlo o reproducirlo para que en la reunión de planeación del siguiente ciclo, se programaron actividades para su análisis y comentario.

ALGUNAS CONSIDERACIONES DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS 4 INSTITUCIONES:

-) 57 % de los docentes son de sexo masculino, contrario a lo que se presenta en otros niveles educativos.
-) 40 % de los maestros tiene entre 41 y 45 años de edad, pero un 22% tiene 46 o más, con lo que encontramos que al menos el 60 % de los educadores de estas escuelas tiene 40 años o más edad.
-) 37 % de los educadores tiene de 21 a 25 años de servicio y 15 % más de 26 años, con lo que el 52%, tiene entre 21 o más ciclos de labor por lo que esta cercana su jubilación.
-) 46 % de los docentes laboran en las instituciones por menos de 20 horas.
-) La edad promedio de los docentes de las instituciones es de 42 años y una antigüedad de 21 años lo que nos refiere de un grupo docente experimentado y con edad madura que podría ser tanto un motor como un freno al cambio implantado por la SEP

-) 7.5 % de los docentes tiene como nivel técnico como máximo de estudios concentrado su labor en las esferas de la música y la computación, pero en contraste 18.7 en promedio, tiene estudios de maestría y solo 2.2 han alcanzado la titulación en ese nivel.
-) 35 % de los docentes tiene como perfil de formación estudios de psicología y pedagogía, pero en cada una de las instituciones existen en promedio otros 7 tipos de formación diferentes en los docentes al menos esto por que la planta docente respondía al tipo de programas del plan 85, pero no corresponderá al de 97.
-) 13 ponencias fueron elaboradas en las instituciones en el proceso del diagnóstico, en promedio 3 en cada una, pero teniendo la escuela con más participación 7 (poco más del 50 %) de ellas, en la instituciones donde se presento esta situación se debe, ya bien a la participación o el control de los directivos o imposición del directivo escolar y no tanto al interés personal de los docentes.
-) El inicio de la reforma: se circunscribe a una sesión de carácter informativo donde se lee y comenta el documento que formalmente establece el principio de la transformación pero no puede mencionarse que se llegue al análisis del contenido del mismo, además de que los documentos de la etapa de difusión no son de carácter técnico que propicien la discusión ya que tienen un carácter más de divulgación.
-) La participación de los docentes en la consulta de las escuelas normales se reduce a contestar una parte del cuestionario de diagnóstico o su totalidad, pero de manera individual, o esta tarea se encarga a solo unos miembros de la institución, a su posterior entrega.
-) Durante la etapa de difusión, se entregan los documentos del PTFAEN que son asignados a las instituciones, sin reuniones de discusión y sólo en una de ellas (escuela normal D) se reunieron a comentar algunos de sus tópicos.
-) En solo una institución existen evidencias de que se realizaron reuniones de discusión (institución D) de algunos de los contenidos incluidos en los materiales de difusión del programa, usando algunas estrategias diferentes a la lectura comentada.
-) En 1 de las cuatro instituciones a lo largo del proceso de diagnóstico y consulta y en la difusión se emplean formas de trabajo colegiado y colectivo con un fundamento técnico que permitan la participación y el intercambio de ideas acercándose a la idea de construcción de referentes comunes.

-) Solo en una institución se vislumbra la participación del director escolar, y en todas se reconoce la conducción e involucramiento de subdirector académico e investigador educativo, tanto en las sesiones de inicio del programa como en las otras actividades realizadas.

4.3 ANÁLISIS RESULTADOS DE LA INFORMACION OBTENIDA DE LOS DOCENTES NORMALISTAS.

Como parte de la indagación de campo, se hace la presentación de los indicadores obtenidos a partir de la distribución entre el personal docente de las instituciones integrantes de la muestra de un cuestionario (ver anexo 1) el cual constaba de 9 preguntas que planteaban opciones de contestación controlada (respuesta cerrada), 5 opciones de resolución libre (respuesta abierta); posterior a su solución y recolección, se procedió al procesamiento de los datos obtenidos.

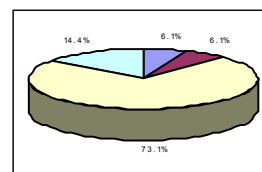
El documento de indagación fue repartido a 156 discentes y directivos de los 163 educadores que integran el total de la plantilla de las normales de la muestra y de los cuales por diversos motivos 113 de ellos fueron recuperados, de estos últimos 97 se consideraron para conformar la muestra, ya que los 16 que se omiten fueron a causa de que presentaban serias inconsistencias en cuanto a las respuestas emitidas ya que carecían de cuestiones por contestar o solo estaban parcialmente resueltos, entre otras razones.

Los 97 cuestionarios usados como muestra representan el 59.5 % del total de los docentes que laboran en las normales registradas como elementos del universo de estudio, además de ser el 62.7 % del total de documentos distribuidos.

De la información obtenida las observaciones, anotaciones y propuestas que se escriben están elaboradas a partir de realizar lecturas detalladas de las respuestas, agrupándolas por la coincidencia de sus opiniones en un eje temático, usando una escala likert para el agrupamiento de la información, párrafos adelante se realizara el entrecruzamiento de los datos obtenidos en diversas preguntas tanto de los cuestionarios como de la entrevistas, omitimos lo referente a edad y sexo ya que fue presentado por institución (preguntas 1 y 2).

3 Preparación Profesional:

Otra (nivel técnico)	6= 6.1 %
Normal elemental	6= 6.1%
Licenciatura	71 = 73.1%
Maestría	14 = 14.4 %

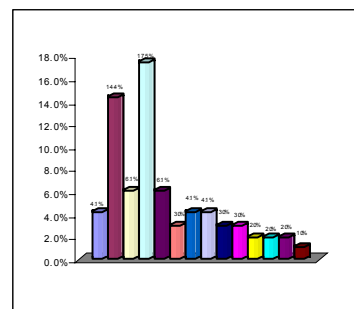


-) El 12 % de la muestra tiene un nivel de estudios inferior al de la licenciatura, lo cual podría sesgar en cierta forma la orientación de las respuestas, al inferior que el nivel de conocimientos que tengan es diferenciado los docentes con mayor estudios.

-) Nótese que el 77 % de los encuestados poseen como mínimo el grado de licenciatura.

Datos desagregados por especialidad (considerando a 71 licenciados)

Lic. en Primaria	4 = 4.1 %
Lic. en Psicología Educativa	14 = 14.4 %
Lic. administración Escolar	6 = 6.1 %
Lic. en Pedagogía	17 = 17.5 %
Lic. en Educación Física	6 = 6.1 %
Lic. en Sociología	3 = 3.0 %
Lic. en Historia	4 = 4.1 %
Lic. en Educación Especial	4 = 4.1 %
Lic. en Lengua y Literatura	3 = 3.0 %
Lic. en Ciencias Sociales	3 = 3.0 %
Lic. en Idiomas	2 = 2.0 %
Lic. en Administración Escolar	2 = 2.0 %
Medico Cirujano	2 = 2.0 %
Lic. en Comunicación Social	1 = 1.0 %

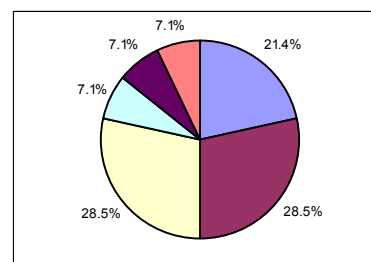


-) Ratifica la tendencia de que los grupos de formación donde los docentes presentan mayor incidencia que son pedagogía y psicología con el 31 % del total - de los encuestados.

-) Existen 14 diversos perfiles de formación además de que 4 de ellos poseen la instrucción en licenciatura en primaria, esto último podría aportar a la reforma información valiosa al proceso.

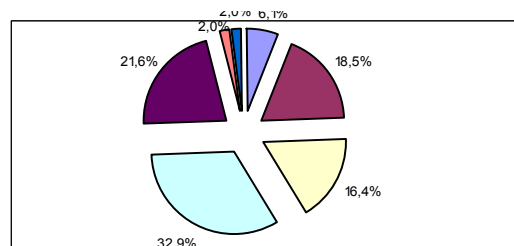
Datos desagregados de Maestría

(Considerando 14 pasantes y titulados de ese grado) M. en Investigación educativa	3 = 21.4 %
M. en educación superior	4 = 28.5 %
M. en ciencias de la educación	4 = 28.5 %
M. en planeación	1 = 7.1 %
M. en pedagogía	1 = 7.1 %
M en matemáticas	1 = 7.1 %



4.- Años de servicio en la Normal o en el subsistema de Normales.

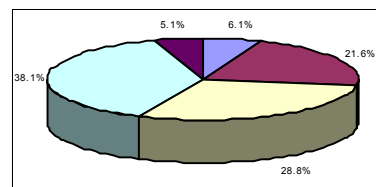
0- 5	6 = 6.1 %
6-10	18 = 18.5 %
11- 15	16 = 16.4 %
16-20	32 = 32.9 %
21-25	21 = 21.6 %
26-30	2 = 2.0 %



31 o más 2 = 2.0 %

-) 54 % de los docentes tienen entre 16 y 25 años de servicio en el subsistema o en la misma institución lo que implica gran parte de la vida laboral., pero igual incorporar rutinas de trabajo y conocimiento del sistema.

5 ¿Considera que el plan de estudios de 1984 – 1985? debía de:



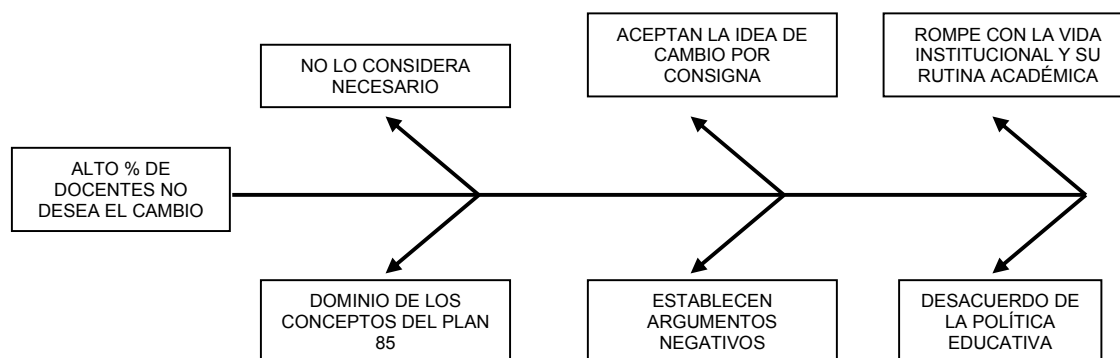
- &) Las respuestas en términos generales proponían que se continuara aplicando el mapa curricular y la tira de materias sin cambio alguno. 6 = 6.1 %
- &) Versaban sobre la idea de que era necesario el hacerle modificaciones menores en cuanto a algunos contenidos temáticos, los cuales cambiaran de manera parcial, la formación pero que no se eliminara ... 21 = 21.6 %
- &) Planteaban la expectativa de que se requería hacer cambios de fondo y forma, en la idea de reestructurarlo totalmente, pero no afirmaba el planteamiento de suprimirlo.... 28 = 28.8%
- &) Se debe eliminarlo totalmente y crear las condiciones necesarias para la implantación de un nuevo plan pero no proponen hacer la recuperación de los elementos que pudieran considerar valiosos y significativos del anterior plan de estudios para la formación... 37 = 38.1 %
- &) Otras respuestas que divagan sobre lo preguntado o cuyas afirmaciones no plantean una idea clara de lo que proponen..... 5 = 5.1 %

Ratifica que el 57 % de la planta docente considera que no deberá de omitirse el plan 85, por lo que será necesario la presencia de acciones para integrarlos, convencerlos de la necesidad e importancia de la reforma o se constituirán en un obstáculo para el cambio.

Algunas argumentaciones que se desprenden de las respuestas las podemos agrupar en:

- Deberán reorganizar los contenidos de sus programas y la tira de materias por que varias asignaturas que se enseñan en el carecen de sentido.
- Eran obsoletos muchos de los contenidos temáticos de los programas en especial, los relacionadas con los procesos de enseñanza de educación básica.
- Debido a los cambios y avances tecnológicos y de la ciencia se ven rebasado muchos de los saberes y propuestas metodológicas que se enseñan.
- Los docentes que egresaban con de ese plan, eran muy teóricos y construían discursos idealistas sobre la educación y sus fines.
- Los egresados no sabían enseñar las asignaturas de la primaria, ya que no entendían los procesos didácticos que se desarrollan en ese nivel educativo

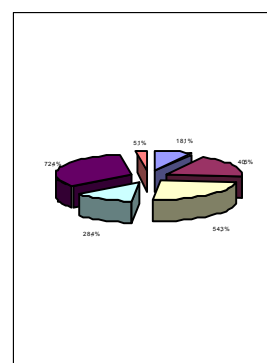
- Los docentes no responden a los intereses de educación básica por la reforma del 93, ya que no conocen los programas, los libros de texto, no se dominan los nuevos enfoques de enseñanza de los programas de primaria, que tampoco son enseñados en las normales.



Análisis del contenido de las respuestas: La existencia de un alto porcentaje de docentes que presentan esta manera de concebir la reforma al inicio de ella, nos habla de que el conocimiento de los anteriores programas, el ya contar con materiales y estrategias probadas, es decir, existe la seguridad y la certeza de las rutinas y verdades que ya fueron aprendidas y que no implican nuevas formas de lectura y aprendizaje (reentrenamiento) manifiestan su presencia y la erradicación de factores de incertidumbre, lo anterior se denota por que los términos: “no”, “no hay” y “carece de”, están presentes en 76 de las respuestas de los cuestionarios, tanto en argumentaciones a favor del plan 85 como en contra, lo que podría evidenciar un miedo en los docentes a romper sus rutinas, prácticas, ideas y certidumbres en las que laboran.

6 ¿Mediante que estrategia participo en la consulta y el diagnóstico de la reforma del 97?

a) Sesión informativa institucional	21 = 18.1 %
b) Sesión en grupos de trabajo	47 = 40.5 %
c) Resolución de cuestionarios de diagnóstico	63 = 54.3 %
d) Sesión de elaboración de ponencias institucionales	33 = 28.4 %
e) Elaboración de ponencias individuales	84 = 72.4 %
f) Otra Revisióncorrección de las ponencias individuales o institucionales	6 = 5.1 %



-) El 54 % de los docentes participo en la consulta mediante la resolución del cuestionario y la elaboración de las ponencias pero al hacer el cruzamiento con la información de las minutas se denota que solo fue una actividad

irreflexiva, apresurada, por cumplir con la autoridad y de la cual el docente y la institución no obtuvo el beneficio que les hubiera reportado el conocer su “realidad” institucional de manera fidedigna y veraz ,y que les permitiera instrumentar medidas de apoyo al cambio curricular.

7.- ¿Cuáles de estos documentos te fueron entregados para su lectura y consulta?

“Avance del plan de estudios de preescolar y primaria”....8 = 8,2 %

“Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal”.... 28 = 28.8 %

“La formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el D. F. Hacia la construcción de un futuro común”...12= 12.3 %

“La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”..... 69 = 71.1 %

“El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales)...9 = 9.2 %

Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del estado de México (Resultado de la consulta).... 14 = 14.4 %

“Informe De Avance y Actividades prioritarias”..... 42 = 43.2 %

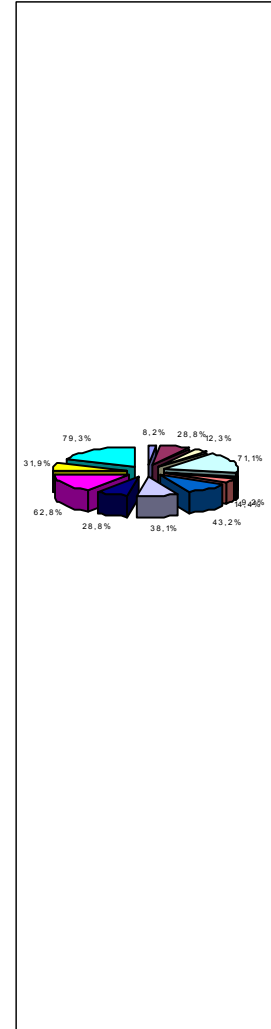
“Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica”.....37 = 38.1 %

“Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales”.....28 = 28.8 %

“La condición docente en el nuevo Plan de Estudios en las Normales: Un acercamiento desde su realidad”.... 61 = 62.8 %

“Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”..... 31 = 31.9 %

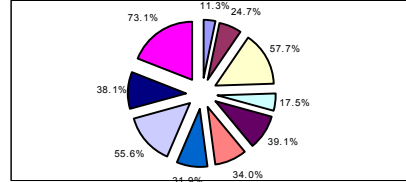
Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar).....77 = 79.3 %



-) Es interesante señalar que los documentos que tuvieron un alto grado de entrega y lectura, son los de inicio del programa y el “plan de estudios” (Pelep 97), que es el termino de esta etapa de la reforma y de forma irregular los demás documentos del proyecto.
-) Nótese que los documentos 3 y 5 no pudieron ser conocidos por los docentes del estado de México ya que fueron de circulación exclusiva en el

DF, la interrogante es por que contestar que si lo conocen cuando no llego a esas instituciones, tal vez por no aparecer como desinformado y aparentar que el trabajo de la institución es el adecuado y las autoridades cumplieron con su cometido y de esta forma no se dañe la “imagen institucional”

8 ¿De que manera se difundieron la mayoría de los documentos del PTFAEN en su institución? ²³⁴



- a) Entrega para su lectura individual de todos los documentos sin reuniones de discusión 21=21.6 %
- b) Entrega para su lectura y (ya sea el mismo día o con anterioridad) sesión colectiva de discusión de todos los documentos 12 =12.3%
- c) Entrega y comentario personal del documento de inicio del programa y de Pelep y los otros de manera discontinua sin discusión colectiva. 48= 49.4 %
- d) Entrega del documento de Inicio del programa de manera personal y discusión colectiva del mismo y los otros documentos solo entrega 7 = 7.2 %
- e) No se entregaron ninguno de todos los documentos que se enlistan..... 9 = 9.2 %

-) Poco menos del 50% reconoce la entrega del documento inicial y los otros de manera discontinua pero sin sesiones de discusión o comentario salvo el 12 % que reconoce que en su institución si se organizaron sesiones de trabajo para tal fin, lo cual coincide con lo revisado en párrafos anteriores acerca de cómo se divulgo en la institución D, aunque esta escuela es la que menos docentes incluye.

9.- Cuáles documentos de los enlistados se leyeron o discutieron en colectivo en tu escuela.

- “Avance del plan de estudios de preescolar y primaria”...11 = 11.3 %
- “Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal” 24 = 24.7 %
- “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”..... 56 = 57.7 %
- Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes

²³⁴ Cfr. Con la pregunta 6 y 9 de este mismo cuestionario y el anexo 1.

sectores educativos del estado de México (Resultado de la consulta).....17 = 17.5 %

“Informe De Avance y Actividades prioritarias”.....38 = 39.1 %

“Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica”.....33 = 34.0 %

“Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales”.... 31 = 31.9 %

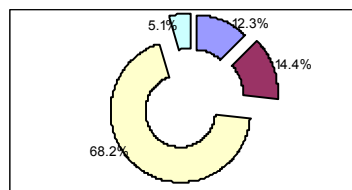
“La condición docente en el nuevo Plan de Estudios en las Normales: Un acercamiento desde su realidad”.... 54 = 55.6 %

“Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”...37 = 38.1 %

Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar).....71 = 73.1 %

-) Si comparamos las respuestas de la pregunta 7 y esta, notamos que la variación en los porcentajes sobre el conocimiento de los documentos, no son significativas, en esta interrogante se omitieron los títulos de los documentos de la reforma que solo se distribuyeron en el DF que fueron empleados como elemento de corroboración; los porcentajes más altos vuelven a concentrarse en el documento de inicio y de culminación del programa de transformación.

10). Considera que sus opiniones, sugerencias y propuestas realizadas en el proceso de consulta y diagnóstico de las normales fue:



&) Analizadas y consideradas por las autoridades para la elaboración de las distintas partes del documento de diagnóstico de las escuelas normales o para la modificación y reestructuración de la propuesta de plan de estudios o de los programas que lo integran.....12 = 12.3 %

&) Fue leído o consultado por las autoridades, pero lo que se argumentó o propuso fue ignorado, en cuanto a su contenido o aspectos que se planteaban 14 = 14.4 %

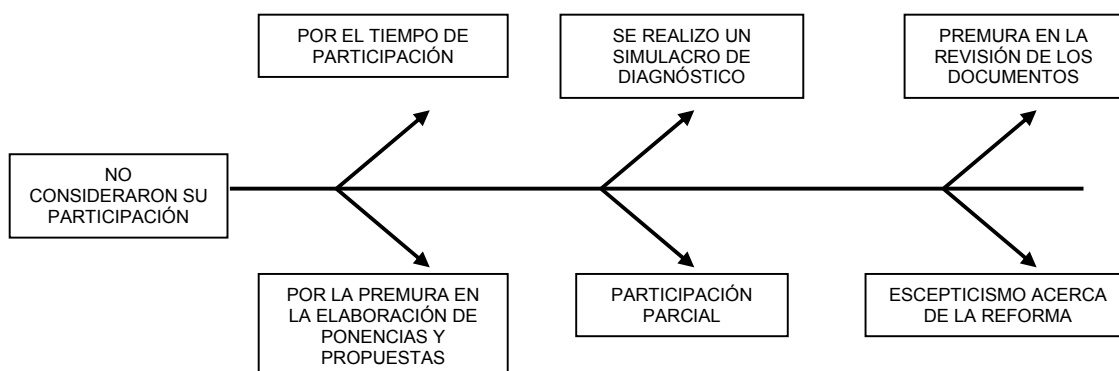
&) Las propuestas que se elaboraron no fueron leídas, ni fueron revisadas y como consecuencia lógica no se consideró su contenido sugerencias o aspectos que planteaban... 66 = 68.2 %

&) Otras consideraciones que no deja claro cuál o que es lo que plantea o no responde a la pregunta... 5 = 5.1 %

Por que considera esto:

-) No se consultó con tiempo suficiente a los docentes de las normales.

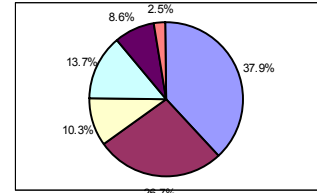
-) Los tiempos en la consulta fueron demasiado cortos, entre la elaboración de las ponencias, su revisión y entrega a las autoridades, al igual que la entrega y revisión de los otros materiales
-) La revisión de los documentos tanto del diagnóstico como de la consulta fue muy somera, en una sesión larga y tediosa, donde solo predominó la opinión de los directivos o los que asistieron a la reunión nacional.
-) La elaboración de las ponencias se realizó, solo con la visión y participación de algunos integrantes de la escuela, pero no se consulto a los demás docentes de la normal.
-) Solo se realizó un simulacro de diagnóstico y consulta, ya que en tan poco tiempo no se podía consultar a tantas instituciones y docentes, ni conjuntar e integrar tantas opiniones.
-) La consulta y el diagnóstico fue una farsa, ya que todos los elementos que presentaron como base y guía de la reforma (rasgos, elementos del perfil de egreso, problemática de la institución entre otros) no sufrieron mayor cambio o adiciones al termino de la misma
-) Es la reforma y la propuesta de plan de estudios”muy buena en el papel como una propuesta, pero no lograra impactar en las normales por que los docentes no fueron consultados“, cita textual de un cuestionario.



-) Análisis del contenido de las respuestas: Existe un elevado nivel de incredulidad en los docentes por considerar que los tiempos para la solución de los cuestionarios de diagnóstico fueron reducidos, que al realizarse en fin de curso, propició que sus respuestas fueran poco elaboradas y resueltas con premura y por cumplir; de las ponencias se denota que la idea de “tiempo”, “apresurado”, “faltó tiempo”y “fue muy rápido”, esta presente en el 66 % de los cuestionarios. De lo escrito sobre el proceso de consulta se puede constatar que los términos “farsa”, “simulacro”, “simulación”, “aparentar”, “justificación” y “legitimación” se presento en 71% de los cuestionarios, estos argumentos apoyarían la idea de que los documentos elaborados y remitidos a la autoridad solo sirvieron para darle legalidad a una decisión ya tomada, tal vez, esto manifieste el profundo escepticismo que existe por que algunos de ellos fueron partícipes de la reforma del 85 y encuentran semejanzas y aspectos de coincidencia

en ambos procesos.

11) Que diferencia considera que existe entre un docente en formación y un alumno normalista:



&) No existe diferencia entre ambos términos, ya que citan al mismo sujeto...44 = 37.9 %

&) Es lo mismo son sinónimos... 31 = 26.7 %

&) Solo cambia el nombre, pero son la misma persona a la que mencionan...12 = 10.3 %

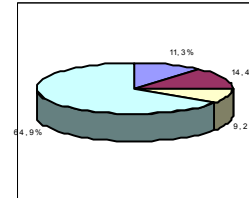
&) Hay una ligera diferencia entre ambos...16 = 13.7 %

&) Son totalmente diferentes, aunque no argumenta las razones o por que lo afirma...10 = 8.6 %

&) No contesto la pregunta... 3 = 2.5 %

-) El 76 % de las respuestas se pueden agrupar en la idea de que son cuestiones semejantes o que solo es un cambio de términos, pero que no se modificara sustancialmente el actuar docente en las instituciones, esta concepción puede surgir de la falta de trabajo técnico sobre los sustentos teóricos que orientaran a los docentes, a que realicen una reconceptualización de la formación tanto en conceptos como en modelo curricular y que esto implica un nuevo tipo de prácticas didácticas al interior de las aulas, es decir que el cambio en el modelo curricular obliga a un nuevo modelo de trabajo, de relación didáctica y de construcción de conocimientos entre el docente en formación (un sujeto igual, pero en etapa de apropiación de las habilidades para el trabajo) y el docente normalista.

12.- De los conceptos que propone la reforma (docente en formación, formación inicial, habilidades intelectuales específicas, acercamiento a la práctica, prácticas de conducción, etc.) ¿cómo y cuantos de los términos enlistados fueron socializadas en la institución?



&) Mediante reuniones donde se realizaban discusiones colectivas de los conceptos... 11 = 11.3 %

&) A través de reuniones informales, en pequeños grupos y sin carácter oficial... 14 = 14.4 %

&) Por medio de circulares informativas que emitía la subdirección académica o el departamento de investigación... 9 = 9.2 %

&) No fueron discutidos ni analizados estos conceptos... 63 = 64.9 %

-) La inmensa mayoría enuncia que no hubo actividades de discusión colectiva específicamente de términos, conceptos y categorías de esta reforma y solo una parte menor al 12 % mencionan que si se previeron y realizaron, lo cual coincide con los aspectos entresacados de las actas de

reuniones institucionales, donde en solo una escuela se planearon y cumplieron de esa manera las mencionadas reuniones.

A) cuantos de esos conceptos fueron comentadas.

&) Los cinco conceptos anteriores fueron motivo de reflexión colectiva... 5 = 5.1 %

&) Los 4 primeros, se trabajo sobre ellos..... 4 = 4.1 %

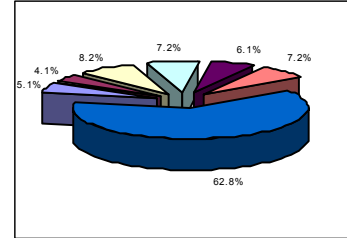
&) Los tres primeros, fueron analizados en colectivo..... 8 = 8.2%

&) Los 2 primeros, se discutió sobre ellos... 7 = 7.2 %

&) Solo el primero fue producto de un análisis... 6 = 6.1 %

&) Algunos de esos conceptos, sin mencionar cual en específico... 7 = 7.2

&) Ninguno de ellos fue motivo de una reunión de trabajo..... 61 = 62.8 %



13. ¿En los últimos tres años que estudios haz realizado?

Diplomado... 3 = 8.1 %

Cursos diversos... 12 = 32.4 %

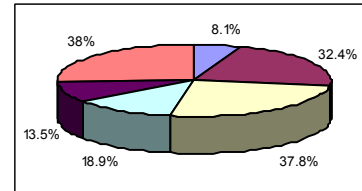
Cursos relacionados al ejercicio de la docencia en el nivel... 4 = 37.8 %

Concluido licenciatura... 6 = 16.2 %

Especialización en alguna rama educativa... 7 = 18.9 %

Maestría... 5 = 13.5 %

Total... 37 = al 38 %



- 37 personas del total de los encuestados ha incrementado su preparación, aunque solo el 12% ha realizado estudios que sean reconocidos como de mayor grado que la licenciatura (considerando la especialización y maestría) y casi un 50 % se actualizo en cuestiones de aplicación del trabajo docente.

14 ¿Algún comentario o aclaración que quieras realizar con respecto a esta temática?

&) 16 menciones acerca de los aspectos relativos a las cuestiones salariales, económicas y la relación que el ingreso monetario tiene con los nuevas formas de responsabilidad y actividades que se tendrán que cumplir.

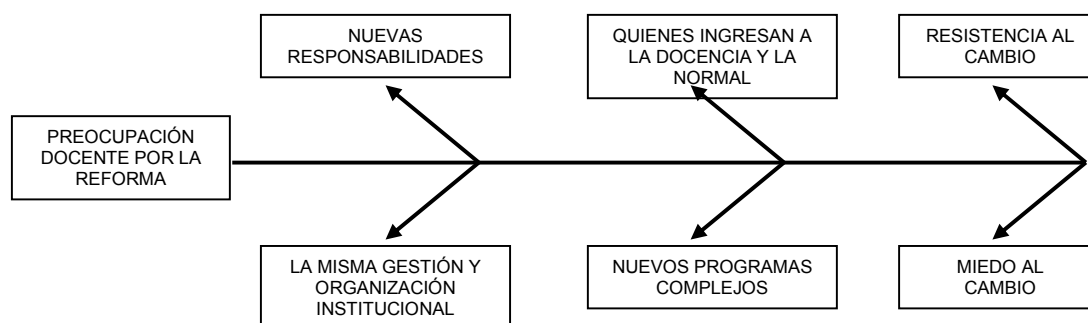
&) 9 ratifican la importancia sobre mejorar las formas de gestión institucional, la manera en la que se organiza la institución y se propicia la integración colegiada.

&) Escriben 4 docentes sobre la necesidad de mejorar la capacitación y hacer de la actualización docente un proceso permanente.

&) Los programas de estudio (2 citas) deben ser propositivos, no extensos, claros, sintéticos y aplicables

- &) Cuestionan la forma en la que se ingresa a laborar en la normal (4 de ellos) tanto de los docentes, por la vía sindical u otras, como de los alumnos con formas de selección, incorporación y aceptación muy débiles y lo que ello posteriormente agrega a la problemática de la formación de docentes.
- &) Comentan sobre la necesidad y urgencia en el mejoramiento de la infraestructura y el espacio físico de las instituciones (3 menciones)

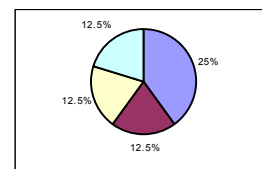
Se puede a partir de la información contenida en esta última pregunta, construir el siguiente diagrama:



4. 4 ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS A SUBDIRECTORES ACADEMICOS E INVESTIGADORESEEDUCATIVOS.

Los presentes resultados que se anotan son el producto de la entrevista que se realiza a los 4 subdirectores académicos de las instituciones que conforman la muestra así como a igual de numero investigadores educativos, para no presentar la versión estenografica, se agrupo según fueran concordando las respuestas que dieron a la guía de entrevista²³⁵, el cual consta de 15 cuestiones y siendo respetuoso de la idea original expuesta por el entrevistado, a continuación se presentan los principales aspectos planteados: Es preciso plantear que se anotan entrecomillados las expresiones más representativas, reiterada o explícitas que se obtienen de la entrevista y de los aspectos que sirvieron como elemento central para su organización .

1. ¿Considera oportuna y necesaria la sustitución del plan de estudios de 1984 – 1985?



-) 5 de los entrevistados manifiestan argumentos acerca de lo necesaria de la reforma bajo los diversos aspectos como “ han pasado muchos años desde la ultima reforma y la realidad de las escuelas y la educación no es como en ese tiempo”, comentando sobre los diversos avances de la ciencia que se han presentado, afirmando que “aunque se han realizado diversas adecuaciones a los programas de estudio de las normales estos siguen

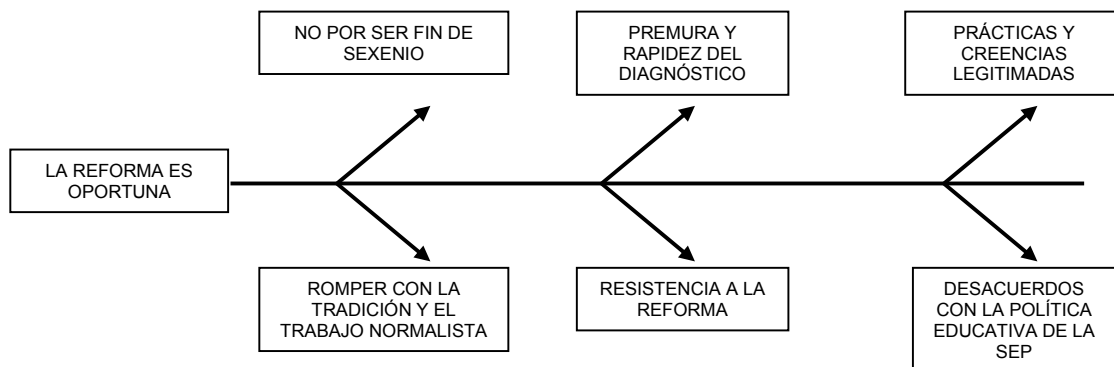
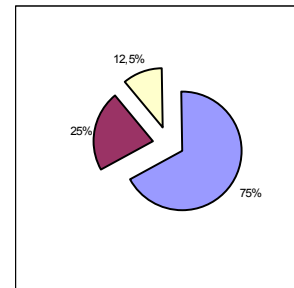
²³⁵ Se incorpora el formato de la entrevista en el apartado de anexos.

estando atrasados”en relación con los enfoques y orientaciones de los programas de primaria, entre otros .

-) 1 de ellos afirma, no tener elementos que sustenten su juicio, pero coincide con que la complejidad de las normales, los aspectos humanos y materiales que condicionan la formación al igual que los radicales cambios que implica el proyecto de transformación obligan, a buscar más sustentos tanto teóricos como pragmáticos para emitir su juicio.
-) 1 mas establece que no era necesario cambiar todo el mapa curricular, “solo había que hacerle adaptaciones ya que la gran mayoría de las materias si respondían a las necesidades presentes en la formación de maestros” pero varias de ellas si debían omitirse o adecuarse a las nuevas realidades educativas del país, pero algunas de ellas no.
-) otro afirma que no debía de quitarse, podría seguir operando sin ningún problema.

Oportuna:

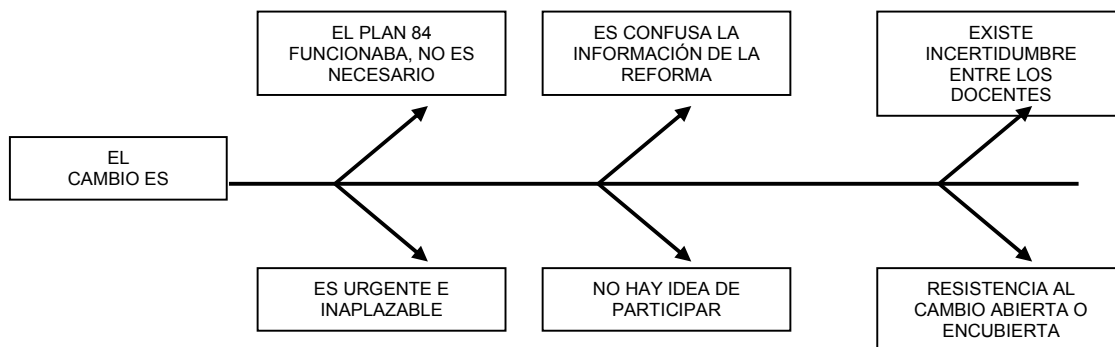
-) Consideran que fue a destiempo, que se tardó demasiado en plantearse y realizarse,”las autoridades tienen mucho miedo al sindicato, por lo que pensaron en exceso lo que debieron haber hecho desde mediados de los noventa” (6 opiniones).
-) Otro considera que “es muy mal tiempo para ello, por ser mediados de sexenio y empezar el final del mismo, lo que propiciará que la reforma sea una herencia al siguiente gobierno”, el cual posiblemente no le dará la importancia para su continuación o mejora.
-) 1 mas afirma que no tenía elementos de juicio.



Por que cree que era necesaria:

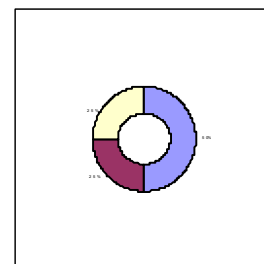
-) “Los licenciados no saben planear sus clases y menos conducirlas”.
-) Los egresados de las normales no saben gran cosa sobre el “constructivismo”, lo cual es fundamental para entender los planes y programas.

- /) No saben elaborar láminas, emplear correctamente el rotafolio o aplicar el franelografo, ni usan sistemáticamente y de manera constante dinámicas grupales.
-) Son demasiado teóricos, se la pasan especulando y manejan algunos aspectos de las ideas pedagógicas, pero en eso se quedan, no aterrizan en la práctica concreta.



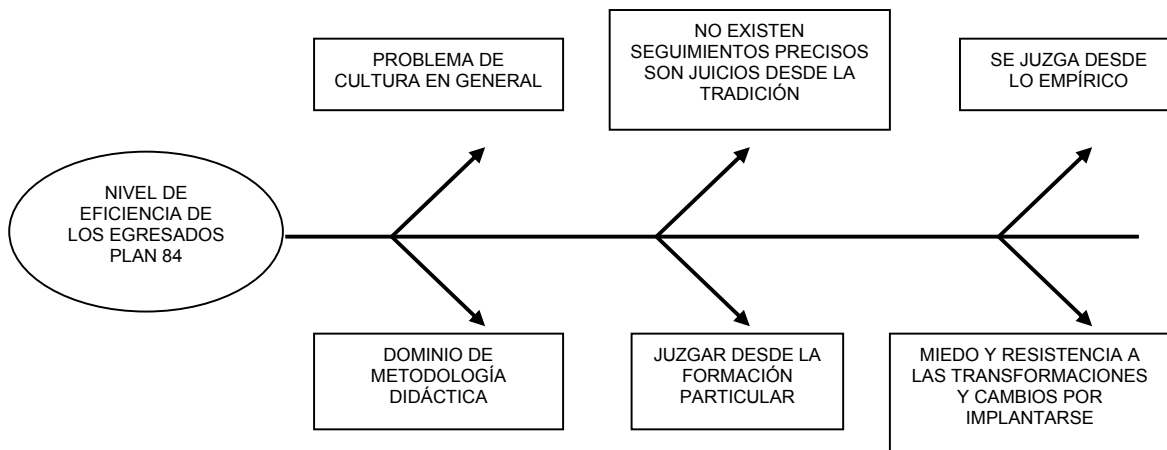
2.- ¿Cómo cataloga el nivel de eficiencia didáctica de los docentes formados en ese plan (85)?

&) 4 entrevistados los catalogan de malo o deficiente por que tienen problemas de dominio disciplinario de las asignaturas y de manejo de los aspectos didácticos de los procesos de enseñanza afirmando “egresan con mínimos conocimientos de los programas del nivel además de no saberse explicar”.



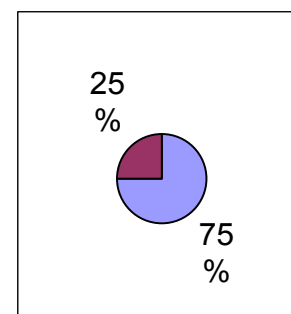
&) 2 lo enjuician de regular a aceptable por diversas razones, más en virtud de los tiempos y las problemáticas existentes en los centros de formación que de los nuevos docentes, por lo que finalmente no responden a lo que de ellos se espera en las primarias.

&) 2 aseveran que no existen estudios de seguimiento sistemático sobre su formación y desempeño profesional por lo que es difícil emitir algún juicio objetivo acerca de ambos aspectos” egresan algunos pocos muy buenos, pero una gran mayoría no tan bien preparados, pero no hay evidencias serias de que porcentaje es de uno u cuanto del otro”cita textual de entrevista.

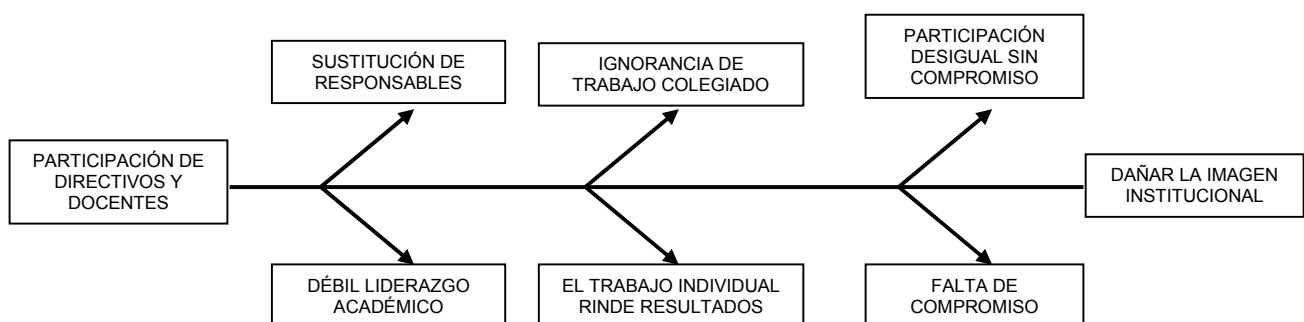


3.- Cuál fue su participación en los procesos del diagnóstico, consulta y difusión de los materiales del PTFAEN.

&) 6 entrevistados mencionan que el subdirector académico y el investigador educativo se hicieron cargo de la organización de las actividades, de su conducción en las sesiones de trabajo, de llevar el registro o minuta de las mismas y finalmente de recopilar las participaciones y ponencias de los diversos documentos; que debieron elaborarse para su remisión a las autoridades, en la difusión, la actividad se concretó en solo dar a conocer y entregar los documentos del programa.



&) 2 informantes mencionan que los tres directivos y el investigador educativo se repartieron la organización y conducción de las mismas, aunque se manifiesta que el director de manera velada o abierta imponía su jerarquía para establecer su personal y particular opinión sobre los aspectos tratados y la orientación que tendría que darse a la discusión, del cómo debía de entenderse los diversos temas y contenidos, como la postura primordial a seguir “ después de discutir algunos aspectos él (director) decía que debía de respetarse lo dicho por la SEP y regresaba a lo que había anotado en su agenda de la reunión, no aceptando otra opinión “.cita de entrevista.



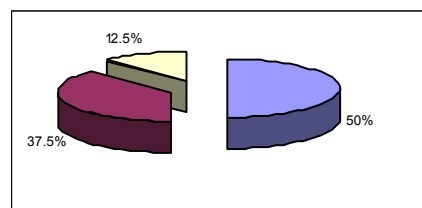
- Interpretación: A pesar de reconocer que no es su total responsabilidad ni organizativa ni jerárquica, en la mayoría de las normales, el subdirector y el

investigador fueron los responsables de organizar y encabezar los trabajos necesarios para tal efecto, al cotejar sus respuestas se pueden reconocer argumentos justificatorios (por la presencia de diversas expresiones y calificativos hacia la falta de participación de el director, “como que tiene muchas reuniones”, “trabajo excesivo”, “diversas obligaciones” y otras) se infiere que se dan razones de su ausencia en las reuniones, en el trabajo y en general de la conducción de la reforma, como una manera de no presentar una imagen de una escuela partida, por evitar dañar la “imagen institucional”; en algunos casos también se introducen términos que hablan de un divorcio (2 escuelas) entre el cuerpo directivo, esto por la presencia de palabras como “evasión”, “resistencia” y “no compromiso”, con las que se califica la actitud del director escolar.

De lo anterior se puede inferir que predomina una visión de ausencia, falta de compromiso profesional o de liderazgo académico de parte del director escolar debido a la presencia de expresiones como, “falta”, “no hay”, “no existe”, “carece”, todas ellas en relación a la actividad realizada por las autoridades, donde se denotan que se considera que no se encabezan las acciones de la reforma, debido a su limitado compromiso profesional en el desarrollo de la actividades institucionales.

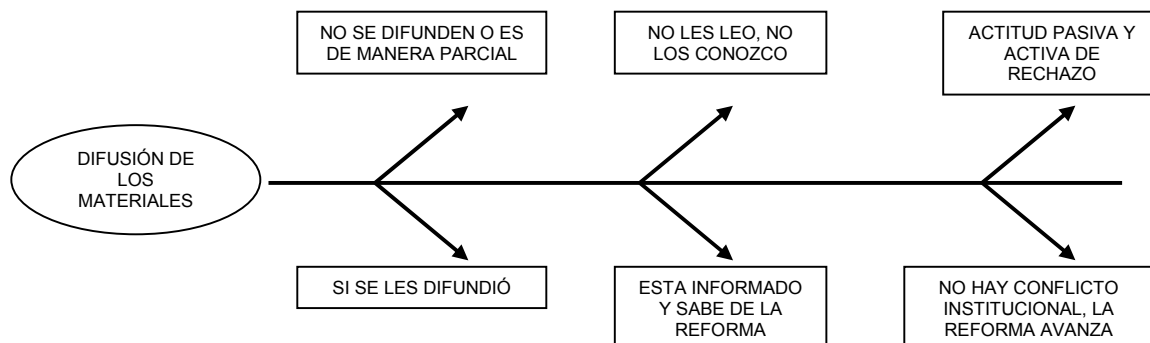
4.- ¿Qué documentos fueron socializados o distribuidos en la institución del PTFAEN?

&) 4 entrevistados afirman que todos los que le fueron remitidos por la SECyBS (6 de 6), además de que se entregaron con la mayor prontitud posible, es decir en un máximo de 2 días después de que llegaron, repartiéndolos a todos los integrantes de la escuela (en esta respuesta 3 de estas opiniones corresponden a subdirectores de la misma)con expresiones como” la escuela se distinguió por involucrar a todos sus docentes en la reforma, ya que se les entregaron todos los documentos que fueron emitidos por las autoridades” cita entrevista subdirector institución “d”.



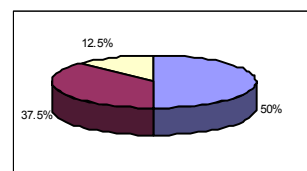
&) 3 opiniones afirman que la entrega del material de inicio del programa fue para todos los docentes y los otros materiales (5 de 6) fue de manera irregular dependiendo de la cantidad de escritos que se les asignaba por parte de la autoridad central o el número de docentes con que cuenta la institución.

&) 1 afirma que los materiales solo se entregaron a los protegidos, incondicionales o amigos de los directivos y el resto de los docentes fue excluido de su asignación esta es expresión de un investigador institucional” la repartición de los materiales se realizó solo a los que laborarían con un grupo de la reforma y no a todos, algunos de los materiales solo los mostraron en reuniones institucionales”.



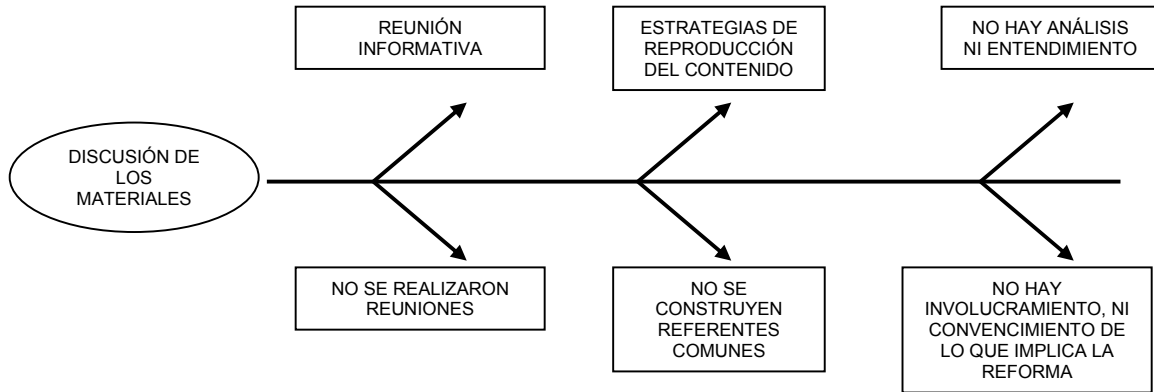
- Análisis del discurso: A pesar de querer presentar una imagen de ser escuelas sólidas, donde existe un trabajo colegiado por parte del cuerpo directivo para con los docentes se denota que existen en las instituciones varios grupos de maestros, entre estos, los que apoyan a los directivos y que son considerados sus “incondicionales” y aquellos que no totalmente aceptan y comparten la labor del directivo y siendo el subdirector parte de alguno de ellos, trata de demostrar que la escuela cumplió o incumplió con su cometido de hacer participar e informar a todos los docentes por la resistencia de los propios maestros ya que no son “amigos” y obstaculizan el trabajo de la institución; aspectos contrastante con la información obtenida en los cuestionarios donde una parte mayoritaria de los docentes considera que la participación e información sobre la reforma fue limitada, seccionada, intermitente y parcial.

5 . ¿Mediante que actividades se discutieron los distintos conceptos y categorías que propone la reforma del 97?



- &) 4 participantes opinan que mediante las reuniones de presentación de los documentos y conforme se iba realizando su lectura, se fueron disipando las posibles dudas o aspectos no claros del nuevo plan de estudios, no argumentan o profundizan por que considera esto.
- &) 3 entrevistas permiten afirmar que se realizaron reuniones específicas de discusión, en las que se abordaran los contenidos de los documentos del programa de transformación referidos y solo se comentaron de manera superficial algunos términos y conceptos, opiniones que siempre estuvieron condicionadas a las que vertían los que asistieron a la reunión informativa nacional (los directivos) o a lo que viene escrito y se explica en los documentos que eran motivo de la reunión.
- &) 1 informante menciona que son dos cosas diferentes, el que se lean los documentos y se comenten sus aspectos importantes y otra el que se

discutan los conceptos y se trate de construir conceptos comunes en la institución;” leer un texto no garantiza que lo entendamos o que lo vayamos a aplicar en los grupos solo con escuchar algo no nos convencemos de ello” investigador educativo escuela “c” ,explica que las reuniones de lectura se realizaron de manera apresurada y desgastante, pero lo segundo, el construir los andamiajes comunes no se logro.

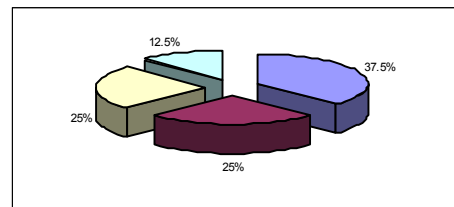


- Análisis del discurso: La presencia de términos como “reunión”, “junta” y “sesión” asociadas a “lectura”, “comprensión”, “análisis” y “estudio” en las 8 entrevistas nos mencionan que se relaciona de manera directa y complementaria la visión de que si se entendieron los conceptos e intenciones de la reforma mediante el empleo de esas actividades y que el objetivo se logró de manera eficaz y no se vislumbran espacios para la critica o el mencionar posibles errores.

Solo una parte reducida de los entrevistados afirma que conocer la forma (leer el texto o el documento) no garantiza comprender el fondo (entender y concordar con la propuesta epistemológica de la reforma)

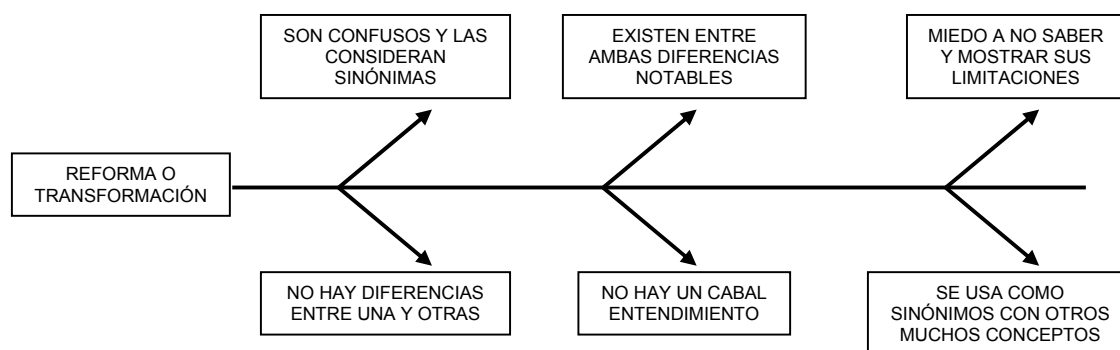
- Un elemento que se hace presente, es el que se refiere a las opiniones vertidas por el director o lo que le explicó al subdirector y que a su vez narró a los asistentes, postura la cual fue privilegiada por encima de la opinión de los docentes, que igualmente en la mayoría de los casos era la explicación desde un primer acercamiento y una primera lectura tanto de los materiales como del contenido de programa de transformación.

6. ¿Cómo define al PTFAEN como una reforma o un Programa de transformación?



- &) 3 de los entrevistados consideran que es una reforma, por que representa un cambio sustancial en la manera en la que se trabaja en la escuela, modificando la forma en la que se piensa y trabaja del como se debe formar a un docente, entre otras.

- &) 2 informantes aseveran que es, cómo su nombre lo indica, un programa de transformación, por lo que transformar es “revolucionar, cambiar, modificar y este abarca diversos aspectos de la realidad de las instituciones” como son lo académico, organizativo y reglamentario, siendo que todos ellos deducen, se reflejarán en la vida institucional.
- &) 2 entrevistados consideran ambas cosas, ya que estos conceptos tienen características semejantes y son básicamente cambios en la currícula, el plan de estudios, los contenidos en los programas, las lecturas y textos a consultar y la orientación en la enseñanza, entre otros aspectos.
- &) 1 participante no contestó, por afirmar que no entiende el sentido de la pregunta y aunque se le explicó nuevamente, prefirió no responder.



- Análisis del discurso: Por la presencia de términos como “renovación”, “cambio” “modificación” y “diferente”, en más de 2 ocasiones en cada entrevista se denota que se entiende que ambos conceptos son sinónimos, ya que mencionan de igual manera a “reforma” y “transformación” dentro del discurso, apoyados en la idea de que tanto una u otra, se manifestaran en inéditas formas del trabajo institucional, al darse la aplicación de los nuevos programas de estudio, los nuevos contenidos temáticos, etc.
- Es importante afirmar que se denota que no les queda claro a los entrevistados las diferencias teórico–epistémicas de una reforma y un programa de transformación, las similitudes entre una y otra y se remiten al sentido práctico de su aplicación tangible en la vida escolar.
- Es importante resaltar que si los organizadores y conductores de esta etapa de la reforma carecen de una visión amplia y no han entendido en cabalidad lo que implica este programa de transformación o esta reforma, verán limitadas las posibilidades para hacerse entender y convencer a los docentes de las instituciones para que se involucren y participen en ella.

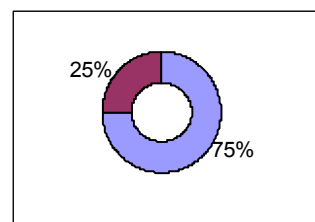
7.- ¿La participación de los docentes en el proceso de la reforma ha sido?

- &) De compromiso con la lectura y discusión de los documentos, la

elaboración de las propuestas y en general de apoyo con el cambio propuesto por la reforma “es importante que los docentes han cumplido con todas las tareas que la reforma ha implicado, las lecturas y ponencias de manera comprometida” (1 comentario)

- &) La catalogan de positiva ya que la participación de casi todos ellos, ha sido integral y de manera muy dinámica en todas las actividades (1 referencia)
- &) Incierta, a veces se ha participado de manera definida y entusiasta y en otras ha ganado la indiferencia y la apatía. (1mencion)
- &) Irregular e incierta, a veces parece que se involucran y les importa lo que se discute y en otras sólo asisten a las reuniones, pero no hablan, discuten o comentan algo. (2 afirmaciones)
- &) La inmensa mayoría manifiesta una profunda indiferencia y desinterés hacia el programa en general y los cambios que proponen, considerándola una reforma más.” Es la moda sexenal y por lo mismo solo debemos esperar a que pase el furor de su inicio” (3 opiniones)
- Análisis del discurso: un sector minoritario utiliza los términos “adecuada”, “positiva”, “entusiasta”, “comprometida” y “propositiva” con lo que valora como excelente la participación de los docentes, por lo que puede encajar dentro de la visión optimista de la reforma o a la vez ingenua.
- Otro sector considera que la participación manifestada en la actitud y la actividad presentada en las reuniones, es diversa, diferenciada, desigual y variable.
- Un sector mayoritario usa los calificativos de “indiferente”, “incierto”, “desinteresada”, “falta de compromiso”, “no involucramiento” lo que podría denotar una resistencia velada y encubierta o abierta y manifiesta hacia la reforma y lo que ella plantea o simplemente por que lo proponen las autoridades de la institución o de la SEP.
- Si se rescata la información de los cuestionarios aplicados, podemos denotar que la resistencia al cambio pudiera tener una de sus raíces en el sentimiento de no ser consultados, de no ser consideradas sus opiniones y propuestas por parte de los docentes.

8.- ¿Cuál ha sido la participación del director de la escuela en el diagnóstico y la consulta y la difusión del PTFAEN?



- &) Consideran que no se ha involucrado de manera directa en todo el trabajo, su labor se ha reducido a realizar presencia en las reuniones, a opinar cuando es estrictamente

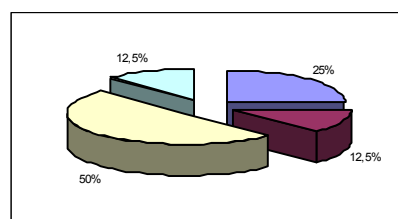
necesario, no ha conducido ninguna sesión y solo apoya de manera limitada el trabajo de otros, justificándolo con aseveraciones como “la cantidad de trabajo y las reuniones que tiene no le han permitido asistir e integrarse plenamente al trabajo”, “son muchas sus responsabilidades”, “las autoridades de Toluca lo citan frecuentemente”(6 opiniones)

&) 2 miembros del grupo investigado, consideran que su participación ha sido de involucramiento total en el proceso, tanto en la planeación de las actividades, la conducción de ellas, la elaboración de los documentos que solicita la autoridad y la difusión de los materiales de este programa, pero que ha privilegiado su opinión o forma de entender lo que el entiende de la reforma para imponerla a los demás, lo que ha bloqueado el avance de las actividades, por que en ocasiones limita la participación ya que “los maestros al ver que el director impone su “autoridad” no vuelven a opinar o solo lo hacen en los pasillos” .

- Análisis del discurso: Una parte importante de los entrevistados considera al director como un elemento no involucrado en el proceso de la reforma, esto al usar términos como “solo”, “a veces”, “no asiste”, “se limita a” y “en contadas ocasiones” para definir el grado de participación e involucramiento de ese personaje, además de denotar su ausencia o asistencia parcial a las reuniones del programa.

- Lo anterior pudiera tener origen en la presencia de un vínculo de dependencia existente entre los subdirectores y el personal docente para con el director, manifestado en si el “jefe” asiste y participa, la reunión se realiza y se comprenden mejor los aspectos abordados, lo anterior dentro una lógica de poder, en función de las jerarquías, es decir, esta el guía, la máxima autoridad, luego, la institución avanza. Pero también remarcando que si el director “no se compromete yo tampoco”.

9.- ¿Cuál de los cuatro rubros del programa de transformación considera más importante que se haya aplicado?



&) El de la transformación curricular, por que se refiere a la modificación del plan de estudios, los cambios en la tira de materias y los nuevos contenidos temáticos que se impartirán “siempre que se aplica un nuevo programa el cual tiene adelantos en la ciencia pedagógica se logran adelantos en la Educación” (2 opiniones).

&) Uno de los entrevistados diserta sobre el mejoramiento de la gestión, ya que atacará fallas y deficiencias en la organización de la escuela así como los procesos administrativos de la misma.

&) Los cuatro aspectos son importantes ya que debilitan de manera directa

algunas de las fuentes de conflicto en las instituciones, pero sin embargo dejan intactos algunos espacios conflicto con el poder, los espacios de negociación, que limitarían el avance de la reforma (4 menciones)

&) La actualización de los docentes de las normales, ya que era necesaria una capacitación y renovación de los saberes que tiene e imparten los catedráticos normalistas “los docentes no pueden impartir bien algo que no conocen en profundidad de ahí la importancia de la actualización” (2 citas)

- Análisis del discurso: Una parte de los entrevistados centran su respuesta en un elemento del programa, ya sea el cambio en lo administrativo, el mapa curricular y los saberes o la relación entre los docentes y los directivos con lo que denotan una visión de que parcializan el problema.

- Cabe mencionar la referencia que una importante parte de los entrevistados hace referencia al término “poder” y como el programa de transformación no toca este aspecto de los directivos, si entendemos “poder” por el ejercicio y la capacidad de toma de determinaciones y asignaciones, la decisión de contratación de plazas o el uso de los recursos económicos de la escuela podría manifestarse aquí la presencia de relaciones ambiguas y de conveniencia entre el personal docente de las normales y sus directivos.

De igual forma el termino “poder”, pudiera tener relación con el uso de los recursos, con el manejo de los dineros institucionales y la asignación de los espacios de toma de decisiones, lo que nos manifestaría que las normales son una organización centrada en intereses económicos de los grupos a su interior.

10.- ¿Qué aspecto institucional considera que omitió el programa de transformación institucional?

&) Ninguno, ya que consideran que, como su nombre lo indica, al ser integral abarca todos los aspectos de la vida de la institución que presentaban atraso y que debían ser modificados. (2 menciones).

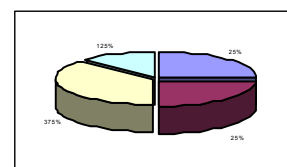
&) 2 entrevistados consideran, que el relativo a mejorar los niveles de profesionalización del personal docente de las instituciones, ya que la sola capacitación o actualización no es suficiente para las nuevas responsabilidades que se les asignan y el cúmulo de saberes que se están generando día con día.

&) 4 de ellos consideran que no se ha revisado el aspecto de la retribución salarial o las compensaciones económicas que tiene el docente normalista, ya que perciben un salario semejante al de un profesor de educación básica, pero con diferentes cargas de responsabilidad y trabajo que implican niveles de manejo conceptual diverso,” los maestros de este nivel realizamos trabajo especializado y ahora tendremos que realizar otras

funciones a las que no estamos capacitados” al igual que deberá revisarse la estructura organizativa de los servicios de las normales, ya que copian el modelo universitario pero sin los recursos e infraestructura de esas instituciones.

- Análisis del discurso: El porcentaje de entrevistados que manifiesta que ningún aspecto se omitió, pudiéramos englobarlo en la idea de que el programa de reforma no tiene error, que es adecuado y no es perfectible, lo cual es un “juicio a priori” elaborado todavía sin elementos. Es importante señalar que la concepción de no tener error puede surgir, por que lo propuso la SEP y ella no puede estar equivocada, ya que lo establece como una reforma “necesaria” y “urgente” para mejorar la educación nacional o bien desde la idea de la autoridad manda y ordena el cambio y el docente aplica y acata sin cuestionar en el fondo lo que esta bien o mal, afianzando la percepción de infalibilidad.
- La parte entrevistada que habla de es necesaria mayor capacitación, actualización, lo realiza sustentado en la idea de que es indispensable poseer nuevos saberes para trabajar las nuevas responsabilidades que implican lo nuevos programas de estudio, entendida desde una idea ingenua que solo hay que cambiar el discursos y seguir con las mismas prácticas.
- Una preocupación manifiesta en todos es el ingreso salarial que si bien es una situación latente en muchos de los docentes, en el programa de transformación no se menciona y se apela al “profesionalismo”, “vocación”, “preocupación por la educación” para postergar la discusión de este tema, específicamente, esta inquietud sobre lo monetario, se relaciona con la idea de que se realizará una “nueva función” para la que no se esta preparado y se obtendrá el mismo salario.

11.- ¿Entre el plan de estudios de 85 y la propuesta del 97, cuál es la diferencia más notoria que encuentra?

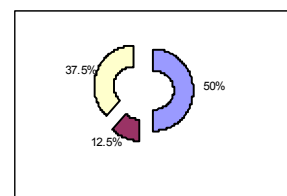


- &) Los cambios en la tira de las materias, así como los nombres de las nuevas asignaturas a estudiar, ya que orientan la formación hacia otros aspectos y sentidos los conocimientos y saberes que deberá obtener el nuevo docente (2 entrevistados)
- &) Los tiempos destinados a cada asignatura, ya que no existen materias que concentren grandes cantidades de horas clase como en el plan anterior y de manera general, todas tienen una duración horaria semejante “en este plan de estudios no hay materias como laboratorio de docencia que acaparaba mas del 30 % del horario de clase”. (2 referencias)

- &) La orientación que se le da a la formación del plan 97, es más práctico con elementos orientados a la revisión del trabajo cotidiano en grupo y frente al niño y menos centrado en el análisis de los aspectos teóricos y epistemológicos, el nuevo plan se aleja de la idea del docente investigador y los planteamientos sociales de la educación. (3 menciones)
- &) 1 entrevistado considera que los apoyos que se les ofrecen a las instituciones y los estudiantes mediante el otorgamiento de los materiales tanto bibliográficos y recursos complementarios como equipos de computo, al igual que las asignaciones económicas necesarios para la adecuaciones y mantenimiento de su infraestructura, resaltando que este aspecto no se había realizado en varios sexenios
- Análisis del discurso: Un sector importante elabora su escrito sobre los diversos cambios que se presentaran en algunos aspectos institucionales como la tira de materias, las formas de evaluar, los horarios de trabajo, por lo que focalizan su respuesta en solo una parte de la propuesta de cambio, específicamente en un elemento formal y tangible.
 - Otro elemento rescatable es quien enfoca su distinción en la orientación “evidentemente teórica” del pasado plan que será sustituida por un modelo de formación con un sello más pragmático, pero como partes de elementos opuestos, encontrados y contradictorios.
 - En varios aspectos del fenómeno educativo, los docentes de las normales nos movemos en el mundo de lo objetivo, de lo tangible, aquello que se puede medir y pesar; en el caso de la reforma se centra en los cambios propuestos que serán tangibles como los contenidos temáticos en las materias o las asignaturas y poco menos en el mundo de lo subjetivo, de las ideas y las teorías.
- 12.- Cómo definiría: ¿formación inicial?, ¿Docente en formación? y ¿Las habilidades intelectuales específicas?

A) Formación inicial

- &) 4 entrevistados utilizan los mismos términos que presenta el documento normativo (Pelep 97) referido a la adquisición y fortalecimiento de las habilidades y conocimientos mínimos que son requeridos para desarrollar su labor profesional, ya que “un docente que no sabe leer, escribir y pensar con claridad no puede enseñar eso a los otros, un ciego no puede guiar a otro ciego” cita un entrevistado.



- &) 1 de ellos manifiesta que este plan de estudios incorpora nuevos elementos

a la discusión, como lo es la presencia del grado adecuado del dominio de saberes específicos, el tiempo profesional necesario para adquirir las capacidades para la enseñanza y los aspectos éticos de la profesión.

&) 3 de ellos, disertan sobre los diferentes aspectos que integran esta definición y focalizan su alocución sobre los referentes formales, como ser alumno inscrito en la normal y recibir la formación e información necesaria para su desempeño en las aulas.

- Análisis del discurso: Dentro de las entrevistas podemos elaborar 2 grandes bloques de respuestas, los que definen esta formación, basados en los aspectos normativos y legales, sustentados en los contenidos de los textos del programa de transformación, los requisitos formales de la inscripción, el término de la carrera y la permanencia en ella o la vigencia de la inscripción en la normal.

- Y los que se apoyan en los aspectos filosóficos, éticos y sociales que se establecen en algunos párrafos de los documentos revisados; en ambos casos se denota la repetición de los argumentos y planteamientos que hace la SEP, pero no desde una perspectiva de enjuiciar críticamente, denotando el haber incorporado los términos al lenguaje personal e institucional.

- Ante la ausencia de un discurso sobre la reforma propio y elaborado por el mismo sujeto, muchos de los docentes normalistas asumimos como nuestras las definiciones textuales y los elementos argumentativos que componen los textos que la autoridad divulga, repitiéndolas como una verdad indiscutible, certera e incuestionable y la cual debe ser válida por su origen.

B) Docente en formación

&) 5 entrevistados considera que son lo mismo, docente en formación y un estudiante normalista, esto es, la persona que legalmente está inscrita en una institución y que ha cubierto los trámites y requisitos necesarios para ello.

&) 2 consideran que es lo mismo que alumno normalista, es decir, aquel sujeto que asiste a los cursos de formación para obtener el grado académico.

&) Menciona que tiene una profunda diferencia, lo que tendría que ver con los procesos de formación, la orientación de las asignaturas, los trabajos escolares en la normal y al interior de los grupos donde realice prácticas de conducción y observación.

- Análisis del discurso: el uso de las palabras “sinónimo”, “idéntico”, “igual” y “semejante” nos plantea que para encontrar la similitud entre ambos, se apoyan en los aspectos formales del registro, la asistencia y permanencia en la institución, con ello no se manifiesta ni denota el que se reconozca el docente normalista en la problemática de renovación, no se identifica como

parte de los cambios en la aplicación de los nuevos programas, los nuevos conocimientos y nuevas formas de trabajar en el aula, alejándose de sus rutinas y prácticas del anterior plan de estudios

C) Habilidades intelectuales específicas:

&) 6 entrevistados mencionan que son las habilidades cognitivas y aptitudes personales y profesionales que consideran debe poseer y desarrollar el sujeto en formación docente “lo mas importante es pensar claro y bien”, para cumplir eficazmente con su labor.

&) 2 de ellos comentan que son todo un conjunto de habilidades, capacidades, aptitudes, valores y conceptos, que el futuro docente debe desarrollar a lo largo de la formación para generar nuevas propuestas educativas al interior de su aula.

- Análisis del discurso: Como se puede notar se repite la idea planteada en los documentos del programa acerca del desarrollo y presencia de: “habilidades cognitivas”, “actitudes”, “aptitudes”, “labor docente”, “habilidades”, “capacidades”, “valores” ; las cuales son cualidades y aspectos intangibles, de difícil cuantificación y que no serán fácilmente observables y medibles en una cultura institucional eminentemente concreta.

- Otro aspecto es que se menciona es, a priori, la creación de un docente casi perfecto, preparado en lo teórico metodológico, comprometido con la educación y la sociedad, reflexivo en su práctica, con profundo dominio disciplinario sin mediar en ello una reflexión sobre las condiciones materiales, sociales y docentes en las que se llevara a cabo esta tarea.

13.- ¿Cuántos son los campos que considera el perfil de egreso?

&) Mencionan los 5 campos que integran el perfil de egreso, además de que enuncian algunos de ellos, específicamente los referidos a las habilidades intelectuales específicas y la identidad profesional y ética (3 entrevistados).

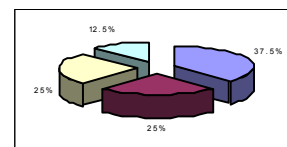
&) 2 entrevistados los enlistaron puntualmente en cada uno de sus 5 campos, así como algunas características de uno de los ellos.

&) 3 de los docentes dentro de su explicación, omiten, uno de los campos o hasta dos, en algunos casos agregan otra cualidad que no corresponde a los rubros marcados.

- Análisis del contenido: Podemos agrupar las respuestas en tres grandes bloques: una parte de los docentes que tiene un recuerdo profundo de los campos y rasgos del perfil de egreso, algunos en donde la evocación es menos profunda y existe un recuerdo parcial o mínimo de esa información, y un tercero que confunden pero anexan o presentan un mayor grado de

desconocimiento; lo complicado será en como se materializará ese discurso en un cambio de prácticas educativas dentro del grupo de trabajo o en cuantos de los formadores de docentes solo se convertirá en lenguaje sin cambio real.

14.- Cuál de los campos se debe considerar como el más importante



&) 3 de ellos, plantean que todos los campos, ya que así se logra el desarrollo integral de las habilidades y capacidades del alumno de manera adecuada, lo cual fortalecerá su presencia en las escuelas y permitirá elevar la calidad de la educación directamente,

&) 2 entrevistados explican, que deben ser los aspectos referentes al dominio pedagógico así como de la forma de planear las actividades para enseñar y evaluar.

&) 2 de ellos mencionan que son aquellos campos que propician el dominio disciplinario de los conocimientos que el docente en formación y los aspectos pedagógicos relacionados con los medios y estrategias para enseñar.

&) 1 entrevistado más prioriza, en el conocimiento y dominio de los aspectos comunicativos, con especial énfasis en los procesos de la lectura y la habilidad en la escritura como aspectos a rescatar.

15.- ¿algún aspecto no considerado del que desee aportar información?

&) Comentan sobre la inquietud por saber como se van a divulgar la información, si se van a dar a conocer los nombres de las instituciones y de los docentes participantes, al igual que el uso que se le dará a sus respuestas (4 menciones.)

&) Tres de ellos se manifiestan profundamente escépticos acerca de la reforma, sus resultados y de todo el proceso, de los aspectos que les toco trabajar para su consolidación dentro de las escuelas.

&) 1 menciona que esta reforma tiene bondades y flaquezas, como todos los proyectos de formación y que su éxito dependerá, en la medida en que participen las instituciones y sus comunidades en el trabajo de aplicación de la misma buscando siempre el beneficio de la educación y del país.

- Análisis del contenido: les preocupa a los entrevistados conocer que uso tendrá la información que se obtenga de la entrevista, el que se difunda que opinan y en especial como se proyectará la imagen de su escuela, manifestándose así un miedo o temor de evidenciar las deficiencias,

carencias y limitaciones que cada una de las instituciones tiene, ya que considera que esta información podría ser empleada por otras instituciones para debilitar su prestigio y limitar su actividad.

- En parte importante de los entrevistados se denota la incredulidad y el escepticismo por la reforma al concebir que es una modificación al plan de estudios más, que pronto pasara la euforia del inicio, que no tendrá continuidad y que muchas de las ofertas de apoyo en materiales y recursos pero en especial en posibilidades para la actualización y capacitación se verán desvanecidas en cuanto se instrumente el plan de estudios 97, por que vivieron la reforma de 84 y escucharon iguales promesas, las que después se olvidaron.

CONSIDERACIONES FINALES

CONCLUSIONES.

*las buenas reformas educativas fracasan
en la medida
que los "malos maestros"
hagan mucho por que no se apliquen.*

H. J.C. S.

Intentar construir una valoración de un proceso tan complejo como lo es una reforma en general y de este subsistema educativo en particular, que en su estructuración y desarrollo tuvo y tomo diversos matices en cada una de las instituciones del país (como en las que forman el universo de trabajo de esta investigación) además de ser complicado y difícil, puede implicar, el que se incurran en sesgos y falsas construcciones que no permitan valorar en su justa dimensión lo que implica este suceso de la transformación al sistema de formación de docentes .

En los párrafos siguientes intentaré rescatar y ordenar los aspectos que han mostrado relevancia y que pueden considerarse como elementos sobresalientes de los diferentes apartados del trabajo y para su orden y presentación los agruparemos de manera general en los correspondientes al diagnóstico y la consulta, el proceso de difusión del PTFAEN, para posteriormente mencionar las consideraciones que se pueden observar o concluir de todo el proceso de reforma, incluyendo los relativos a la información de docentes y entrevistados, intentando finalmente hacer un balance y mencionar aquellos aspectos que pueden considerarse como positivos y de los otros, que pueden entorpecer el éxito de esta reforma o razonarse como inadecuados.

DEL DIAGNÓSTICO Y LA CONSULTA

De los diferentes elementos obtenidos en los documentos podemos concluir que:

- * No existió un estudio o seguimiento preciso de las características y cualidades tanto académicas como pedagógicas de los maestros formados bajo la égida del plan 85 y por consecuencia lógica, no se realizó la recuperación técnica y didáctica de la experiencia profesional que dicha currícula y su aplicación dejó en las escuelas normales, así como en los docentes que ahí laboran.
- * Muchas de las críticas que se realizan a los egresados de este plan es su excesivo "teoricismo", tecnicismo o que llenaban su léxico pedagógico de términos inusuales para la mayoría de los educadores, estas objeciones que pregonaban los maestros formados en planes anteriores al plan 84, se construían desde referentes empíricos, orientados desde los procesos de formación en los que fueron instruidos y en los que se valoraba la importancia de la enseñanza tradicionalista y la habilidad para "enseñar".

- * Los errores y/o las fallas que se afirman tuvo el plan 85 (improvisación en su aplicación, falta de capacitación de los docentes, omisión de los aspectos positivos y rescatables de los planes de formación anteriores) se repiten de forma evidente en la implementación de la reforma del 97; es decir, no se rescatan los aspectos significativos de la tradición pedagógica del normalismo, no existe una verdadera actualización de los docentes, etc.
- * Se puede observar que en las normales del Estado de México se cumplió una etapa que podemos llamar como “Prediagnóstico”, desarrollada durante los meses de febrero a agosto de 1996 y en la cual se denota que en ese momento, se tenía la idea de que la reforma, consistiría en reordenamiento de las materias de la tira curricular del plan 85, así como anexar nuevas asignaturas al plan de carrera e incrementar las líneas de formación de 4 a 5 (incluyendo a la vertiente filosófica), prueba de ello son los documentos difundidos en el Estado de México (específicamente los que se refieren en la tabla con la literal A, B y C, de la pag. 36)
- * En las reuniones realizadas para la presentación del texto que da inicio formal al PTFAEN, su organización se limitó a la lectura del documento, texto con el cual, la mayoría de los docentes tiene su primer acercamiento, en esas sesiones predominó la revisión formal de su contenido, lo que fue completado por los comentarios de los directivos a la ceremonia de presentación del programa, por lo que difícilmente puede hablarse de que fueron reuniones de análisis o que se alcanzó tal nivel.
- * De las estrategias usadas en las reuniones de presentación del programa podemos inferir que no son las más adecuadas ni las idóneas para lograr un “análisis” de un escrito (lectura comentada, lectura general y comentarios) mucho menos cuando en ese momento se conoce por primera ocasión el contenido del texto en discusión, por lo que no se alcanzó el impacto deseado en los docentes y menos podemos hablar sesiones de análisis, de la construcción de “referentes comunes” o “andamiajes intelectivos”.
- * De la investigación de campo podemos definir que la participación en el proceso de presentación del proyecto y en general de todo el proceso de implementación del programa de parte de los directivos de las escuelas normales fue muy escasa, mínima y reducida a las tareas formales de explicación o comentario a nivel personal, lo anterior nos podría hablar de limitados niveles de dominio de la información o de compromiso profesional del docente que debió encabezar el proyecto.
- * El trabajo desarrollado en las instituciones normalistas indagadas, para la difusión, conocimiento y participación en “la consulta y el diagnóstico” por parte de sus miembros, descansó en las actividades planificadas, organizadas y dirigidas por el subdirector académico de la institución y el investigador de la misma, en ausencia de liderazgo en la conducción del

director, que estaba normativamente obligado a realizarlo, como lo indica el PTFAEN.

- * Un 49% de los docentes de las escuelas investigadas participaron en la consulta y el diagnóstico institucional, mediante la elaboración de las ponencias y propuestas para los cambios y adecuaciones propuestos tanto al perfil de egreso inicialmente planteado como a las características del nuevo docente.
- * Un 80% de los docentes encuestados considera que su participación en todo el proceso de la consulta (mediante ponencias, lecturas, comentarios, etc.), sólo fue considerado como un argumento para legitimar la posición oficial ya establecida y marcada; a la cual sólo se le realizaron cambios mínimos a partir de las opiniones divergentes y adversas que se plantearon sobre algunos aspectos que integraban el proyecto original.
- * Un 35% de los docentes en sus comentarios manifestaban, su incertidumbre a partir de cómo las nuevas obligaciones docentes y rangos de responsabilidad que tendrán que cumplir con la aplicación del nuevo plan de estudios y como esto impactará en las cuestiones laborales, de ingreso económico y de responsabilidades de trabajo que ya tienen.
- * Pocos docentes toman conciencia de que el documento de la consulta y el diagnóstico (a pesar de haber participado en su resolución) en las 25 preguntas ahí planteadas, por ser la mayoría de ellas de carácter complejo o contener opciones múltiples, implicaban la redacción de más de una respuesta posible o inducían a un sesgo parcial o total de la respuesta que se emitió, tampoco reparan que hacían un total de más de 110 interrogantes en todo el cuestionario.
- * La temporalidad de la consulta y el diagnóstico de la reforma da inicio formalmente en el ámbito nacional en abril de 1997 con la ceremonia de presentación del programa, aunque desde 1996 en el Estado de México, ya existían escritos que indicaban su implementación y en especial en el Distrito Federal, donde los documentos que circularon en las normales de esa entidad ya tenían un carácter oficial.
- * Las autoridades centrales (la SEP) pudieron haber promovido o realizado un diagnóstico de las instituciones formadoras de docentes, las prácticas didácticas que se realizaban a su interior, de los niveles de competencia profesional que alcanzaban los egresados del plan 85, a partir de un agente externo (CENEVAL, ANUIES u otra institución de educación superior), para con ello tener una visión de conjunto real y verídica de las escuelas y las problemáticas en ellas existentes.
- * El proceso de consulta y diagnóstico, a nivel nacional, tuvo una duración de tres meses entre la difusión del material que da inicio al programa, la

discusión del mismo y elaboración de ponencias en las normales, la integración de las propuestas estatales donde se concentraban los documentos de las diversas instituciones (en el caso del Estado de México 36 normales) y finalmente la elaboración del documento nacional; lo que nos lleva a pensar que fue un trabajo difícil, arduo y complejo o que simplemente se trato de un proceso de legitimación de una reforma ya concebida.

- * El documento básico de la consulta nacional, que debía ser contestado por los docentes de las instituciones o equipos de ellos, consta de más de 110 preguntas, muchas de ellas por su extensión son más propias de un trabajo de investigación para titularse en algún grado académico, que para una consulta sobre la formación de docentes; los maestros o personas interesadas en la temática que intentaron participar, resolviendo en su totalidad el cuestionario debieron de hacerlo de manera superficial, no profundizando en sus respuestas o parcializando las mismas.
- * Las escuelas que buscaron estrategias para poder participar, ya bien integrando equipos encargados de una parte del trabajo o bien permitiendo la participación individual en el diagnóstico y la consulta, debieron realizarlo en sólo unos puntos o preguntas específicas, por lo que la citada actividad quedo sesgada en muchos de los aspectos referidos; al sólo concentrar la opinión de algunos docentes de las instituciones o la visión particular y personal de quién lo elaboro.
- * En las instituciones educativas, los mecanismos empleados para la difusión de la información (mediante estrategias de lectura e interacción y comentario de los materiales, con diferentes mecánicas o esquemas de trabajo) pueden aportar un grado de conocimiento de los elementos de reforma, pero no en un porcentaje que sea indicativo de la apropiación de los conceptos y categorías, lo cual garantice el éxito de la reforma.
- * Los elementos y rasgos del perfil de ingreso encontrados en el documento llamado “La formación, la actualización y capacitación de los maestros del Distrito Federal” ya están definidos ahí meses antes que la Dirección General de Normatividad los “elaborara”, definiera y difundiera en el documento nacional.
- * ¿Por qué la SEP encarga a la DGN la “elaboración” de los rasgos del perfil de egreso?, que es una acción eminentemente pedagógica y que tiene un peso específico primordial en la reforma, siendo que este organismo tiene como función tal como su nombre lo indica, el definir las normas institucionales y construir los documentos rectores que regulan los procesos administrativos de las instituciones y cuya experiencia en el ámbito académico es limitada, por lo que existe sospecha de que fue “copiado” el perfil de egreso del documento “la transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”.

- * Los documentos de esta parte del programa, en especial los que fueron elaborados y difundidos en el DF, tienen un carácter más formativo, con mayor número de elementos teóricos, con análisis más técnicos de la problemática, cuentan con bibliografía y en general si se hubieran usado como textos nacionales pudieron haber aportado mayores elementos para la discusión y la construcción de referentes comunes entre los docentes

DE LA DIFUSIÓN DEL PTFAEN

- * Los documentos del programa que en las escuelas estudiadas se repartieron fueron cinco, mismos que la autoridad reconoce como difundidos en el Estado de México, textos que tenían la intención de comunicar las prioridades y acciones del citado proyecto y los cuales sólo tienen carácter explicativo y de divulgación.
- * En el 75% (3 de 4) de las instituciones investigadas, el proceso de difusión de la información se redujo a la entrega de los materiales del programa, ya bien para su lectura individual o en grupo y no se organizaron estrategias o actividades para la discusión colectiva de su contenido, acciones que hubiera permitido la real socialización de información.
- * En ninguna institución de las estudiadas se repartieron, difundieron o discutieron otros materiales o libros con información complementaria que ampliaran o enriquecieran los conceptos o las nociones que sobre este proyecto de reforma se tenía, tal vez porque no se conocían o por falta de compromiso de los encargados de la organización de la discusión y del proyecto en general.
- * En la organización de actividades de discusión de los materiales de difusión del PTFAEN pudo y jugó un papel importante el subdirector académico y el investigador educativo de las normales investigadas.
- * El porcentaje de los docentes que leyeron y conocieron el PTFAEN sólo por los contenidos del documento de presentación del programa es de 56% del total de los encuestados, esto nos indica que los mecanismos de difusión de la información, al parecer no fueron los más adecuados al dejar fuera a un poco menos de la mitad de los docentes de las instituciones.
- * El 22% de los docentes se les entregó para su lectura, los cinco materiales conocidos en el Estado de México, lo cual nos indica que sólo una cuarta parte de la población investigada tuvo acceso a la información difundida del programa, conforme se iba desarrollando el proceso.
- * Un número mínimo de los docentes notó y comentó, que en los diversos documentos de la reforma, no había ninguna cita textual, de autor u otra

que hiciera referencia a alguna organización educativa que se reconociera como iniciadora o generadora de los conceptos ahí expuestos, puede entenderse entonces, que la SEP se erigía como “autora, creadora y difusora” de las diversas categorías, definiciones y términos, que sustentan la reforma, lo cual es falso: aspecto que obstaculizo, el que los pocos docentes que se interesaran en profundizar en el conocimiento por parte de algunos sectores y los integrantes de las comunidades normalistas sobre los temas y tópicos de esta reforma.

- * Aunque las autoridades en este caso la SEP le ha dado el nombre de PTFAEN definiéndola como un programa de transformación, estos cambios se deben considerar como toda una “reforma curricular e institucional”, la cual impactará de manera diferenciada en la vida institucional y no transformará a las escuelas normales.
- * Puede definirse al PTFAEN como una reforma burocrática, establecida desde la autoridad central educativa, pero la cual puede estar condenada al fracaso por que:
 - No tomo en cuenta que los docentes que laboran en las normales poseen historia de vida y de labor profesional y al no consultar realmente sus intereses, aspiraciones y experiencias, tanto profesionales como personales, pueden entorpecer su aplicación.
 - Genera pocas posibilidades de desarrollo profesional, tanto para los docentes recién egresados, como para aquellos que laboren en las instituciones formadoras, al considerar la actualización y capacitación como “el dominio de los temas de la reforma”.
 - No se revisaron los criterios y normas en los procesos de ingreso y selección de los candidatos para acceder a la docencia y a laborar en las normales.
 - No se proponen mecanismos de ascenso profesional entre los docentes, que no sean aquellos condicionados por la antigüedad, el parentesco y varios otros de tipo clientelar.
- * Apoyados en Carnay y de Mora que plantean tres categorías de reformas institucionales y académicas, la realizada mediante el PTFAEN, se puede afirmar que pertenece a las orientadas por problemas de financiamiento en virtud a:
 - Es una reforma centrada en la competitividad, porque plantea mejorar la “calidad” de la formación de los recursos humanos, intentando lograr un mejor posicionamiento en las competencias y habilidades de los recién formados y de aquellos en el servicio laboral, tanto del país

como en los mercados internacionales o lograr productos (maestros) diferenciados en “calidad académica” que puedan desempeñarse para satisfacer a los diversos sectores sociales y económicos de la nación.

- No se revisa el problema del financiamiento público de las escuelas para la formación docente, brindando solo recursos a las instituciones de manera temporal y discrecional y dirigida a las áreas institucionales que la SEP cree que son prioritarias y estratégicas y no los que las comunidades normalistas consideran realmente, serian urgentes de atender.

EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS Y LA REFORMA (ASPECTOS POSITIVOS)

- * La creación de un nuevo plan de estudios, con todas las fallas que pueda tener, significa un avance, tanto en lo académico como en lo curricular, al modificar algunos aspectos de las prácticas didácticas realizadas en las escuelas, especialmente algunas de sus principales aportaciones son en lo teórico, al introducir nuevas formas de explicar la realidad institucional, la educación y el quehacer docente.
- * La creación de programas para la distribución de materiales impresos y audiovisuales (enciclopedias, libros para la bibliotecas, programas y antologías) referentes a las asignaturas del nuevo plan de estudios, es un actividad, que no se había realizado en los últimos tres sexenios y la cual enriqueció los acervos bibliográficos institucionales de manera tangible.
- * La dotación e instalación del equipo y mobiliario de las salas de cómputo así como los equipos multimedia, aunque se proporcionó en un número reducido, por los problemas de las instituciones, fue un hecho sobresaliente e inédito en la historia de estas escuelas.
- * La instalación y operación de un sistema multimedia de comunicación entre las instituciones formadoras de docentes (la llamada Red Normalista), así como el establecimiento del programa “SEPA Inglés”, igualmente se pueden considerar como acciones destacables.
- * La implantación de la categoría “Formación Inicial” es, si se conciben políticas públicas de formación docente permanente y complementada por otras opciones educativas que posibiliten la capacitación y actualización de los distintos sectores de educadores, en especial los recién egresados, puede pensarse como un acierto de esta reforma.
- * La inversión global del gobierno federal a esta reforma fue de más de 1,000 millones de pesos²³⁶, es un acto inédito en la historia del normalismo, que

²³⁶ cifra al final del ciclo escolar 1997-1998, tomado de la página de Internet de la SEP, en noviembre de 1998.

jamás habían recibido un apoyo económico por esa cuantía en materiales y equipo diversos y con la intencionalidad que la filosofía del PTFAEN plantea.

- * Las cuatro líneas de programa de transformación, modificaran de manera “importante” o “mínima” según se explique, algunos aspectos de la vida institucional, romperán una lógica de hacer las cosas y algunos facetas de la vida institucional ya establecidas, tanto en las prácticas administrativas como didácticas.

ASPECTOS LIMITANTES DE LA PROPUESTA

- * Si la SEP intentaba construir un diagnóstico real y concreto de la situación académica y administrativo de las normales debió de haber utilizado un conjunto de herramientas, estrategias y metodologías diferentes a las empleadas, que le permitieran tener un panorama verídico y objetivo del estado que guardaba la formación de docentes bajo la aplicación del plan 85, por lo que pudo emplear estudios de seguimiento de egresados, exámenes de competencia profesional a los egresados o diagnósticos institucionales mediante agentes y agencias externas.
- * Existieron errores severos en las estrategias aplicadas en las instituciones para dar a conocer, difundir y socializar los materiales del PTFAEN desde el que plantea el diagnóstico y la consulta y así como los documentos del desarrollo del mismo, lo que provocaría que la apropiación de las propuestas teórico – metodológicas y conceptuales de la reforma se verán limitadas a su incorporación a “la gramática institucional”.
- * La participación de los docentes normalistas se vio limitado a exponer ideas, proponer cambios en el perfil de egreso, sugerir contenidos o temas a incluir en los programas de estudios, pero en general estas ponencias o propuestas, no fueron consideradas, ya sea por la propia estructura de la reforma o por que ya estaban definidos los criterios temáticas y características de la reforma.
- * La reforma de 1997, tiene su origen en una visión parcial y falsa de la realidad de las normales, ya que considerar como una certeza que el plan 85 era inapropiado para seguir formando maestros, que los docentes que lo estudiaron no son totalmente aptos para el desempeño laboral o que era necesario suprimir el mapa curricular, sin duda es algo que puede resultar verdadero, pero no se cuentan con datos duros o referentes concretos que sustenten la necesidad de eliminar en su totalidad el anterior plan, sin al menos someterlo a un juicio crítico en el que se rescaten los aspectos valiosos aportados.

- * Un error que puede percibirse, es la mínima participación de los directores de las normales, que en su gran mayoría no se involucraron en la difusión de los contenidos del programa y menos en el dominio o aplicación de las propuestas didáctico–metodológicas sugeridas como elementos de mejora institucional, por lo que pueden constituirse como un obstáculo para el cambio, al no tener nociones y funciones específicas que realizar.
- * No se contemplan elementos indicativos, de que a corto plazo se instrumentará una política educativa de formación y actualización docente permanente por parte del gobierno federal o de la SEP, que sea planteado en un plan nacional o proyecto específico, por lo que la idea y el concepto de “formación inicial” quedara trunco y no aportará los docentes que la educación nacional requiere y que este programa prometió.
- * Intentando construir una caracterización de los conceptos y categorías que se exponen a través de la propuesta educativa del plan '97 podemos inferir que este modelo de formación docente cumple con muchas de las características propuestas por los autores mencionados para clasificarse como:
 - a) Es un modelo situacional (Beillerot).
 - b) Es de tipo apropiativo centrado en la inserción social (Lesne).
 - c) Es un modelo de competencias mínimas (OCDE).
 - d) Se puede catalogarse que esta reforma se inscribe dentro de la teoría de la semiprofesionalización docente (Enzoni).
 - e) Propiciara e incrementara la proletarización docente.
- * El plan de estudios de '97 contrario al del '85, propone una formación de la categoría de investigación educativa entre otros como una habilidad que se adquirirá de manera indirecta a lo largo del proceso de formación, lo cual deberá de corroborarse mediante estudios de seguimiento de egresados o exámenes de capacidad profesional a los egresados que permitan verificar la efectividad, de este proyecto de reforma.
- * El plan de estudios de 1997 tiene parte de su sustento teórico en el análisis de “la práctica didáctica” y “el practicismo pedagógico” dejando de lado los aspectos teóricos o epistemológicos de las ciencias educativas, así como los relativos al diseño curricular, es decir, se pasa de una visión teórico y enciclopedista de la formación (plan 85) a una visión instrumentalista (plan 97) de la realidad educativa.
- * No se estructuran especificaciones técnico – pedagógicas de cómo se conceptualizan a “las prácticas de acercamiento “a la profesión (tanto las de observación como de conducción), qué papel jugaran en la formación, como se valoraran o se rescataran los aspectos formativos de ellas, ni tampoco como deberán reorientarse en las instituciones y desde los maestros para que tomen valor educativo en la formación.

- * La instrumentación del PTFAEN no plantea, propone o estructura sugerencias o propuestas acerca de:
 - ¿Que relación académico pedagógico guardarán las normales y las escuelas de educación básica?
 - ¿Qué papel jugarán los docentes de educación básica y de las normales en la difusión y aplicación de la propuesta de reforma?
 - ¿Qué función y relación guardará la teoría y la práctica en los procesos de formación?

- * El modelo de formación inicial propuesta por el plan 97 al no verse complementado con otras medidas administrativas y académicas, como pudieran ser acciones para revitalizar la vida pedagógica de las instituciones o nuevas estrategias en los procesos de actualización de los docentes de las normales, entre otros aspectos, puede convertirse no en un avance sino en un retroceso en los procesos formativos de los maestros.

- * El PTFAEN al no “tocar”, limitar o regular el “poder real” del director de las escuelas normales, específicamente, sobre la función que desempeña cada docente, la contratación laboral de los que se incorporan ala institución u otros aspectos relacionados al manejo de los recursos económicos institucionales y la asignación de las plazas vacantes, vera condicionado su impacto, ejecución y aplicación a los deseos, preferencias y formación del citado funcionario.

- * Con la eliminación del plan 85 y de las materias que proporcionaban elementos para la interpretación del currículum en una perspectiva amplia o en una visión parcial y su no inclusión en el plan 97, se limita la posibilidad de generar docentes que sean capaces de ir más allá de la reproducción acritica de contenidos temáticos condenándolos a la exposición mecánica de programas de estudio y la repetición memorística de los contenidos temáticos.

- * Al eliminar los dos cursos de investigación educativa que incluía el plan 85 se excluye cualquier intento y referencia a la figura del docente investigador y la investigación educativa como una acción que deba de cumplir el docente que estudie la formación inicial en las escuelas normales

- * La SEP no pudo advertir que no es una “crisis” de las normales, de los sistemas de formación de los docentes en general o de la educación básica, sino que al formar maestros con un plan único a nivel nacional dentro de lo

que se ha llamado la simultaneidad sistémica y metódica²³⁷ ha propiciado la agudización de la crisis del modelo fundacional.²³⁸

- * La reforma a las normales al presentarse en una época de crisis estructural²³⁹ y coyuntural²⁴⁰ de las instituciones formadoras de docentes y no atacar algunas de sus causas, no sólo no resolverá las problemáticas sino que las profundizará.
- * Apoyándonos en las ideas de Rosa María Torres²⁴¹, esta reforma no alcanzara un éxito o conseguirá los objetivos para lo que fue creada por:
 - Plantea empezar la formación de maestros desde cero y olvidar las experiencias curriculares anteriores y los conocimientos didácticos y pedagógicos generados en las normales.
 - Solo considera los cambios curriculares, sin plantear aspectos de reivindicación salarial y laboral, tanto de los educadores normalistas como de los docentes de otros niveles en general.
 - Si se le olvidan valorar, considerar y apreciar los conocimientos, experiencias y la formación de los docentes de las normales.
 - Tiende a reducir el tiempo dedicado a la formación, tanto el empleado en la formación inicial como destinado para la incorporación al servicio (como sucede en este programa al pasar de 4 años escolarizados a tres formalmente)
- * Considerando las propuestas de Perrenoud. la reforma del 97 promoverá la desposesión simbólica²⁴² ya que los docentes cada vez más serán arrinconados en el rol de mero operador de la enseñanza, simple aplicador de los programas de estudio, considerándolo a él y su labor, como elementos alineados, marginales y solo un insumo más de la enseñanza haciéndolo dependiente del libro de texto (el cual fungiría como experto) y él maestro como un agente externo y fácilmente sustituible.
- * Con el PTFAEN la SEP no cumplió cabalmente su papel de mediador en la transportación de los términos, modelos educativos y conceptos que generan los países desarrollados y las instituciones internacionales (OCDE, BM, UNESCO, OEI, etc.) y que serán aplicados en los procesos de formación en dos vertientes directas, al crear una reforma de tipo híbrida ya que:

²³⁷ Simultaneidad sistémica y metódica; propone que al enseñar conceptos, valores e ideas "iguales", con programas y métodos semejantes a personas que habitan lugares y contextos sociales diversos se esta creando "falsas realidades docentes".Resumido de Perranoud, Op. cit. pág 66

²³⁸ Modelo Fundacional: propuesta didáctica que sustenta que la formación docente tiene su origen en la realidad social y educativa, por lo que debe servir para reproducir la sociedad Resumido de Perranoud, Op. cit, pág. 69.

²³⁹ Crisis Estructural: en la educación se manifiesta al cuestionarse o ponerse en evidencia contradicciones severas en los procesos de enseñar y sus resultado con la realidad social. Resumido de Perranoud, Op.cit. pág 76.

²⁴⁰ Crisis coyuntural: se entiende como la acumulación de rezagos, contradicciones que por las políticas educativas y sexenales se ve recrudescida en función con lo que se presenta en la sociedad.

²⁴¹ Torres Rosa Maria Op.cit pág 44.

²⁴² Categoría que plantea que los sujetos trabajadores cada vez son menos dueños del saber que los faculta como profesionales de su oficio, resumido de Perrenoud Op.cit. pág.51.

- +) Al limitar la información divulgada entre los docentes normalistas sobre los elementos teóricos y referenciales de la reforma y sus características.
- +) No realizar una adaptación o mediación teórica de los diversos conceptos, términos y propuestas que fueron recuperados de realidades externas y que son ajenos a la educación nacional.
- +) La persistencia de esquemas verticales de organización del trabajo académico y administrativo tanto de la SEP como de las instituciones en el proceso de difusión de la reforma podrán generar la desviación de las propuestas de este modelo de transformación.
- * La escasa o mínima participación de los docentes normalistas en la elaboración de los documentos de la reforma, la discusión de sus contenidos y las orientaciones didácticas (planes de estudio, programas y proyectos) podrá desencadenar en formas de resistencia al cambio o en el rechazo activo a la propuesta, ambas manifestaciones serán dañinas si se pretende el éxito de este proceso de transformación.
- * Mientras se implementen reformas educativas que no consideren, ni modifiquen:
 - Los métodos de selección de los futuros docentes.
 - Modificar sustancialmente las condiciones materiales y sobretodo técnicas e instrumentales de la formación.
- * Implementar formas de supervisión y seguimiento de las actividades de ese proyecto (reparto de materiales, medición del impacto, de aplicación de programas de estudio).
- * La participación activa de los docentes en la creación y operación de las mismas.
- * El sistema de formación de docentes seguirá produciendo docentes cada vez menos competentes
- * Las reformas que no involucren al docente en dar sentido a ese proceso de renovación, que no lo induzcan a involucrarse en el cambio, las transformaciones que intenten aprender del docente y generar que el maestro aprenda de ella; no verán resultados alentadores en su intento de cambiar la formación para la docencia.
 - No existe ninguna materia en el plan 97, al menos en el nombre, que enuncie como se analizará el uso de la técnica pedagógica, la tecnología, los sistemas multimedia, el equipo de cómputo o el Internet

para la enseñanza o como apoyo a ella, aspectos los cuales puede ser una omisión importante en la formación.

Se puede considerar que esta es una reforma inconclusa, por que no considera, ni se propone modificar o alterar:

- El salario del nuevo docente a su ingreso al servicio así como los incentivos que se instrumentaran.
- El sistema de ascenso profesional, la condición social y el reconocimiento a la profesión que le brinda la comunidad al maestro.
- Las condiciones de trabajo docente en las escuelas.

Otra consideración es que la gran mayoría de los materiales del PTFAEN tenían un carácter de divulgación, eran de tipo informativo e indicativo por lo que no eran adecuados ni tenían elementos que permitieran su análisis ni tampoco la reflexión, por lo que poco aportaron para la comprensión teórica de la realidad de la reforma, si bien mencionaban los programas y acciones a realizar, estos no permitían espacio para la discusión o la propuesta de ideas. Si a lo anterior se le agrega que hubo fallas significativas en la organización de las formas de revisión de los materiales, falta de entrega de estos a los docentes, tendremos un panorama complejo y que no augura buenos resultados de la aplicación de esta reforma. Con respecto a las hipótesis de trabajo:

H1: El PTFAEN es una reforma integral para la formación docente o es tan solo un conjunto de acciones académico-administrativo que modificaran de manera parcial las normales.

Se puede concluir que no es una reforma integral, es de tipo vertical administrativa y aunque en su planteamiento y proyecto se sustenta que pretende la transformación integral de las normales es difícil que llegue a alcanzar esa meta , por que el diagnostico no es confiable ni se realizo de manera eficiente , la consulta fue intensa y en corto periodo de tiempo , el proceso de difusión de materiales fue azaroso , la mayoría de los ellos eran mas de divulgación o no de discusión, y al parecer genero indiferencia, rechazo u hostilidad por parte de los docentes.

Además de lo anterior no se cuidó todo el proceso de instrumentación de tal forma que al parecer se quedara en un conjunto de acciones que modificaran de manera parcial la vida académica de las normales.

H2: A mayor grado de conocimiento y participación de los docentes de las normales mayor será el grado de involucramiento en las acciones del PTDAEN.

Por que no se promovió el involucramiento de los docentes, su participación fue sectaria y parcial y falto información, la actualización y por que los propios docentes consideran que su actividad en la reforma solo fue empleada para legitimar una decisión asumida desde la SEP, considero que no puedo probar la hipótesis.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

- Apple, M. (1989), *Maestros y textos*. España, Editorial Paidós. 2ª edición.
- Ávila, Maria del Carmen “Las prácticas docentes de los formadores de profesores”
tomado de <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/sabila.html>
- Baena, Paz, Guillermina. (1999) *Instrumentos de investigación, manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales*, México, Editorial edamex, 12 edición.
- Bar, Graciela (1999) Ier. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, *Ponencia Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*, OEI., Perú, Septiembre 1999. tomado de la pagina de internet <http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/proyectos/perfilcompetencias.html>.
- Bartameu, Montserrat (compiladora) (1995): *En nombre de la pedagogía*, México, Editorial UPN ,3ª. Edición.
- Beillerot, Jack, (1996), *La formación docente*, España, editorial Paidos, 2ª edición.
- Bernard, Claude (1994). *El método experimental y otras paginas filosóficas*, México, Editorial Colofón, S. A., 1ª edición,
- Best, J. W.(1992). *Como investigar en educación, España*, ediciones Morata, 3ª. edición.
- Braslavsky, Cecilia, (1999) “Bases y orientaciones para el diseño de programas de formación de docentes”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, numero 19, enero-abril.
- Calvo Pontón, Beatriz, (coordinadora) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente: docentes de los niveles Básico y Normal*, México, Editorial Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1ª edición.
- Carretero Mario (1993): *Constructivismo y educación*, Argentina, Aique editor, 4ª. edición.

- Cisneros Puebla, Cesar, "La investigación social cualitativa en México", ponencia del "Forum mundial Para el desarrollo de la educación", tomado del sitio de internet : <http://www.qualitative.research.net>
- Cohen, H. Dorothy (1997). *Como aprenden los niños*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica, 4ª. edición.
- Colom, Antoni J.(2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico nuevas perspectivas en teoría de la educación* , España. Paidós educador, 3ª. edición.
- CONAPO (1994) *Información sobre la situación demográfica en México*, Síntesis de México, 2ª. edición.
- Cheybor, Edith. Et, al. (1997) *Hacia el futuro de la formación docente en la educación superior, estudio comparativo y prospectivo*, México, 1º edición, Cesu-Plaza y Valdés.
- Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2000), "Puntos nodales en la historia de la formación de docentes de educación básica en México", *Memoria del V Congreso Centroamericano de Historia*, el Salvador, CA.
- Delors, Jacques (2000) *La educación encierra un tesoro, la educación una utopía necesaria*. Estados Unidos, Editorial Correo UNESCO, 2ª. edición.
- DGENAMDF-SEP, (Junio, 1996) *La Formación, Actualización, Capacitación y Superación de maestros en el Distrito Federal*, (Hacia la construcción de un futuro común), México, edición única.
- DGENAMDF: (1996) *Plan de Desarrollo Institucional* (Programas Interinstitucionales), México. Única edición.
- De Lella, Cayetano, (1999) "Modelos y tendencias de la formación docente", 1er seminario-Taller sobre la formación del perfil del docente y estrategias de formación, Perú, Septiembre, tomado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Díaz, Barriga, Ángel (1997) *Ensayos sobre la problemática curricular*, México Edit. Trillas, 4ª. edición.
- Diario oficial de la Federación (1999), "Acuerdo 261", México,
- Dieterich, Heinz (1996), *Nueva guía de la investigación científica*, México, Edit. Ariel, 2ª edición.
- Diker, Gabriela, (1997) *Formación de maestros y profesores*, España, hoja de ruta. Paidós, E 2ª edición.

Ducoing W. Patricia, (1996) "La investigación de los maestros, una aproximación a su estudio", en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero-junio, numero 1.

Fernández, Flory, (2002) "Análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación", *Revista de la Universidad de Costa Rica* tomado del sitio de Internet <http://www.revic soc.cariari.ucr.ac.cr>

Fernández Pérez, Miguel (1995) *La profesionalización docente, perfeccionamiento investigación en el aula análisis practico*, España, editorial Siglo XXI, 3ª edición

Ferry, Giles (1997) *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, editorial Paidós-UNAM, 1ª. edición.

Fierro, Cecilia, *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*, España, Paidós Educador, 2ª edición.

Frigerio, Graciela (1998) *El análisis de la institución: hilos para tejer proyectos* Argentina, editorial Aula XXI- Santillana, 3ª edición.

García Garrido, José Luis (1988) *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*, España, Editorial Santillana, 2ª edición

Ghilardi, Franco (1993) *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, España, editorial Gedisa ,4ª edición.

Glasser F. y Satruss Robert.(1999) *Investigación cualitativa en educación*, España , Editorial antropos ,3ª edición.

González Reyna, Susana.(1999) *Manual de redacción e investigación Documental* México, editorial Trillas, 2ª edición .

Guevara Niebla Gilberto (Coordinador)(1992) *la catástrofe silenciosa*, México ,editorial Fondo de Cultura Económica, México, 3ª edición

Hargreaves, Andy: (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, España, editorial Morata, 2ª. edición

Imbernón, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, España, Editorial grao, 2ª. edición.

INEGI.(1994), *El ABC de la estadística de educación*, México, edición única

Jolibert, Josette (1999) *Transformar la formación inicial una propuesta didáctica en lengua materna*, Chile, editorial Aula XXI-UNESCO, 2a. edición.

- Kemmis, Stephen (1993) *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción* España, Ediciones Morata, 3ª edición.
- Kirk, Gordón (1997) *El curriculum básico*, España, editorial Paidós, 2ª. edición.
- Larroyo, Francisco (1976) *Historia comparada de la educación en México*, México editorial Porrúa, 10 edición.
- Martínez, Becerra, “La reforma curricular en la Escuela Normal”, tomado del sitio: de internet: <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/entrev5.html>
- Martínez Bonafé, Jaume (1999) *Trabajar en la escuela, profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, España, Nino y Dávila Editores, 2ª. edición.
- Marra Pelletier, Carol, “Formación de docentes practicantes, Manual de técnicas estrategias”, Argentina, Editorial Troquel, 2ª edición.
- Moreno Hernández Gisela, (2003) *Cómo investigar, técnicas documentales y de campo*, México, Editorial Edere, 2ª edición.
- Muller, Marina “Actualizar la formación docente” tomado del sitio de Internet: <http://www.aprendizajehoy.com.ar/articulos/articulo6.htm>.
- Nuñez Prieto, Iván (1999) “La formación permanente de profesores en el centro de trabajo” en revista “*enfoques educacionales*”, Vol.2, Colombia.
- Observatorio Ciudadano de la Educación “comunicado 89”, en el periódico la Jornada, 26 marzo 1999, p.23
- OCDE (1998) *Escuelas y calidad en la enseñanza*, España, editorial Paidós-educador, 1ª edición.
- OEI, (1999) *Programa de desarrollo sobre perfil del docente y estrategias de formación*, Perú, septiembre de 1999. edición única.
- Owens G., Robert (1998) *La escuela como organización, tipos de conducta y práctica organizativa*, México, editorial Aula XXI-Santillana, México 1998,
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel, (2001) “Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el dialogo”, en Revista *perfiles educativos* Vol. XXIII, numero 92.
- Peredo, Merlo, Maria Alicia (1997) “Reflexiones acerca de la formación docente” en Revista “*perfiles educativos*” numero 32, México, año 1997, p. 13.

- Perrenoud, Philippe:(1996)“La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización”, Estados Unidos ,*Revista Perspectivas*, Volumen XXVI, septiembre de 1996,
- Reimers, Fernando (1996) “¿Dónde están los setenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo”. Estados Unidos, *Revista Perspectivas*, Volumen XXVI, septiembre,
- Reyes Heróles, Jesús (1994) *Historia de la educación pública en México*, México, editorial SEP, 1ª edición
- Reyes, Tomas (2001) *Métodos Cualitativos de investigación, Los grupos focales y el estudio de caso*, Cuba, editorial Prensa latina, 4ª. edición.
- Reynolds, Davis, Et alt. (1998), *Las escuelas eficientes, claves para mejorar la enseñanza*, México, editorial Aula XXI-Santillana, 2ª edición.
- Rodríguez, Azucena “Problemas, desafíos y mitos de la formación docente” (tomado del sitio de: <http://www.cesu.unam.mx/irisie/rvistas/perfiles/perfiles>)
- Roggi, Luis, “Los cambios en la formación docente en América Latina” tomado del sitio de Internet <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo.htm>**
- Rueda Ortiz, Roció,(1998), *Investigación cualitativa e Hipertexto*, Colombia, editorial Compensar, 2ª edición.**
- Sacristán, Gimeno J. (1996) *EL curriculum, una reflexión sobre la práctica*, España, ediciones Morata, 2ª edición.
- Sacristán, Gimeno J. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Argentina, lugar editorial-Instituto de Estudios y Acción Social, edición única
- SECyBS,(1992) “Guía didáctica para docentes Interinos”, Gobierno del Estado de México, Edición Única.
- SEP. (1984) *Plan de Estudios de licenciatura. en Educación primaria*, México , 2ª. Edición.
- SEP (1996) “*Programa de desarrollo educativo 1995 - 2000*”. México,
- SEP-DGN-PTFAEN (1997)“*Informe de avance y actividades prioritarias*”, México ,abril de 1997, (documento de trabajo).

SEP, "*Reforma Normalista*", en Gaceta normalista tomado del sitio de internet : <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/reforma%20normalista/presentacion.htm>

SEP, (1989) "*Programa para la Modernización de la Educación*", México,

SEP, SEBN, PTFAEN, (1997) "*Propósitos y Orientaciones Académicas de los Planes De estudios para la Transformación Inicial de Profesores de Educación Básica*", México, abril de 1997, (documento de trabajo)

SEP-DGENAMDF (1996), "*La formación, actualización, capacitación y superación de los docentes del DF*", (*hacia la construcción de un destino común*), México.

SEP, SEBN, DGN, PTFAEN (1998): "*Informe de Avance, Acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998*", México, Noviembre 1997, (Documento de trabajo).

SEP, SEBN, DGN. PTFAEN, (1997) "*Programa para la actualización, capacitación y Superación profesional del personal docente y Directivo de las Escuelas Normales*", julio de 1997, (documento de trabajo).

SEP, SEDF, DGENAMDF (1996): "*La Transformación integral y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales*", julio de 1996, (documento de trabajo)

SEP: (1997) "Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997", México, Conalce, edición única.

SES: (1996) "*Comentarios y propuestas realizadas a los temarios para la consulta a diferentes sectores educativos del Estado de México*" (Resultados de la consulta) septiembre 1996, (documento de trabajo)

SES-Gobierno del Estado de México: "*Avance del Plan de Estudios de preescolar y primaria*". febrero de 1996, (documento de trabajo)

SES-Gobierno del Estado de México: "*Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de educación Normal*" (Proyecto operativo), febrero de 1996, (documento de trabajo)

Serrano, José Antonio, (1998) "La formación docente categorías y temas de análisis" en Revista *Pedagogía UPN*, tomado del sitio de internet redalyc.uamex.mx/redalyc/pdf/140/14000107.pdf

SNTE: *La investigación educativa en los 80s. perspectivas de los noventas, la formación docente y de profesionales de la educación*, México, cuaderno 4, México,

- SNTE: *La investigación educativa en los 80s perspectivas de los noventas, la planeación institucional*, México, cuaderno 16, México,
- SNTE: *La investigación educativa en los 80s. perspectivas de los noventas, la planeación educativa*, México, cuaderno 21, México,
- Suárez Díaz, Reynaldo, (1996) *La educación, su filosofía, su psicología, su método*, México, editorial trillas, 2ª. Edición.
- Schawartz, Gladis (2003) "La lectura conformada en una investigación acerca de la relevancia de la formación de grado", *Memoria del XIV encuentro, Estado de la investigación educativa*, Argentina.
- Taba, Hilda,(1992) *Elaboración del currículo Argentina*, Editorial troquel, Argentina, 4ª. Edición.
- Tamayo Tamayo, Mario: (2003) *El proceso de la investigación científica*, México Editorial Limusa, 4ª edición.
- Tamayo Orozco Xóchitl, (1997) "*La condición docente y el Nuevo Plan de Estudios en las Escuelas Normales; un acercamiento desde su realidad*, México ENEBC, PTFAEN, Julio 1997, (documento de trabajo).
- Tedesco, J. C. y otros, "Educación: La construcción de una nueva ciudadanía" en Revista "*Escenarios Alternativos*", Año 3 N° 6 - Buenos Aires. 1999 p.34
- Topete Barrera, Carlos, et al: "*Planeación Educativa*" Cuaderno 21, SNTE, 1993 México, p.47
- Torres, Rosa María (1996) "Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa" Estados Unidos, *Revista Perspectivas*, Volumen XXVI, septiembre de 1996.
- Universidad de Colombia (1996), *la formación docente en América Latina*, Colombia Editorial cooperativa magisterio colombiano, 1ª.edición
- Wittrak, R.(2001)"*la investigación en la enseñanza, Enfoques, teorías y métodos*", Paidós educador, Argentina, 4ª. edición.
- Zabalza, Miguel Ángel (2000) *Diseño y desarrollo curricular*, España, editorial Narceo, 2ª edición.

LISTA DE ABREVIATURAS

Por la propia complejidad de esta investigación, en la cual se tiene que hacer referencia a diversas dependencias tanto gubernamentales como privadas, a instituciones, documentos, programas y proyectos para la obtención de información, hacer uso de datos y referencias para su análisis, en un intento por en la redacción, no repetir los nombres, nomenclaturas y pretendiendo con ello facilitar la lectura y comprensión del mismo, se utilizaran las siguientes abreviaturas:

- BENM:** Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- DGENAMDF:** Dirección General de Educación Normal y Actualización Magisterial en el Distrito Federal.
- DGN:** Dirección General de Normatividad (dependencia de la SEP con carácter nacional y en la reforma responsable de los distintos procesos del programa, como la elaboración de documentos, su difusión y la estructuración de propuestas para su discusión).
- ENE:** Escuela Normal de Especialización (institución del Distrito Federal encargada de formar docentes de educación especial).
- ENMJN:** Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños.
- ENSM:** Escuela Normal Superior de Maestros.
- ESEF:** Escuela Superior de Educación Física.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OEI:** Organización de los Estados Iberoamericanos.
- PDE 95-2000:** Plan de Desarrollo Educativo 1995 – 2000.
- Pelep 97:** Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.
- PNMEB:** Programa Nacional de Modernización de la Educación Básica.
- PTFAEN:** Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.
- SECyBS:** Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social (órgano rector de los destinos de la educación en el Estado de México).

- SEP:** Secretaria de Educación Pública (institución con jerarquía nacional encargada de determinar las políticas nacionales que se aplicarán y para esta indagación el órgano rector de la reforma.)
- SES:** Subsecretaria de Educación Superior (pertenecía a la estructura organizativa de la SECyBS del Estado de México).
- SNTE:** Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- SSEDF:** Subsecretaria de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ANEXO # 1

CUESTIONARIO DOCENTES

Instrucciones: El presente documento forma parte de una investigación que pretende construir una historia crítica de la reforma a las escuelas normales de 1997, por lo que tus respuestas son de vital importancia para la obtención de información fidedigna acerca de ese proceso.

Por lo anterior te solicitamos resuelvas las siguientes interrogantes de manera lo más objetivo posible.

1. Edad _____ Sexo _____
2. Preparación _____ Profesional: _____
3. Años de servicio en lo normal o en el subsistema de Normales _____
4. ¿Considera que el plan de estudios de 1984 – 1985, debía de:
Reestructurarse _____ Continuar aplicándose _____ Suprimirse _____
5. Mediante que estrategia participo en la consulta y el diagnóstico de la reforma del 97
 - a) Sesión informativa institucional _____
 - b) Sesión en grupos de trabajo _____
 - c) Resolución de cuestionarios de diagnóstico _____
 - d) Sesión de elaboración de ponencias institucionales _____
 - e) Elaboración de ponencias individuales _____
 - f) Otra _____
6. ¿Mediante que estrategia se difundieron los documentos del PTFAEN?
 - a) Entrega y lectura individual _____
 - b) Entrega y lectura colectiva _____
 - c) Otra _____

7.-Cuáles de estos documentos te fueron entregados para su lectura y consulta?

- “Avance del plan de estudios de preescolar y primaria”
- “Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal”
- “La formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el D. F. Hacia la construcción de un futuro común”
- “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”
- “El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales)
- Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del estado de México (Resultado de la consulta)
- Los documentos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)
- .“PTFAEN” “Informe De Avance y Actividades prioritarias”
- .“PTFAEN” “Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica”
- .“PTFAEN” “Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales”
- .“PTFAEN” “La condición docente en el nuevo Plan de Estudios en las Normales: Un acercamiento desde su realidad”
- .“PTFAEN” “Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”
- Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar)

8.-Cuáles documentos de los enlistados se leyeron o discutieron en individual o colectivo en tu escuela.

Los documentos del diagnóstico y la consulta

- “Avance del plan de estudios de preescolar y primaria”
- “Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal”
- “La formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el D. F. Hacia la construcción de un futuro común”
- “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”
- “El plan de desarrollo institucional” (programas

interinstitucionales)

Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del estado de México (Resultado de la consulta)

Los documentos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)

“PTFAEN” “Informe De Avance y Actividades prioritarias”

“PTFAEN” “Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica”

“PTFAEN” “Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales”

“PTFAEN” “La condición docente en el nuevo Plan de Estudios en las Normales: Un acercamiento desde su realidad”

“PTFAEN” “Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”

Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar)

9.- Que diferencia considera que existe entre un docente en formación y un alumno normalista:

10. De los conceptos que propone la reforma (docente en formación, formación inicial, habilidades intelectuales específicas, acercamiento a la práctica, práctica de conducción, etc.) ¿cómo y cuantos de los términos enlistados fueron socializadas en la institución?

11. ¿Algún comentario o aclaración que quieras realizar con respecto a esta temática?

Gracias por tu colaboración

ANEXO # 2
GUÍA DE ENTREVISTA.
(SUBDIRECTORES ACADÉMICOS E INVESTIGADORES)

1. ¿Considera oportuna y necesaria la sustitución del plan de estudios de 1984 – 1985?
2. ¿Cómo cataloga el nivel de eficiencia didáctica de los docentes formados en ese plan (84)?
3. ¿Cuál fue su participación en los procesos del diagnóstico, consulta y difusión de los materiales del PTFAEN
4. ¿Qué documentos fueron socializados o distribuidos en la institución del PTFAEN?
5. ¿Mediante que actividades se discutieron los distintos conceptos y categorías que propone la reforma del 97?
6. ¿Cómo define al PTFAEN como una Reforma o un Programa de transformación?
7. ¿la participación de los docentes en el proceso de la reforma ha sido?
8. ¿Cuál ha sido la participación del director de la escuela en el diagnóstico y la consulta y la difusión del PTFAEN?
9. ¿Cuál de los cuatro rubros del programa de transformación considera más importante que se haya aplicado?
10. ¿Qué aspecto institucional considera, omitió el programa de transformación?
11. ¿Entre el plan de estudios de 85 y la propuesta del 97, cuál es la diferencia más notoria que encuentra?
12. ¿Cómo definiría a ¿la formación inicial?, ¿Docente en formación?, ¿Las habilidades intelectuales específicas?
13. ¿Cuántos son los rubros que considera el perfil de egreso?
14. ¿Cuál de los rasgos se debe considerar como el más importante
15. ¿Algún aspecto no considerado del que desee aportar información?