



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

“La formación docente, como campo profesional de la carrera de Pedagogía. La complejidad de una experiencia de formación en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros”

Informe Académico de Actividad Profesional

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

MARTHA YOLANDA PIÑA HERNÁNDEZ

Asesora: Lic. Ana María del Pilar Martínez Hernández.



MEXICO, D. F.

ABRIL DE 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.

*A Martha Yolanda Hernández Vda. de Piña,
una promesa no cumplida en vida.*

*A Isaac Piña Pérez, por la utopía de creer
en un mundo mejor.*

*A Norma y a Gaby, por crecer juntas
compartiendo tiempos de mucha alegría y
apoyándonos siempre en los momentos de
intenso dolor.*

*A Alejandra y Rodrigo por todo lo que me
han enseñado.*

AGRADECIMIENTOS.

A la Maestra Ana María del Pilar Martínez Hernández, con todo mi afecto y admiración por su calidad académica y humana, por ser parte fundamental para la culminación de este proyecto.

A Ernesto Alfredo Eguiza Salomón, mi esposo, por su ayuda en la elaboración de los gráficos.

A Enrique Martínez Vega, Enrique, Esteban, José Carlos, Jorge Isaac y Eduardo por los ratos agradables y el cariño que siempre me dan.

A Carmen Antonio Vázquez, Verónica Rojas Nova e Isabel Martínez Araiza, acompañantes, amigas y cómplices en la búsqueda de otras formas de ser docentes.

A mis sinodales, Mtra. Ofelia Eusse Zuluaga, Mtro. Porfirio Morán Oviedo, Lic. Cecilia Medina Gómez y Lic. Laura Alicia Márquez Algara, por el tiempo dedicado a la lectura de este documento, por sus observaciones y sugerencias.

A Guadalupe Ugalde Mancera, Subdirectora Académica de la BENM, por el apoyo brindado.

A los profesores normalistas y universitarios que todos los días buscan darle sentido a su trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
1. EL LUGAR DE TRABAJO: LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS, (BENM).	
1.1 Contexto institucional.....	13
1.2 La población estudiantil.....	22
1.3 Los profesores de la BENM.....	27
1.4 El trabajo docente. Descripción de las funciones desempeñadas.....	29
2. EL CURRÍCULO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1984, EXPRESIÓN DE DIVERSAS PRÁCTICAS CONTRADICTORIAS.	
2.1 Antecedentes de la licenciatura en educación primaria.....	36
2.2 Tendencias curriculares vigentes en la década de los ochentas.....	42
2.3 El modelo curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.....	44
2.4 Descripción general de la organización y estructuración del Plan de Estudios..	51
2.5 Orígenes del “nuevo modelo revolucionario” para la formación de maestros.....	57
2.6 La implantación del plan de estudios en la BENM.....	59
3. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN O ENAJENACIÓN DEL PROFESOR DE LA BENM.	
3.1. Las problemáticas vividas como profesora ante los contenidos a trabajar en el salón de clase.....	65
3.2 El trabajo con grupos del 3er. y 4º semestres de la carrera de maestro de primaria.....	75
3.3 El impacto de la investigación educativa en el currículo de la educación primaria.....	84
3.4 El Colegio de Investigación Educativa. Una experiencia de trabajo compartido.....	86

4. Y LA HISTORIA SE REPITE. EL PRESENTE, PROBLEMÁTICAS ACTUALES.	
4.1 El pasado reciente.....	95
4.2 El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, (PELEP-97).....	98
4.3 La difusión del PELEP 97 y su instrumentación en la BENM.....	108
4.4 El reencuentro con la escuela primaria.....	115
5. A MANERA DE CIERRE.	
5.1 Valoración crítica de mi actividad profesional.....	121
5.2 Retos profesionales e institucionales.....	128
5.3 Reflexiones en torno al Colegio de Pedagogía de la FFL de la UNAM.....	129
5.4 Consideraciones finales.....	133
FUENTES DE CONSULTA.....	135
ANEXOS.....	144

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

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura.

Tener la tarea de formarse es una orden paradójica. Es, en todo caso, tanto para los enseñantes como para muchos otros trabajadores sociales, cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la persona y el rol social.

Gilles Ferry.

INTRODUCCIÓN

La formación y la práctica docente son cuestiones que por más de tres décadas han estado en debate, no sólo en México, sino también en distintos países, con situaciones sociales, históricas y culturales diferentes al nuestro.

Entre los estudiosos de este campo, existen coincidencias respecto a la complejidad del fenómeno educativo y a su determinación o condicionamiento por factores y procesos que se sitúan en ámbitos distintos a él y que son producto de las transformaciones estructurales profundas que las sociedades están experimentando, a partir de la acelerada producción y difusión de la ciencia y la tecnología, al predominio del mercado y el libre comercio y a las visiones del mundo que impone la postmodernidad. Asimismo, hay ciertos consensos respecto a las características propias de las instituciones y procesos escolares, sobre la necesidad de redefinir la función de las escuelas y de los contenidos que en ellas se trabajan; de reconocer la influencia que los profesores ejercen en la implantación curricular y sobre el imperativo de tener un mejor conocimiento de este proceso.

El análisis de la formación y de la práctica docente, no se refiere solamente a los profesores de educación básica y normal, sino también a aquellos profesionistas que laboran en instituciones de educación media superior y superior y que han decidido hacer de la docencia su forma de vida.

En México, tradicionalmente ha existido una separación y confrontación entre profesores normalistas y pedagogos universitarios-docentes que laboran en la educación básica; producto, quizá, de procesos históricos,¹ de luchas de poder² por campos profesionales, de reconocimiento y valoraciones sociales, situaciones que a mi juicio, han obstaculizado la identificación de problemáticas comunes y la búsqueda de alternativas para superarlas.

¹ Desde su concepción, el propósito central de la enseñanza normal y el de sus maestros egresados ha sido la formación básica de los ciudadanos, en función de los planes y programas de estudio definidos por el Estado. Para algunos autores, este hecho fue el que condicionó a la profesión magisterial en una profesión de Estado, a diferencia de las carreras cursadas en la Universidad, institución que “nació para formar una élite: la de los profesionistas, investigadores y humanistas”. Véase Alberto Arnaut. Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994. México, SEP, 1998, pp.49-50. (Biblioteca Normalista).

² “En el periodo de 1924 a 1928, se crea como parte constitutiva de la Facultad de Filosofía y Letras, una Escuela Normal Superior; pero “no tuvo un rendimiento pedagógico universitario;... se consagró más bien a la pedagogía de la escuela primaria”. Con la autonomía de 1929, desaparece la Normal Superior y la SEP, se dedicaría a los estudios de la pedagogía de la escuela primaria y secundaria pero “...no tiene los medios ni es de incumbencia el estudio de la pedagogía universitaria. Es a la Universidad a la que compete este estudio, tanto por el nivel académico que exige, cuanto por los materiales que en la Universidad se dispone para emprender faena tan delicada”. Véase Francisco Larroyo. Vida y Profesión del Pedagogo. México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1958, pp. 93-96.

Mi identidad como pedagoga se ha ido conformando, no exenta de contradicciones, precisamente en uno de esos ámbitos laborales en donde somos contratados los egresados de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: la docencia en una escuela de educación superior, cuyo referente esencial es la escuela primaria.

De hecho esos espacios laborales no son muy reconocidos y valorados por los egresados del Colegio, debido a la existencia de los docentes formados específicamente para tal fin en las escuelas normales y, paradójicamente, no son los pedagogos sino otros profesionistas, muchos de ellos, también de extracción universitaria (sociólogos, antropólogos, psicólogos, biólogos, químicos, astrónomos, etc.) los que vuelven su mirada a las problemáticas escolares y proponen en los distintos niveles de educación básica y normal, no únicamente lo relativo a contenidos curriculares, sino a las formas de intervención pedagógica en el aula, además de diseñar materiales didácticos y programas de formación docente, a nivel nacional y estatal, todos ellos a “prueba de maestros”.

Posiblemente la afirmación anterior es otro de los factores que influye en el descrédito de la docencia en educación básica y normal como ámbito laboral para el pedagogo, en tanto que pareciera que el ser profesor de estos niveles implica la “aplicación” mecánica de lo que el Estado, a través de los expertos, formula en los planes y programas de estudio, en los materiales de apoyo para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las normas que rigen la gestión y administración escolar a nivel nacional.

Empero, esto no ocurre así. La realidad curricular es más compleja. La distancia que separa a los discursos oficiales³ de las prácticas concretas de maestros y alumnos, en instituciones específicas,⁴ ponen de manifiesto que no porque se implanten las reformas

³ Al respecto Olac Fuentes señala que “...la política educativa no se define de acuerdo con objetivos internos que competen exclusivamente a lo educativo [...] las decisiones no son autónomas, lineales y racionales”. Pueden identificarse distintos niveles en los cuales se desarrolla: discursivo, normativo, programático y organizativo y un nivel operacional.” El nivel discursivo se refiere a los mensajes de la autoridad central que combinan los propósitos reales, los deseados y los que no se pueden o pretenden realizar pero que tienen valor ideológico y legitimador para la educación; el normativo está constituido por las leyes y disposiciones de carácter general que rigen al Sistema Educativo Nacional; el programático y organizativo comprende las medidas concretas y las formas de organización mediante las que se pretende cumplir los propósitos de la política educativa. Por último está el nivel operativo, constituido por la práctica de los agentes educativos directos y que son los encargados de realizar en las instituciones escolares las medidas específicas de dicha política. Véase Olac Fuentes Molinar. La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para una discusión. Documento interno. Maestría en Investigación Educativa. ISCE, México, 1984, pp. 1-6.

⁴ Durante los ochentas, la investigación educativa va delineando nuevas miradas sobre el docente de educación básica. La imagen del maestro, como apóstol y salvador de la sociedad, responsable único de ofrecer una educación de calidad, se va resquebrajando. Se va conceptualizando como un sujeto social, “...es decir como un hombre (sic) en la sociedad, como constructor de prácticas educativas así como trabajador que recibe un salario a cambio de sus servicios profesionales, que se relaciona con el Estado, con la burocracia federal, con el aparato e institución educativa, con su sindicato, con otros grupos; que actúa, lucha y negocia cotidianamente por lograr sus intereses individuales, de grupo, profesionales y de gremio”. Beatriz Calvo, et al. “Docentes de Educación Básica y Normal”, en 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mesa 1. México, 1993, p. 25.

curriculares, quizá, con buenas intenciones, se han obtenido los mejores efectos o los resultados deseados para elevar la tan mencionada y manoseada calidad educativa.

Desde el Estado y, específicamente desde la SEP, el centro del debate continúa siendo la formación inicial de los maestros de educación básica y la formación de los formadores de los futuros profesores. Las acciones básicas implementadas en las escuelas normales han sido la elevación de los estudios al grado de licenciatura y en el caso de la carrera de futuros docentes de primaria, la implantación de dos reformas curriculares, una en 1984 y la otra en 1997, sin que mediaran las evaluaciones pertinentes y se involucrara al magisterio para la discusión y apropiación de los proyectos.

Los maestros, la mayoría de las veces de manera individual, apelando a nuestra ética profesional, nos convertimos en aprendices de los cambios curriculares, pero “no contamos cuando se trata de analizar críticamente la naturaleza y el proceso de reforma educativa”.⁵ Somos considerados como receptores pasivos de las nuevas propuestas y reducidos a simples ejecutores de los pensamientos de los expertos.

Por fortuna, o para desgracia de los “expertos”, los maestros, desde nuestra biografía personal (familiar, profesional, laboral, etc.) resignificamos el currículo oficial, intentando darle sentido a nuestro trabajo, debatiéndonos entre el deber ser idealizado en los discursos oficiales y el ser que humanamente es posible encarnar en nuestros centros de trabajo y cumpliendo, además de la enseñanza, con la multiplicidad de funciones que se nos han asignado institucional y socialmente, las cuales, curiosamente, no son revisadas, cuestionadas, o en el mejor de los casos, acotadas.

La tarea no es sencilla. Como pedagoga he sido testigo y actriz de esas reformas. Mi compromiso ha estado ligado a los procesos de formación profesional del profesor de educación primaria y he vivido en carne propia la problemática curricular en una institución: la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Durante este tiempo he construido una serie de saberes y haceres que considero necesario compartir mediante este Informe Académico de Actividad Profesional,⁶ en donde trataré de describir las tres constantes que

⁵ Henry A. Giroux. “Los profesores como intelectuales”, en Henry A. Giroux, Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, Barcelona, M.E.C./Paidós, 1990, p. 171.

⁶ Este informe fue producto de un estudio documental, que incluyó distintos tipos de fuentes: aquellas que abordan la legislación escolar, organización, estructura y funcionamiento de la BENM; los documentos elaborados por la SEP referidos a los currículos oficiales de la educación normal y primaria; los materiales que he generado en distintos momentos de mi actividad profesional, tales como programas de cursos, proyectos de trabajo, informes, publicaciones, cuestionarios, notas de clase y registros de observación de prácticas en la escuela primaria y los que han generado mis alumnos de la licenciatura como evidencias de aprendizaje, autoevaluaciones y las evaluaciones relativas a mi desempeño docente. Asimismo, recupero la literatura que directa o indirectamente ha influenciado mi pensamiento y la práctica docente que he desarrollado.

orientan mi trabajo como profesora:

- a) La responsabilidad de asumir mi propia formación personal y profesional junto *a y con* los estudiantes y compañeros, así como la reflexión crítica de la misma. (Formación en servicio y continua).
- b) La enseñanza, dirigida a jóvenes entre 17 y 26 años, de un conjunto de saberes, haceres, valores y actitudes, considerados valiosos desde una profesión específica y su constante replanteamiento en función de lo que ocurre en las aulas de normal y de primaria. (Formación inicial del maestro de primaria).
- c) Un conocimiento y práctica profesional, orientado a trabajar una “parte de la cultura”, legitimada socialmente como necesaria en la formación de los niños mexicanos, entre seis y catorce años en un espacio particular: la escuela primaria.

El objetivo central de este Informe Académico es el valorar, sistematizar y documentar una experiencia de desarrollo y formación profesional como pedagoga, en una institución de educación superior: La Benemérita Escuela Nacional de Maestros. (BENM). Los objetivos específicos que pretende abordar, se refieren a:

- Describir los niveles de concreción de las políticas educativas de las dos últimas décadas en la formación inicial de los profesores de educación primaria, en la BENM.
- Identificar los modelos de formación inicial que han orientado la licenciatura en educación primaria en la BENM.
- Recuperar y analizar los procesos de autoformación docente, basados en el desarrollo del currículo y la indagación en el aula, a partir de la instrumentación de los cursos de Investigación Educativa I y II (Plan de estudios 1984)
- Reconocer el trabajo colegiado como espacio de formación permanente del docente de educación normal y de construcción de proyectos académicos compartidos, en la BENM.
- Identificar avances, problemáticas y retos que tenemos los profesores de la BENM en la formación inicial del profesor de educación primaria.

Para su consecución, el contenido de este documento está organizado en cuatro capítulos. En el primero se aborda la situación actual de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; la misión, estructura organizativa y condiciones de operación, así como las características generales de la población que la conforma. Dentro de este contexto institucional, pretendo ubicar las funciones que he venido desempeñando desde 1981 hasta la fecha, precisando por qué este Informe se centra en mi actividad profesional como docente, en una institución de educación superior.

En el capítulo dos, se describen aquellos momentos históricos relevantes en el desarrollo de la educación normal que impactaron a la BENM y que a mi juicio, son los que han condicionado la vida académica de esta Institución; se precisan las tendencias curriculares vigentes en los ochentas y los niveles de la política educativa que dieron origen al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, así como la “lectura e interpretación” que realicé en esa época, al documento con el cual dicho plan se dio a conocer. En los últimos apartados, se identifican los planteamientos conceptuales en los que se sustentó la reforma curricular, las condiciones de su implantación en la BENM y las problemáticas que vivimos los profesores durante este proceso.

El capítulo tres dará cuenta de las contradicciones, avances, dificultades y parálisis que viví al asignárseme la responsabilidad de “coordinar” los cursos de Investigación Educativa I y II, en el segundo año de la licenciatura y asumir el proyecto oficial no como un producto obligatorio a “cumplir”, sino como hipótesis iniciales de trabajo, a experimentar en el aula, sometidas a un proceso de deliberación constante, lo que fue modificando los resultados y productos obtenidos a partir de las acciones que emprendí junto a y con mis alumnos y compañeros de trabajo del Colegio de Investigación Educativa de la BENM y que constituyeron un espacio de formación en la investigación y de diseño, desarrollo y evaluación de proyectos académicos compartidos.

En el capítulo cuatro, describo la reforma curricular de la educación normal en 1997 y las problemáticas que actualmente vivimos los profesores en su instrumentación debido a la falta de claridad conceptual que aún prevalece en la BENM, así como el reencuentro con la escuela primaria.

Para finalizar, en el capítulo cinco, recupero mi actuación como docente en el ámbito de la Nacional de Maestros; expongo algunas reflexiones respecto a los retos que tengo como pedagoga a nivel personal e institucional y de manera modesta intento señalar algunos aspectos que a partir de mi experiencia profesional considero importantes, con el objeto de contribuir al debate de la elaboración del nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía, desde una práctica profesional específica: la docencia en educación primaria y normal, como un ámbito de trabajo para los futuros pedagogos.

Considerar la práctica de la enseñanza como un trabajo esencialmente relacional es, a la vez, situarla personalmente, vivirla y asumir la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, de dominación, de dependencia, de conflicto. Juego apasionante o más bien compromiso pasional al que uno deja de jugar, donde la pedagogía se burla de toda pedagogía, asume riesgos y conjura el miedo de no poder lograr dominar las fuerzas que de todas maneras actúan, pero que ya no se pueden ignorar.

Gilles Ferry.

1. EL LUGAR DE TRABAJO. LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

1.1 Contexto institucional.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)¹ se encuentra ubicada en la Calzada México-Tacuba No. 75, Colonia Un Hogar para Nosotros, código postal 11330, en Miguel Hidalgo, Distrito Federal.² Es una institución de educación superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que depende de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

Es una institución pública de sostenimiento federal y en ella se cursan la carrera de profesor de educación primaria, estudios de actualización y posgrado relativos a la docencia. Está integrada también, por cuatro escuelas primarias que constituyen los espacios de experimentación pedagógica.

Su población total es de 3248 personas, conformada por alumnos y profesores de los distintos tipos de escolaridad mencionados, así como por el personal administrativo y de servicios que apoyan el desarrollo de las funciones académicas.³

En el caso de la licenciatura, que es el nivel en el que se inscribe el presente Informe, los cursos son escolarizados y se imparte en el turno matutino, a lo largo de ocho semestres.

Durante los 120 años de su existencia, el propósito central de la BENM ha sido la formación de los profesores de educación primaria y es por Acuerdo del 22 de marzo de 1984, emitido por el Ejecutivo Federal, que se ratifica su estatus académico de educación superior,

¹ El 24 de febrero de 1887 se inauguró la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria y en 1890 la Secundaria para Señoritas, se convierte en la Normal para Profesoras. En 1925 dichas escuelas y la Normal Nocturna se fusionan en la Escuela Nacional de Maestros. Concepción López Alarcón. Cronología de la Escuela Nacional de Maestros. México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Ediciones del Centenario de la Escuela Nacional de Maestros, febrero, 1987, pp. 6-11. En 1987, en el centenario de su fundación, se le designa, por Decreto Presidencial, con el nombre de Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

² El conjunto arquitectónico en donde se ubica, fue obra del Arq. Mario Pani y se construyó en 1947. Actualmente, su superficie es de catorce hectáreas. Al interior se encuentran el mural Alegoría Nacional de José Clemente Orozco y los frontispicios, altorrelieves en cantera fina, realizados por el escultor Luis Ortiz Monasterio, que en catorce escenas representan el desarrollo histórico de México y de la cultura universal.

³ La licenciatura es cursada por 1022 estudiantes. En posgrado están inscritos 158 y en las cuatro escuelas primarias hay un total de 1442 niños. La planta docente en primarias es de 79 y en el nivel profesional laboral 213 profesores. El personal de apoyo está constituido por 334 trabajadores.

al otorgarle a los estudios que imparte, el grado de licenciatura,⁴ así como el desarrollo de las funciones de investigación, difusión cultural y extensión educativa, además de la docencia.

Este hecho vendría a transformar la vida académica y administrativa del plantel, en tanto que implicó su reestructuración orgánica, a fin de que ésta permitiera no sólo la instrumentación de un nuevo modelo curricular, sino el desarrollo de otras funciones sustantivas -investigación y extensión educativa- en las que en términos generales, la BENM no tenía trayectoria reconocida. Dicha reestructuración ha sido producto de un largo y sinuoso camino. No obstante, hasta la fecha no ha sido autorizada por la SEP.

Para comprender el estado en el que opera la BENM, considero necesario puntualizar algunos de los aspectos, que desde el interior de la misma institución, han determinado su situación actual:

- El establecimiento de la licenciatura creó expectativas de cambio entre los profesores de la Normal, pero éstos no tenían claridad de lo que se esperaba de ellos y de las funciones que desde ese momento tendrían que llevarse a cabo. El Acuerdo de 1984, no se complementó con un marco jurídico y normativo que articulara la gestión institucional con los nuevos requerimientos académicos. Se recurrió a soluciones parciales mediante circulares, oficios y memoranda generados en distintos niveles de toma de decisiones (DGEN⁵ y BENM), que con el tiempo llegaron a convertirse en una serie de disposiciones dispersas, faltas de articulación y, en varios casos, contradictorias entre sí. Las acciones implementadas en el trabajo cotidiano fueron percibidas, como derivadas de estilos personales de dirección, por encima y en ausencia de directrices institucionales y permanentes.⁶
- La licenciatura no resolvió los problemas existentes en la BENM, respecto a mejorar la calidad de la formación de docentes de educación primaria, sino que

⁴ Es hasta años posteriores, 1997, que se inician los cursos de posgrado con la Especialización en Docencia para la Educación Superior, dirigida a profesores de educación normal. En 1999 se incrementan las especializaciones, se ofrecen diplomados y se crea la Maestría en Educación, para profesores de normal y primaria con grado de licenciatura. Actualmente se desarrollan la Maestría en Educación Básica, especializaciones y diplomados sobre las Matemáticas y su enseñanza en la escuela primaria y las relativas a la enseñanza del Español, dirigidas fundamentalmente a maestros de educación primaria en servicio. Véase Guadalupe Ugalde Mancera. El posgrado en la BENM. México, 2000. 9 pp. (Mecanograma).

⁵ La Dirección General de Educación Normal hasta 1993 era la encargada de normar, coordinar y operar la educación normal a nivel nacional. En 1989 se fusiona con la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, creándose la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). En 1994 sus funciones operativas se circunscriben al Distrito Federal como resultado de la federalización educativa.

⁶ BENM. Comisión de Planeación. Diagnóstico Institucional 1993-1994. México, 1993, p. 4.

generó nuevos conflictos, colocándola en situaciones más críticas,⁷ al tener que operar un diseño curricular impuesto verticalmente y que no consideró los perfiles reales y la actualización del personal académico.

- La estructura orgánica de la BENM fue aprobada por SEP en 1986. Desde ese año se han elaborado, por lo menos, cinco Manuales de Organización con sus respectivos organigramas, que han pretendido dar coherencia y congruencia a la estructura real y al funcionamiento de la escuela en distintos momentos históricos, (1986, 1992, 1996, 1998 y 2001). Inicialmente los modelos académico-administrativos universitarios, constituyeron los referentes de organización. Con el tiempo se hizo evidente que éstos no corresponden a nuestras necesidades, experiencias y recursos financieros. Las áreas sustantivas, Docencia, Investigación y Difusión Cultural y Extensión Educativa, a pesar de las décadas transcurridas y de los esfuerzos institucionales, están en proceso de gestación, de redefinición de sus funciones y proyectos, ahora, dentro del marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, impulsado por la SEP a través de la Dirección General de Normatividad (DGN) de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- El Reglamento Interior que ha regido a la BENM, fue elaborado en 1966,⁸ siendo Secretario de Educación Pública el Lic. Agustín Yáñez y fue ratificado en 1974 por el Ing. Víctor Bravo Ahúja. Dicho documento ya no corresponde a las necesidades y problemáticas derivadas de las características de la población que desde 1984 atiende (egresados de bachillerato) y a las dos reformas curriculares implantadas desde entonces. Solamente el capítulo XI referido al personal docente fue sustituido por el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la SEP, en noviembre de 1982, año en que se inicia el proceso de nivelación salarial y homologación académica de los

⁷“Se trató de una medida aislada, que carecía de una estrategia académica de mediano plazo que la apuntalara [...] se puso énfasis en la creación de las condiciones políticas para su aplicación: cierre del turno vespertino en la Escuela Nacional de Maestros, [...] En el momento de establecer la licenciatura, el país carecía de una política definida y estructurada para la formación de sus maestros”. Ramiro Reyes Esparza y Rosa María Zúñiga Rodríguez. Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994, p. 51. Esta situación prevalecerá hasta 1997, cuando se lleva a cabo otra reforma curricular sin la participación y convencimiento de los maestros de la BENM, en tanto que desde 1993 se había expresado la convicción de no repetir los errores del pasado y que era preciso pensar detenidamente los cambios y modificaciones al plan y programas de estudios. BENM. Comisión de Planeación. Diagnóstico General de la BENM. Una aproximación a la problemática institucional. Documento Interno. México, junio, 1993, pp. 8-10.

⁸ SEP. DGEN. Reglamento interior de la Escuela Nacional de Maestros. México, agosto, 1966, 32 pp.

profesores de normales federales con relación a los trabajadores académicos del Instituto Politécnico Nacional.

- La transformación cualitativa de la BENM, significaba nuevas responsabilidades, pero no se gestaron las políticas financieras para enfrentarlas. La racionalización de los recursos, a través de un aparato administrativo ineficaz y burocrático, hicieron que el escaso presupuesto asignado no se ejerciera debida y oportunamente, lo que mantenía no sólo a nuestra Institución, sino a la educación normal en su conjunto, bajo condiciones de asfixia.⁹
- En cuanto a la planeación, ésta no se caracterizaba por ser integral y participativa. La mayoría de las veces constituyó sólo un requisito administrativo, elaborada por las instancias directivas y validada por los trabajos docentes realizados en las jornadas de evaluación y en los diagnósticos en donde identificaban necesidades, problemáticas y acciones a corto y mediano plazo que concretizaran las funciones sustantivas y mejoraran las relaciones humanas, seriamente deterioradas.

A pesar de los obstáculos enfrentados y de las contradicciones generadas por las políticas educativas sexenales, la comunidad normalista ha realizado esfuerzos por darle coherencia a su vida institucional y así, a partir del trabajo cotidiano, poder cumplir con sus propósitos:

- a) Formar profesionales de la educación que por medio de su ejercicio promuevan la elevación del nivel de vida de las mayorías y contribuyan al desarrollo general del país.*
- b) Preparar profesores de educación primaria, para satisfacer las necesidades de docencia e investigación de este nivel en el Distrito Federal.*
- c) Realizar y participar en investigaciones e innovaciones en materia educativa.*

⁹ Como datos comparativos, basta señalar que la Universidad Pedagógica Nacional "...desde su creación en 1979, goza de un importante apoyo financiero- de un presupuesto inicial de 116.8 millones, para 1982 recibió 1068.7 millones de pesos- que le permite desarrollar programas y proyectos importantes en torno a la formación, actualización y superación docentes, así como la docencia, investigación, extensión académica y difusión de la cultura [...] En 1980 el presupuesto para las escuelas normales iba de los 27 a los 96 millones de pesos, según las características y matrícula de las mismas. En 1993 [...] la Escuela Nacional de Maestros (BENM) recibió un presupuesto asignado de alrededor de 380000 nuevos pesos, los cuales comparados con el presupuesto de 1982 de la UPN –es decir, el de once años antes-, representan la tercera parte. SNTE. 1er. Congreso Nacional de Educación. 7.1 Formación de los Nuevos Maestros. Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación. Documentos de trabajo para su discusión. México, 1994, p. 4.

En el mismo documento, también se decía: "El escaso presupuesto ha repercutido en la carencia de mantenimiento y en la modernización de los edificios escolares, [...] La falta de materiales y equipo...el raquítico y obsoleto acervo bibliográfico en las bibliotecas, la inexistencia o escasez de equipo de computación, etc., son puntos comunes en todas las escuelas normales". *Ibidem*, p. 14.

"Datos de la SESIC para 1997 informan que el mayor costo por alumno de nivel superior en el país corresponde a la UPN, con un promedio de \$45000.00 en ese año". María de Ibarrola. "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX, en Pablo Latapí Sarre. Coordinador. Un siglo de educación en México II. México, Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 258.

d) Establecer vínculos de intercambio académico y/o científico con instituciones de educación superior y otras instituciones generadoras de cultura, nacionales e internacionales, con el fin de enriquecer permanentemente sus actividades docentes, de investigación, de difusión y de extensión que le son propias.

e) Participar mediante diferentes acciones, en los procesos de transformación del sistema educativo nacional.¹⁰

Con el inicio de un nuevo periodo presidencial (2000-2006) y el cambio de las autoridades en los distintos niveles de toma de decisiones de la SEP, la BENM inicia una nueva etapa. En junio del 2001, la dirección de la escuela, convoca a profesores, personal de apoyo y alumnos a que a través de la participación reflexiva, identificáramos la misión, visión, fortalezas y debilidades, así como los proyectos viables para consolidar el trabajo académico. Como resultado de esas reuniones y de las acciones de seguimiento al Plan de Estudios de la Licenciatura de Educación Normal 1997, se elabora el Plan de Desarrollo Institucional (PDI 2002-2009).¹¹ Éste ha sufrido ajustes y modificaciones en función de las orientaciones que para la elaboración del diagnóstico y la planeación en las escuelas normales, ha señalado la Dirección General de Normatividad (DGN), a través de la DGENAMDF. Sin embargo, la esencia del PDI fue resultado de una construcción colectiva, aunque con diferentes grados de compromiso entre los participantes.

La misión se concibe como la razón de ser de la escuela, en función de los propósitos que persigue, y justifica su existencia. Pretende ser un elemento de identidad compartida que oriente las acciones entre la comunidad normalista. La misión de la BENM quedó enunciada como:

Formar profesores de educación primaria con un compromiso ético y social acorde con los principios de la educación pública, ofrecer educación continua a profesores en servicio y a formadores de docentes, así como desarrollar actividades académicas que contemplen la diversidad en un marco de tolerancia y respeto, que respondan al contexto sociocultural del país y que contribuyan a la construcción de saberes pedagógicos de calidad.¹²

¹⁰ BENM. Manual de Organización. México, noviembre de 1996. p. 2. Este manual no fue autorizado por la SEP, pero es el que nos rige. Aun cuando el nombre de la Institución alude a un carácter nacional, en los objetivos se especifica que la formación de profesores es únicamente para el D. F., y sus egresados obtienen plaza en esta entidad federativa.

¹¹ BENM. Dirección del Plantel. Plan de Desarrollo Institucional. Documento preliminar. México, mayo 2001. 18 pp. Si bien, esta acción había sido una demanda reiterada de los profesores, las directrices iniciales fueron señaladas por la DGENAMDF. Las modificaciones posteriores obedecen a que la formación inicial de los profesores, a nivel nacional, responde a un sistema normativo centralizado, cuyas decisiones y políticas sobre educación básica y normal son determinadas directamente por la SEP.

¹² BENM. Dirección del Plantel. Plan de Desarrollo Institucional. México, mayo-junio 2002, p.3.

La visión, se refiere a la imagen de la institución a la que se aspira y hacia la cual se dirigen los esfuerzos de manera consistente:

*Ser una institución de educación superior reconocida a nivel nacional e internacional por la calidad de sus estudios en la formación inicial y continua de docentes de educación primaria y de formadores de docentes, con una vida académica que genera e intercambia saberes especializados con instituciones afines.*¹³

Las funciones principales de la educación superior: docencia, investigación y difusión cultural y extensión educativa, así como las actividades correspondientes al manejo de recursos humanos, materiales y financieros que se desarrollen en la BENM, tienen en la misión y la visión su punto de partida y la razón de su existencia.

Por lo que respecta a la docencia, es la actividad fundamental de la BENM. El Área respectiva tiene por finalidad programar, organizar, controlar y supervisar la aplicación del plan y los programas de estudio de la licenciatura, de acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por la DGN. Sus funciones principales son planear, desarrollar y evaluar todas las acciones referidas al proceso de formación inicial, a través de los Departamentos de Psicopedagogía, Apoyo Académico, Servicios Escolares y la Coordinación de Exámenes Profesionales. También es la encargada de establecer la vinculación necesaria con las escuelas primarias en donde realizan sus prácticas profesionales los estudiantes de la BENM.

En cuanto a la investigación, ésta es una actividad poco consolidada en la Institución. Los obstáculos para su desarrollo han sido la falta de un presupuesto específico, la carencia de personal académico con mayor tiempo dedicado a la investigación y con la formación pertinente y la ausencia, o poca claridad, de líneas metodológicas y conceptuales a nivel de la educación normal, sobre el tipo(s) de investigación que, de acuerdo a las características de estas instituciones, puedan llevarse a cabo. El área responsable, actualmente, es la encargada de coordinar el seguimiento del plan de estudios de la licenciatura, que realizan los docentes de la BENM de manera colegiada. También como parte del seguimiento, una de las acciones que ha implementado es la “Valoración Estudiantil del Desempeño Docente”.

Al Área de Difusión Cultural y Extensión Educativa le corresponde organizar, desarrollar y apoyar eventos académicos, culturales, artísticos y deportivos de interés para la comunidad escolar. Asimismo, es la encargada de apoyar logísticamente los eventos organizados por los profesores y alumnos de la BENM y de difundirlos, tanto al interior de la escuela como en otras instituciones interesadas en el quehacer educativo.

¹³ Idem.

En 1997, se creó la Unidad de Actualización y Posgrado que es la responsable de diseñar, desarrollar y evaluar programas de superación profesional en sus vertientes de capacitación, actualización y posgrado; cursos, diplomados y especializaciones para los docentes de educación normal y primaria y la maestría dirigida únicamente a profesores de primaria.

Asimismo, en ese año se implanta un nuevo diseño curricular y se crean los Colegios. Actualmente existen veintidós en cada semestre y en ellos está adscrita la planta docente, según el curso o cursos del plan de estudios 1997 que atienden.

La institución cuenta con la Biblioteca Ignacio Manuel Altamirano (BIMA), servicio médico, centro de cómputo y el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). Además, aunque concesionados, ofrece los servicios de cafetería y de fotocopiado.

Otro espacio importante dentro de la BENM, corresponde a las cuatro escuelas primarias de experimentación pedagógica, -dos en el turno matutino y dos en el vespertino-, que desde su fundación han fungido como laboratorios pedagógicos de innovación y de apoyo a la formación de los futuros docentes. En ellas se realizan algunas de las observaciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del currículo de educación primaria y son utilizadas para que los normalistas (profesores y estudiantes), trabajen frente a un grupo escolar con fines de demostración o de experimentación, vinculando teoría y práctica.

La estructura organizativa de la BENM se puede apreciar en la fig. 1. Ésta fue elaborada para los fines del presente trabajo,¹⁴ en tanto que el organigrama autorizado -1986- por la entonces Comisión Interna de Administración y Programación de la SEP y generalizado a todas las escuelas normales del país que aparece en el Anexo 1, ya no corresponde.

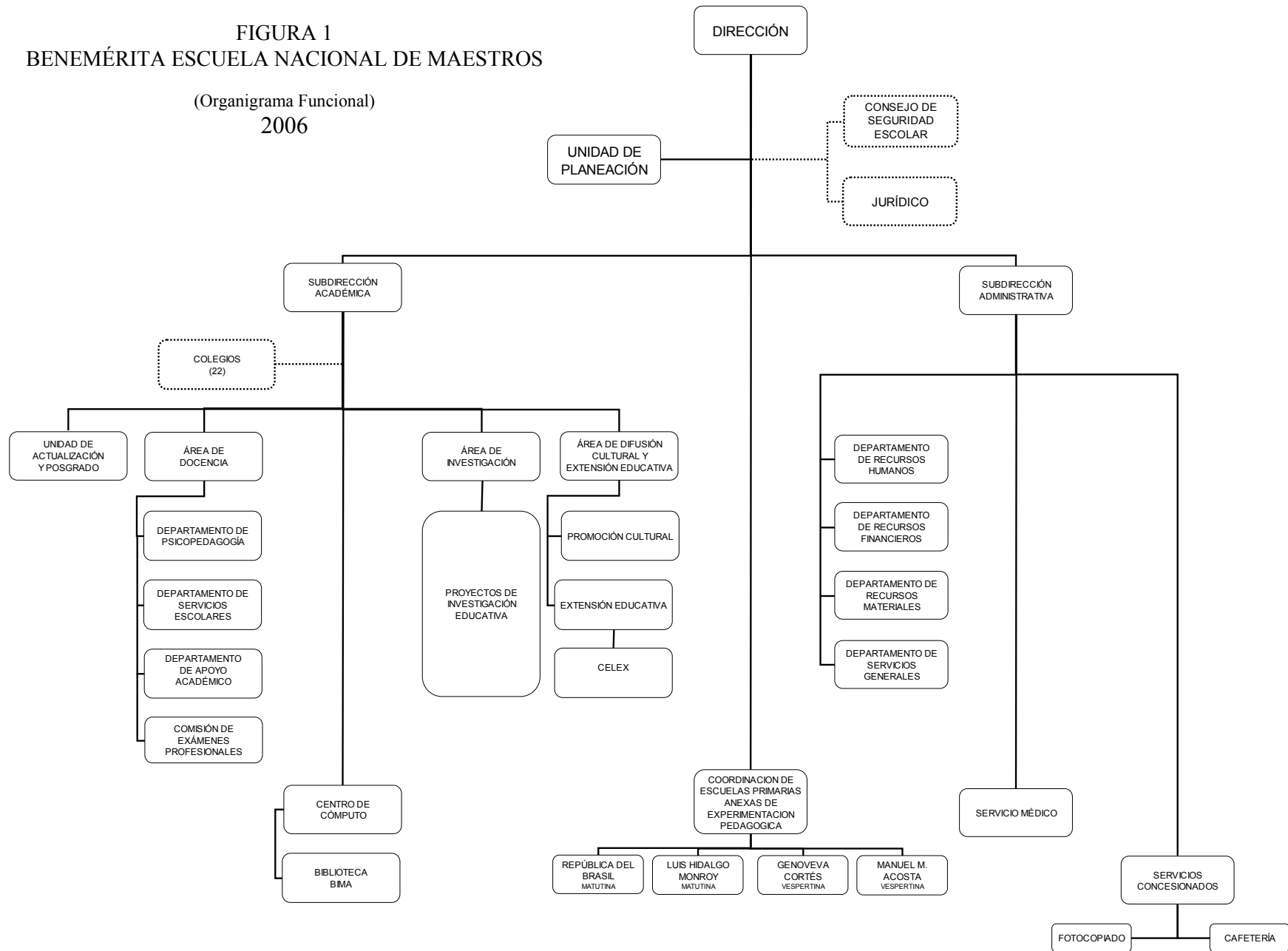
Durante el presente ciclo escolar los objetivos que se pretenden alcanzar, con base en la misión y la visión planteadas, son:¹⁵

- *Mejorar la calidad de la formación inicial, a partir de innovar la práctica pedagógica que se realiza al interior de las aulas de nuestra Institución.*
- *Fortalecer la formación permanente de docentes de educación básica y normal.*

¹⁴ La información fue recabada a partir del diálogo informal con los responsables de las distintas instancias de la BENM. El Manual de Organización elaborado en 1998 y retomado en 2001, con las adecuaciones pertinentes, contempla una reestructuración total de la escuela, pero hasta la fecha tampoco ha sido autorizado. Es de llamar la atención que las instancias normativas y operativas de la SEP puedan ser reestructuradas en función de las “necesidades del servicio” por lo menos cada sexenio, creándose nuevos órganos, puestos y partidas presupuestales que garanticen su funcionamiento. Esto no ocurre con las escuelas, por lo menos en las normales, que son las que directamente ofrecen los servicios a la población. Véase BENM. Manual de organización. México, 1998, 55 pp.

¹⁵ BENM. Dirección del Plantel. Unidad Institucional de Planeación. Plan de Desarrollo Institucional. 2004-2009. Documento interno de trabajo, México, septiembre 2004, p. 6.

FIGURA 1
 BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
 (Organigrama Funcional)
 2006



- Consolidar el diseño curricular en la formación de docentes de educación primaria.
- Fortalecer la vida académica de la Institución a través de la integración de las funciones de docencia, investigación, difusión, planeación, evaluación y editorial.
- Fortalecer el trabajo colegiado como una acción fundamental de desarrollo profesional de los docentes de la BENM.
- Establecer una vinculación con escuelas de nivel superior en el ámbito de la investigación y la superación profesional.
- Vincular la formación profesional a la vida cultural y deportiva de la comunidad, la ciudad y el país.

Para la consecución de dichos objetivos, se identificaron cuatro procesos institucionales que constituyen las líneas prioritarias que orientan el trabajo de todas las instancias de la BENM. De cada proceso se derivan proyectos estratégicos que a su vez se traducen en proyectos y acciones específicas. En el cuadro siguiente se concentra la información general, así como las acciones que involucran a toda la planta docente, aunque el nivel de participación varía, según la organización y los trabajos que se desarrollan en cada Colegio. Los objetivos específicos de cada proyecto, así como el resto de las acciones generales llevadas a cabo por la Normal, se encuentra en el Anexo 2.

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL. 2004-2009.¹⁶

PROCESO INSTITUCIONAL	PROYECTOS ESTRATÉGICOS	PROYECTOS ESPECÍFICOS	ACCIONES GENERALES (Planta docente)
Fortalecimiento de la formación inicial.	- Consolidación de la reforma curricular y pedagógica en la formación de docentes de educación primaria.	- Aplicación de los planes y programas de estudio. - Vinculación de la BENM con las escuelas primarias. -Formación complementaria de los estudiantes normalistas.	- Operación del PELEP-97. - Evaluación y seguimiento del trabajo académico. - Intercambio académico y de colaboración con DGSEI y CSEP. ¹⁷ - Intercambio académico y cultural con escuelas normales nacionales y extranjeras.
Fortalecimiento del posgrado y desarrollo profesional para maestros y directivos de educación primaria y formadores de docentes.	- Fortalecimiento de la formación permanente de docentes y directivos de educación primaria y formadores de docentes.	- Desarrollo profesional de los formadores de docentes. - Desarrollo profesional del personal docente y directivo de las escuelas primarias	- Propuesta para la reconceptualización de la docencia y las prácticas pedagógicas. - Fortalecimiento del trabajo colegiado. - Actualización de docentes de la BENM.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 6-19.

¹⁷ DGSEI son las siglas de la Dirección General de Servicios Educativos Ixtapalapa y CSEP es la Coordinación Sectorial de Educación Primaria.

PROCESO INSTITUCIONAL	PROYECTOS ESTRATÉGICOS	PROYECTOS ESPECÍFICOS	ACCIONES GENERALES (Planta docente)
Fortalecimiento de la Gestión Institucional.	- Fortalecimiento de la planeación, evaluación y gestión institucionales.	- Consolidación de la cultura de la planeación, de la evaluación y de la gestión institucional.	- Jornadas de planeación institucional. - Elaboración de los planes de trabajo individuales y colegiados. - Seguimiento y evaluación del PDI para su ajuste. - Jornadas de Evaluación. - Elaboración de informes de trabajo individuales y colegiados.
Administración de los recursos humanos, financieros, materiales y de servicios.	- Mejoramiento de la gestión administrativa.	- Mejoramiento de la infraestructura física, de equipamiento y servicio de apoyo a las tareas sustantivas. - Automatización y especialización de los servicios bibliotecarios.	

1.2 La población estudiantil.

Para Tedesco¹⁸ el docente se construye mediante un proceso en el que se distinguen tres etapas básicas: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional.

A nivel mundial, los trabajos desarrollados en torno a quienes eligen ser maestros, señalan que la enseñanza a nivel primaria es una actividad poco atrayente para muchos jóvenes.¹⁹ Los estudiantes que optan por ella, generalmente proceden de los grupos menos favorecidos económica, social y culturalmente, siendo estos mismos factores los que inciden en su desempeño académico durante la formación inicial.

En el caso de la BENM, antes de la implantación de la licenciatura, el número de aspirantes a ingresar a ésta se incrementó considerablemente. A finales de los setentas se matricularon un total de 1600 estudiantes en dos turnos. La demanda obedeció a que al término de cuatro años, después de la secundaria, los normalistas egresaban con un doble certificado: el de bachillerato y el de profesor de educación primaria.²⁰ A nivel institucional se

¹⁸ Juan Carlos Tedesco. "Comentarios a la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO", Seminario Internacional de Formación de Profesores. Chile, marzo de 1997, en Fortalecimiento del papel del maestro. México, SEP, 1997, p. 44. (Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro).

¹⁹ Ibidem, pp.45-47.

²⁰ La doble certificación se inició con el plan de estudios 1972 y estuvo vigente tanto en el plan 1975 como en la reestructuración de éste en 1976, conocido como el plan 75-Reestructurado, que es el que antecede al de la licenciatura.

manejaba que en el último año de la carrera era necesario elaborar el documento recepcional, el cual era valorado mediante un examen profesional lo que permitía obtener, además, el título correspondiente. De esta manera al terminar, se tenía un trabajo y salario seguro y, si se deseaba, se podía seguir estudiando una carrera universitaria.

En promedio egresaron anualmente 1186 profesores. La mayoría de ellos obtuvo plaza basificada en el Distrito Federal y, quien así lo solicitó, pudo tener su adscripción en el estado de la República del cual era originario. Al inicio de los ochentas, el número de egresados fue mayor que el número de plazas disponibles en las escuelas del D. F., por lo que algunos de los maestros eligieron voluntariamente irse a trabajar a los estados, mientras que otros, el mayor número, fueron incorporados durante un año a cursos especialmente diseñados por la SEP para ellos cobrando el sueldo como maestros frente a grupo.²¹

El problema se agudizó en 1984, cuando la Secretaría determinó que "...el 75% de los egresados de la generación 1980-1984 prestaría sus servicios en donde se necesitaban: fuera de la ciudad (sic) de México, en comunidades rurales, sobre todo de los estados de México, Jalisco, Tabasco y Baja California Sur."²² Algunos de los que se fueron a provincia se incorporaron al medio rural y al no tener la formación para trabajar en este tipo de escuelas, renunciaron a la plaza y se incorporaron a otras opciones de trabajo o a escuelas particulares, "...beneficiando así, a quien como sector social no contribuyó sustancialmente a su formación."²³ Fue hasta 1996, cuando todos los egresados de la BENM, obtuvieron su plaza en el D.F.

La restricción de la matrícula se inició en 1982, pero con la implantación de la licenciatura se acentuó. Uno de los argumentos fue el relativo a las tendencias demográficas del país, aunque paralelamente habría que considerar las posibilidades del propio Estado para contratar y asignar plazas a los recién egresados.²⁴

En 1984, la matrícula descendió de manera vertiginosa, no sólo por haberse incrementado las exigencias de escolaridad, sino también porque la Normal no era una opción

²¹ Datos obtenidos con profesores egresados de la generación 1978-1982. Los cursos versaban sobre alfabetización de adultos, actividades artísticas y niños con necesidades especiales.

²² Información Obrera, núm. 51, noviembre de 1984, p. 2. Cfr. en Alberto Arnaut. *Op. cit.*, p. 155.

²³ Diagnóstico Institucional. 1993-1994. *Op. cit.*, pp. 4-5.

²⁴ La restricción de la matrícula y el índice de deserción de los estudiantes normalistas han propiciado un déficit de maestros egresados de la escuela pública (BENM) en el D.F. El número de profesores que son dados de baja del servicio educativo, ya sea por pensión o defunción, es mayor al que ingresa al servicio al terminar sus estudios en la Normal. Las plazas vacantes son cubiertas por egresados del sector privado. Véase Arturo Mejía Sánchez. México necesita más maestros. Estudio sobre la necesidad de maestros en las escuelas primarias públicas del D. F. SNTE. Sección 10, Delegación Sindical DII- EN 10. BENM, México, julio de 1998, p. 4.

Por lo que respecta a la deserción, no hay estudios que identifiquen las fuentes que la originan y que permitan diseñar acciones tendientes a abatir las causas generadas en la propia vida institucional o por motivos económicos.

atractiva para los egresados del bachillerato, dadas las pocas expectativas que ofrece la carrera respecto a lo salarial, a su imagen social y en cuanto a su propio desarrollo como profesión. En diciembre de ese mismo año se cerró el turno vespertino y los profesores y estudiantes fueron adscritos al matutino.

Durante las tres primeras generaciones de la licenciatura²⁵ y a pesar de las campañas publicitarias, ingresaron a la BENM quienes solicitaron y cumplieron con los requisitos²⁶ (Ver anexo 3). Se inscribieron 172, 153 y 181 alumnos respectivamente. A partir de la cuarta generación la matrícula se fijó en 400 estudiantes de nuevo ingreso y, en 1998, la SEP decidió aceptar únicamente a 250. Sin embargo, la Delegación Sindical de la BENM,²⁷ presentó un estudio sobre la matrícula de educación primaria, las plazas vacantes en el D.F. y el número de profesores recién egresados de la Normal y se autorizó a la institución una inscripción de 275 estudiantes, que son los que se reciben actualmente.²⁸

En los dos últimos años, la demanda se ha incrementado. El número de aspirantes en el 2003 fue de 1923, mientras que en el 2004 solicitaron 2123 bachilleres su ingreso a la BENM; únicamente se aceptaron el 14.2% y el 12.9% de los aspirantes respectivamente. En contraparte, al no existir la reglamentación pertinente, las escuelas que se han visto beneficiadas son las particulares, en donde el número de estudiantes que ingresa está determinado, entre otros aspectos, por la demanda en función de los niveles económicos de los aspirantes.²⁹ Cada año la diferencia de las matrículas totales de las 14 escuelas particulares que imparten la formación inicial del profesor de educación primaria en el D.F., es menor respecto a la de la BENM. Por ejemplo en el ciclo escolar 2002-2003 en la escuela oficial se atendieron a 1017 estudiantes, mientras que las privadas reportaron 902.³⁰

En cuanto al examen de admisión, hasta la primera generación de la licenciatura, éste fue elaborado por el Departamento de Psicopedagogía de la BENM. Desde 1985 al 2004, el instrumento que se utilizó fue confeccionado por la Dirección General de Evaluación (DGE)

²⁵ La evolución de la matrícula desde la implantación de la licenciatura se puede observar en el Anexo 3.

²⁶ Los requisitos de ingreso son determinados por SEP. Al inicio de la licenciatura el promedio mínimo de calificaciones del bachillerato para tener derecho al examen de admisión fue de ocho. Posteriormente se redujo a 7.5 y por gestiones institucionales éste se modificó a 7. No sólo por tener un mayor número de aspirantes, sino por el hecho de que era incongruente que el promedio solicitado en la BENM fuera mayor al que estipulaban otras instituciones de educación superior, con una trayectoria indiscutible en este nivel y que ofrecían licenciatura con mayor prestigio y valoración social que la de educación primaria.

²⁷ Arturo Mejía. *Op. cit.*, 17 pp.

²⁸ La última convocatoria, ciclo escolar 2006-2007, establecía como requisitos: certificado de estudios de bachillerato de 3 años o su equivalente que se apegue a los acuerdos 71 y 77 de la SEP, con un promedio mínimo de 7.0; edad límite 27 años al 1º. de septiembre de 2006; presentar y aprobar el examen de admisión.

²⁹ Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal. Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal, México, SEP, 2003, p.18.

³⁰ Tres de las catorce normales particulares están ligadas a centros universitarios y once son administradas por asociaciones religiosas. *Ibidem*, pp. 9-12.

de la SEP³¹ y a partir del 2005, la selección de los alumnos la lleva a cabo el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C., pero los docentes de la Normal no sabemos hasta dónde estos exámenes permiten valorar las habilidades necesarias para cursar la licenciatura en educación primaria, de acuerdo con el perfil de egreso estipulado en el plan de estudios, diseñado por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP y si existen diferencias entre lo que se valoraba para el plan 1984 y lo que se solicita para el de 1997. Tampoco existen estudios en nuestro país que determinen si los rasgos que se han considerado en los perfiles de egreso, tanto en el plan de estudios 1984 como en el de 1997 y que en los capítulos siguientes describiré, son los indispensables para la profesión docente. Los profesores de la BENM, únicamente participamos como aplicadores del examen en el proceso de selección.

Por lo que respecta a las características de la población estudiantil, son escasos los estudios sistemáticos que las documenten.³² Sin embargo, una constante es que más del 80% de la población es femenina. Las edades de los alumnos oscilan entre los 17 y 30 años de edad.

Referente a las características familiares,³³ las evidencias indican que éstas no han variado sustancialmente con relación a los alumnos normalistas de otros planes de estudio sin la licenciatura. En la mayoría de los casos los estudiantes tienen niveles de escolaridad mayores que las de sus padres, quienes aproximadamente en un 70% no son profesionistas (progenitores varones) así como el 85%, en el caso de las madres.

³¹ La DGE reportó que de acuerdo con los resultados obtenidos en el examen de selección durante el periodo 1985-1990, la población que ingresó a las escuelas normales estaba "...por debajo del promedio mínimo esperado en aspectos de aptitud general (habilidad verbal, habilidad matemática, habilidad para el razonamiento lógico y conocimientos generales), en relación al alumnado de nuevo ingreso de las demás instituciones de educación superior". DGENAMDF. La formación, actualización, capacitación y superación de maestros en el D.F. México, junio de 1996, pp. 12-13.

³² Las investigaciones encontradas son tres. La primera data de 1979 y se refieren a un estudio de caso realizado a un grupo de cuarto grado de la carrera. Beatriz Calvo. "El estudiante normalista. Su origen de clase y su relación con el Estado", en Simposio sobre el magisterio nacional. Vol. II. México, CIS-INAH 1980, pp. 57-117. (Cuadernos de la Casa Chata 30).

El segundo fue realizado por el Área de Investigación y su objetivo fue precisar las características socioeconómicas y las expectativas profesionales de los integrantes de la generación 1988-1992. Erwin Lobo Sibaja. Perfil integral del estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Generación 88-92. México, BENM, 1992, 17 pp. El otro fue desarrollado por Laura Mercado Marín y aborda la serie de representaciones sobre la profesión que tienen los estudiantes de la generación 1996-2000, al egresar de la BENM. El docente de educación primaria, elementos para la fundamentación de la formación inicial desde la teoría de las representaciones sociales. México, BENM, 2001, 154 pp. Informe de investigación.

En el 2001, como parte del Plan de Desarrollo Institucional, se consignan algunos datos estadísticos sobre toda la población estudiantil inscrita en el año 2000-2001. Plan de Desarrollo Institucional 2001. Op. cit., pp. 4-5.

³³ Las afirmaciones respecto a las características de los estudiantes normalistas que se exponen en este informe son el resultado de los datos proporcionados por el Departamento de Control Escolar de la BENM, así como los datos recabados mediante mi ejercicio profesional en los grupos de la licenciatura y la confrontación de los mismos con los trabajos señalados en la cita anterior.

Las ocupaciones más frecuentes de los padres son: pequeños comerciantes, obreros, empleados y algunos ejercen oficios tales como carpinteros, mecánicos o electricistas. Los trabajos de las madres prioritariamente se refieren al hogar, aunque también hay comerciantes y empleadas del sector gobierno, de compañías particulares y domésticas.

En cuanto a las motivaciones de ingreso a la normal, en las primeras generaciones de la licenciatura se observó que la elección de la carrera se debió fundamentalmente a que fueron rechazados en otras instituciones de educación superior. A partir de los noventas, un porcentaje importante señala que su ingreso a la normal constituyó su primera opción. Existen, aunque en menor número de casos, alumnos que terminaron otra carrera o que tienen estudios inconclusos en otras escuelas, ya sea a nivel técnico o universitario, pero que decidieron entrar al magisterio porque esa era su “vocación”. En algunas generaciones existen alumnos que trabajaron como instructores comunitarios en el medio rural dentro de los programas del CONAFE³⁴ y que gracias al apoyo de este organismo pueden continuar sus estudios en la BENM. La influencia de los padres en la decisión sobre la elección de la carrera, ya no aparece como en años anteriores, debido, quizá, a que ha disminuido el número de padres y madres maestros (quienes consideraban las facilidades académicas y económicas de una carrera corta) y que era una de las características y motivo por el cual los alumnos egresados de la secundaria, optaban por la Normal.

Respecto al lugar de residencia, cada año es mayor el número de alumnos que radica en el estado de México,³⁵ le siguen los del D. F. y, escasamente, aparecen estudiantes de Guerrero, Oaxaca, Hidalgo y Morelos.

En cuanto a la incidencia estudiante-trabajador, aproximadamente un 15 % de la población labora por las tardes y/o los fines de semana, con el objeto de poder costear sus estudios. Cada vez es más frecuente encontrar en los grupos una o dos estudiantes que son madres solteras o divorciadas y que no cuentan con el apoyo de la pareja.

Por lo que se refiere a sus antecedentes escolares, si bien el porcentaje varía en cada generación, la mitad de los estudiantes proceden de bachilleratos que dependen o están incorporados a SEP, le siguen los de la UNAM y los que egresan de escuelas de educación

³⁴ Consejo Nacional de Fomento Educativo.

³⁵ Los estudiantes del estado de México proceden de bachilleratos anexos a las normales mexiquenses. Señalan que las razones por las que prefieren a la BENM son: “que existe mayor probabilidad de ingresar al magisterio debido a que la matrícula autorizada para el D. F. es mayor y que es más económico estudiar aquí, que en las normales de su estado, a pesar del costo del transporte.” Hay estudiantes que invierten dos horas o más en trasladarse de su domicilio a la BENM, o a las escuelas donde realizan sus prácticas, situación que de alguna manera repercute en los tiempos y niveles de participación con los que asumen su formación profesional.

profesional técnica. En menor proporción se inscriben estudiantes de las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Al ingresar a la institución, los alumnos son asignados a uno de los 15 grupos que existen en el primer año de la carrera. En términos generales, permanecen juntos entre 17 y 19 compañeros hasta el tercer grado. Los maestros que los atienden son asignados por el Área de Docencia. En cuarto grado y debido a las actividades que señala el plan de estudios vigente para la formación inicial, existen 34 grupos conformados por entre seis y ocho estudiantes y coordinados por un sólo profesor. En este caso, ellos eligen el grupo que les convenga, según la ubicación de las escuelas primarias en donde efectuarán su práctica profesional equivalente, además, al servicio social.

1.3 Los profesores de la BENM.

Los docentes de la Normal son trabajadores del Estado que reciben un salario a cambio de sus servicios profesionales. Las funciones que realizan están determinadas por la normatividad del Sistema Educativo Nacional, así como por los proyectos curriculares en turno, tanto el que se refiere a la educación normal como el de primaria.

Son sujetos sociales que cotidianamente construyen prácticas educativas heterogéneas, producto de sus biografías personales y que constantemente resignifican las disposiciones oficiales intentando darle sentido a su trabajo, debatiéndose entre el deber ser idealizado del formador de docentes y el ser que humanamente es posible encarnar en la BENM.

Es difícil caracterizar los rasgos de la planta docente y cómo ésta se ha ido modificando desde la implantación de la licenciatura. Los documentos que podrían dar cuenta de ello se encuentran en el “archivo muerto” de la Institución y los que tuvieron mayor circulación describen a los maestros de la educación normal, pero a nivel nacional.

Durante la década de los setentas para ingresar como docente a la BENM, la formación académica requerida era básicamente el ser profesor de primaria y tener una especialidad en alguna Escuela Normal Superior. Muchos de los maestros carecían de título equivalente al grado de licenciatura, situación que fue resolviéndose por los convenios de titulación masiva entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la SEP. Pocos eran los docentes universitarios que laboraban en la Institución, algunos de los cuales tenían como antecedente la normal básica.

El trabajo que desarrollaban era la atención a grupos, fundamentalmente y esto ocurría una vez que los miembros de la Academia (grupo de profesores que atendían cursos

relacionados con una especialidad) daban su aprobación para que los docentes de recién ingreso impartieran clases en la Institución.

A finales de 1982, los docentes de educación normal fueron incorporados a un modelo laboral y profesional "...mediante el cual se establecía la homologación académica y la nivelación salarial con el IPN. A través de esta medida, se establecieron nuevas categorías y niveles profesionales que significaron, en su momento, una notable mejoría salarial, laboral y profesional para estos docentes".³⁶

Desde entonces el personal académico en la institución quedó clasificado en: Profesor de Enseñanza Superior e Investigador, Profesor de Enseñanza Superior, Técnico Docente y Profesor de Asignatura. Los dos primeros tipos se dividen en categorías (Titular y Asociado) y éstas en niveles (A, B y C) y pueden ser de tiempo completo (40 horas- semana-mes), tres cuartos de tiempo (30 horas) y medio tiempo (20).³⁷ Para cada tipo existe un número de horas asignadas frente a grupo, lo cual determina los tiempos dedicados a la docencia; el resto del tiempo, los profesores lo utilizamos para realizar actividades de investigación, difusión cultural y/o para actualizarnos.

Hacia fines de 1984, se fusionaron los dos turnos. El número de grupos se redujo y durante ocho años no hubo necesidad de cubrir a los profesores que se iban jubilando. Si bien no hay datos precisos sobre el número de maestros que dejaban la BENM, la planta docente se redujo considerablemente. Empero, la existencia de maestros contratados por horas de asignatura, medio tiempo o con plazas comisionadas de primarias o secundarias, propició que antes de que se permitiera el ingreso de personal nuevo, se le asignaron más horas o plazas compactadas a los profesores que ya laboraban en la Institución; la condición fue que deberían atender, además de los grupos y materias que regularmente trabajaban, cursos de la línea pedagógica del plan de estudios 84. De esta manera profesores con varios años de servicio y en condiciones laborales y salariales desfavorables fueron ascendiendo a plazas con mejores categorías y/o de tiempos compactados.

En 1992, debido a la jubilación de más de 80 profesores, principalmente de la Academia de Pedagogía, fueron contratados nuevos docentes, sin convocatoria alguna.³⁸ Éstos ocuparon provisionalmente las plazas de los jubilados y se incorporaron a la BENM en mejores condiciones que muchos de los profesores que tenían años de servicio. Al término del

³⁶ SNTE, *Op. cit.*, pp. 4-5.

³⁷ Véase SEP. Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la SEP. México, noviembre de 1982, 22 pp. Mecanograma.

³⁸ Fernando Hernández Barajas. La noción de práctica profesional implicada en los Laboratorios de Docencia II y III en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México, UPN, 1999, p. 41. Tesis de maestría.

periodo prejubilatorio, esas plazas se otorgaron a los maestros con mayor antigüedad y las que éstos dejaron, fueron utilizadas para recontractar a los docentes provisionales en forma definitiva con “...medios tiempos o su equivalente en horas de asignatura. Con las horas restantes se contrataron más compañeros en condiciones semejantes”.³⁹

En menos de diez años y a diferencia de lo que ocurrió antes del año 92, la mayoría de los maestros “provisionales”, han escalado a las categorías más altas de investigador o de profesor de enseñanza superior y con tiempo completo, debido a que poseen posgrados. Sin embargo, no hay investigación en nuestra Institución respecto a la relación estudios de posgrado y prácticas docentes más reflexivas y transformadoras que incidan, sustancialmente, en la formación inicial de los maestros de educación primaria y /o en la gestión y vida académica de la BENM.

Con el plan 84, los profesores se adscribieron, según su especialidad, a una de las 10 Academias existentes. Con el plan 97 las Academias desaparecen y se instauran los Colegios. Hay 22 en cada semestre y corresponden a cada uno de los espacios curriculares del nuevo diseño, que en los capítulos siguientes describiré.

En la actualidad, la planta docente está constituida por 213 profesores.⁴⁰ La mayoría tiene tiempos máximos basificados, aunque no todos están compactados. No existe diferencia proporcional en cuanto al género y aproximadamente el 84% tenemos más de 40 años de edad, lo que implica también, más de 20 años de servicio en la SEP.⁴¹

1.4 El trabajo docente. Descripción de las funciones desempeñadas.

Es innegable que cada sujeto percibe, piensa y habla de la realidad en función del trayecto de formación que de manera consciente o inconsciente asume a partir de otros y junto a otros. La formación de este sujeto no puede ser vista como la suma de saberes que se adquieren únicamente en instituciones pertenecientes al Sistema Educativo Nacional (SEN), sino que dicha formación, también, transcurre en distintos espacios ajenos al escolar y, en ocasiones, en oposición a éste.

Paradójicamente, mi vida personal y profesional ha estado ligada al SEN. Soy hija de maestros, fui una estudiante que egresó de escuelas públicas; como profesionista ejerzo la

³⁹ *Ibidem*, 57.

⁴⁰ Datos proporcionados por el Departamento de Recursos Humanos de la BENM. Algunos de los datos localizados, señalan que en 1990, de 285 profesores el 70% tenía más de 21 años en el ejercicio de la docencia. En 1997 eran 241 maestros, mientras que en 2001 y 2002 las estadísticas señalan 234 y 236 profesores, respectivamente.

⁴¹ Véase Plan de Desarrollo Institucional 2001, *Op. cit.*, pp. 5-8.

docencia en una institución oficial de educación superior y como madre me ha tocado vivir, desde otra perspectiva, las relaciones pedagógicas que se dan en la escuela primaria y actualmente, en una secundaria. En este trayecto de mi biografía personal, también han dejado huella los espacios laborales en los que me he desempeñado y orientan, aún en la actualidad, mi quehacer como profesora. De entre ellos deseo compartir los siguientes:

No elegí, sino que decidí ser profesora de educación primaria, porque al egresar de la secundaria, las preparatorias de la UNAM vivían momentos conflictivos y la Normal me ofrecía la posibilidad de tener un trabajo seguro y el poder seguir estudiando en la Universidad.

Mi incorporación al campo laboral fue en una escuela cercana a los tiraderos de basura de Santa Fe, Distrito Federal, con un grupo de 62 niños que cursaban el segundo grado y de los cuales sólo la mitad sabían leer y escribir. Sus condiciones de vida eran precarias y sus características, así como las condiciones de la escuela, no correspondían a los ambientes en donde yo había practicado y realizado el servicio social. Los niños de Santa Fe, vivían en cuevas y mi salón de clase era de lámina. Me di cuenta de las condiciones en que podía vivir la gente y de los contextos en los cuales el maestro trabajaba; fue entonces que pensé más seriamente en la función que tiene el maestro y en sus condiciones de trabajo.

Mi formación inicial como maestra no me era suficiente. La realidad en la que me movía era compleja y no siempre lograba los propósitos que los programas señalaban. Los cuestionamientos personales sobre el qué, por qué, para qué y cómo educar desde la escuela y sobre el significado y sentido que tiene la docencia se hicieron más frecuentes. Fue así como después de revisar diferentes opciones elegí y decidí estudiar Pedagogía en la UNAM.

Durante mi estancia en ella, comprendí que las respuestas a las preguntas planteadas no eran sencillas.⁴² El mismo currículo de la carrera, dibujaba la pluralidad de explicaciones y enfoques teóricos desde los cuales yo podía trabajarlas. No sólo era la Pedagogía sino que eran diversas las ciencias pertenecientes a diferentes campos del conocimiento las que abordaban a la educación como objeto de estudio.

⁴² El objetivo de la licenciatura en Pedagogía se expresaba como: “ Formar profesionistas capacitados en el análisis filosófico, científico y técnico de todos aquellos problemas relacionados con el fenómeno educativo, de tal modo que dicha formación les permita formular y desarrollar nuevas estrategias educativas, de toda índole que permitan resolver la problemática educativa contemporánea.” Respecto al campo de trabajo para el Pedagogo, algunas de sus actividades consistían en: “Se dedica a la planeación, programación, supervisión y control de actividades de formación pedagógica. Toma parte en la elaboración de planes y programas de Estudio (sic). Investiga y valora las técnicas de enseñanza. Asesora o interviene, directamente, en la preparación de textos escolares. Diseña y realiza planes pedagógicos de formación y capacitación de personal académico. Ejerce la docencia.” UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. “Colegio de Pedagogía” en Organización Académica 1980-81, México, Secretaria de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, pp. 127-131.

Empero, habría que señalar que en la licenciatura, predominaba un paradigma que pretendía erigirse como el “verdadero” y dentro del cual las teorías de la tecnología educativa, el currículum como producto, la investigación de corte cuantitativo y la evaluación del rendimiento escolar, eran dominantes para explicar, predecir, controlar y mejorar las prácticas escolares.

Sin embargo, la confrontación entre esas explicaciones y formas de proceder “científicas” no daban cuenta de las problemáticas que yo identificaba en los grupos y escuelas donde trabajaba y de mi propio proceso de desarrollo y aprendizaje en la UNAM, porque al mismo tiempo, y desde otros espacios curriculares del plan de estudios, el mundo de certezas en el que fui educada, empezaba a resquebrajarse. La visión del conocimiento científico, como dato empírico, neutro y objetivo, carente de valores e intencionalidad, como verdad acabada, fija e inmutable, así como la creencia de que vivía en una sociedad armónica y consensuada, ideas a partir de las cuales interpretaba el desarrollo de los sujetos, las diferencias individuales de mis alumnos y de los compañeros maestros con los que trabajaba y a quienes de manera simplista etiquetaba como faltos de “capacidad”, de “educación” o de “cultura” ya no eran posibles, como tampoco lo era el interpretar los “errores” de mis alumnos como problemas de aprendizaje.

Con mis maestros de la UNAM aprendí que la formación personal y profesional implicaba articular lo individual con lo social, en un lugar y un tiempo, en donde se recupera la historia cultural de la humanidad y se vislumbra un futuro diferente. La formación implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones, sentimientos y conductas. En palabras de Ferry: era un trabajo “...libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”,⁴³ y siempre en interacción con otros.

También me enseñaron que el mismo estado de conocimiento sobre y en educación, ofrecía desde otras perspectivas, aún incipientes para abordar el trabajo escolar en comparación a los postulados de las teorías dominantes, la posibilidad de construir otro tipo de puentes entre las teorías y las prácticas de la educación y de la enseñanza.

Contradictoriamente, para acreditar el servicio social de la licenciatura no era válido realizarlo en las escuelas primarias, a pesar de que en éstas había tanto que descubrir desde la mirada del pedagogo universitario, no porque tuviera un conocimiento mejor o superior al del

⁴³ Gilles Ferry. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós, 1999, p. 43.

maestro de primaria, sino porque precisamente a partir de sus diferencias, existía la posibilidad de confrontación, complementación y construcción de otras alternativas.

Fue así que en 1981, realicé el servicio social en el Departamento de Psicopedagogía de la BENM⁴⁴ y la falta de personal que realizara funciones técnico administrativas fue lo que posibilitó mi adscripción al ciclo profesional en el turno vespertino. Ante la negativa de poder ingresar como profesora de la Normal, decidí irme a trabajar a la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos (DGACME).

La experiencia profesional en la DGACME, me permitió incursionar en otro de los ámbitos que determina el trabajo docente, ya que en ese tiempo dicha Dirección fue la instancia encargada de revisar los planes y programas de preescolar, primaria y secundaria, así como los libros de texto gratuito. En ese entonces, se buscaba establecer la congruencia y coherencia entre los distintos niveles educativos que conformarían la educación básica de nueve grados. Se incluyó, también, a la educación normal, de tal manera que las modificaciones que se realizaran fueran integrales y producto de procesos de investigación y seguimiento en las escuelas y en donde los profesores de los distintos niveles tuvieran voz y voto, en tanto que en última instancia eran ellos los que daban vida a las propuestas generadas por la SEP.

Pero, en 1984 se publicó el Acuerdo por el que se elevaban los estudios de normal al grado de licenciatura y se anunció la implantación de un nuevo plan y programas de estudio. En estas acciones la DGACME no tuvo participación. El Acuerdo sorprendió al personal de la Dirección, de la misma manera que a los profesores de la BENM, ya que desde el discurso se nos había hecho creer y hasta empezamos a diseñar proyectos conjuntos, en los cuales ahora sí, el magisterio participaría en las decisiones curriculares.

La lección aprendida fue aparentemente simple, pero confirmó algunos de los supuestos que había ido construyendo: las políticas educativas no tienen como prioridad lo educativo, entendido como acto transformador de docentes y alumnos, sino que en su determinación influyen las luchas de poder que se generan al interior de la misma SEP (sindicato, diversos niveles de toma de decisiones en la elaboración del diseño curricular; en los cuerpos técnicos encargados de la actualización de los docentes; en las instancias de gestión y administración escolar, etc.) y de las demandas sociales y económicas de los distintos sectores de la población.

⁴⁴ En ese año, yo trabajaba en una de las escuelas primarias anexas de experimentación pedagógica y solicité a la dirección de la BENM la autorización para realizar el servicio social de la carrera, según consta en el archivo correspondiente de la Facultad.

En 1986 regresé a la BENM y me incorporé como profesora de un grupo de la última generación del plan de estudios 1975-Reestructurado, coordinando la materia de Seminario de Análisis de Programas y Libros de Texto para la Educación Primaria. Al mismo tiempo me comisionaron en el Área de Investigación para colaborar en un proyecto relativo a estudiar el perfil de ingreso de los estudiantes normalistas. Al terminar el ciclo escolar y ante la falta de información y “actualización” sobre el nuevo currículo de la licenciatura, solicité cursar en la UPN, la especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente, que como parte del Proyecto Estratégico No. 1 de la SEP, estaba dirigido a profesores de instituciones formadores de docentes.

Los contenidos trabajados en la UPN, no correspondían a los planteamientos y marcos conceptuales del plan de la licenciatura. La especialización tenía como referentes teórico-metodológicos los trabajos realizados por el Departamento de Investigación Educativa del IPN sobre la escuela primaria, mientras que la licenciatura recuperaba los generados en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM para la profesionalización de la docencia universitaria. Aunque la experiencia fue enriquecedora, nuevamente se hicieron presentes las contradicciones que como profesora identificaba, a veces de manera intuitiva, en mi trabajo cotidiano y que eran generadas en los distintos niveles de decisión por los expertos de la SEP y no solamente por la falta de compromiso y actualización de los maestros de la escuela primaria y los de las normales.

En 1988 me reincorporé como profesora a la BENM y desde entonces decidí dedicarme al trabajo docente, recuperando los saberes y haceres construidos a través de mi práctica profesional, esto es: los docentes al instrumentar el currículo vamos superando paulatinamente, después de un arduo trabajo, la brecha que existe entre el plan y los programas de estudio como intención y los mecanismos para hacerlo operativo. El proyecto curricular es un proceso, más que un resultado, que permite y estimula la experimentación del profesor al probar las ideas y alternativas emanadas en un principio de los propios documentos oficiales y que consideras como hipótesis de trabajo, son el punto de partida para trasladarlas reflexivamente a la acción educativa, en un proceso constante de revisión; en el que dichas ideas pedagógicas se prueban, confirmando, confrontando y/o transformando al mismo tiempo las concepciones de los maestros que las experimentamos. El desarrollo curricular es un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción que se comprueban en situaciones reales. El pensamiento educativo, tiene que servir para analizar y cuestionar la propia práctica que el profesor realiza, capacitándolo para ese análisis con los contenidos y metodologías más apropiadas, para que sea el propio maestro

quién compruebe el valor de la indagación y la teoría, en un proceso de enseñanza que hay que reorientar constantemente con decisiones fundamentales.

En este trayecto de formación fui construyendo una serie de concepciones, a partir de otros, aquéllos a los que leía y escuchaba y que tienen un reconocimiento por su producción intelectual dentro de ámbitos académicos: maestros, investigadores, autores y junto con otros: compañeros de escuela y trabajo, niños de primaria, estudiantes de normal, padres de familia y mis hijos; fui comprendiendo que la docencia es un trabajo en donde intervienen una multiplicidad de variables que determinan la vida en las aulas. Es una práctica social, en la cual se establecen relaciones entre personas, se confrontan pensamientos, valores, intereses, proyectos y circunstancias de vida, lo que la hace cambiante, incierta y conflictiva. Es una práctica profesional orientada hacia procesos intencionales de formación de personas, en la que se diagnostica, se establecen juicios y se toman decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores y en donde entran en juego la cultura pública, la académica, la crítica y la escolar.

En términos de proceso, la formación alude a los diferentes momentos por los que ha transitado el sujeto en formación y que fueron vividos con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores, abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanente. Por ello, pese a ser momentos pasados, siguen actuantes, influyendo en nuestro quehacer presente.

En términos de producto, la formación alude al presente, al lugar en el cual nos colocamos hoy para analizarla y evaluarla. En términos de proceso se refiere a la historia, a los momentos que vivimos anteriormente y que incidieron en lo que ahora somos. En nuestra experiencia de formación estos planos se entrelazan permanentemente y resulta casi imposible separarlos.

Ramiro Reyes Esparza.

2. EL CURRÍCULO OFICIAL DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1984, EXPRESIÓN DE DIVERSAS PRÁCTICAS CONTRADICTORIAS.

Entender al currículo oficial como cruce de distintas prácticas, conlleva a reconocer que en su construcción intervienen diversos actores que interactúan en instituciones concretas y que involucra muchas acciones. Éstas no son ajenas a quienes detentan el poder en un momento histórico y que también deciden los mecanismos para imponerlo a los docentes encargados de llevarlo a la práctica.¹

En los apartados siguientes se presenta, a grandes rasgos, los momentos históricos relevantes en el desarrollo de la educación normal y las tendencias curriculares vigentes, antes de la implantación de la licenciatura en la BENM. Asimismo, pretendo recuperar las instancias y acciones que dieron origen al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, así como la “lectura e interpretación”² que realicé a finales de los ochenta al documento con el cual se dio a conocer; identifiqué los planteamientos conceptuales, que fueron trasladados mecánicamente, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM para la formación de los docentes universitarios y que originaron este “nuevo modelo revolucionario” para la formación de maestros de educación primaria. También, intento describir las condiciones de implantación del modelo curricular en la BENM y las problemáticas que vivimos los profesores durante ese proceso.

2.1 Antecedentes de la licenciatura en educación primaria.

La conformación de la profesión de profesor de educación primaria ha sido producto de los diversos procesos históricos a partir de los cuales se construyó la Nación Mexicana. En ellos se puso de manifiesto la necesidad social de una educación institucionalizada y obligatoria para la población infantil, cuyo propósito era generar el tipo de ciudadano requerido. Asimismo, se reconoció el ejercicio profesional especializado de un sujeto, con una serie de saberes y haceres específicos, para que atendiera dicha educación y se reconoció, también, la

¹ José Gimeno Sacristán y Ángel I Pérez. El currículum: una reflexión sobre la práctica. 5ª. ed. Madrid, Ediciones Morata, 1991. pp. 22-23.

² Martha Yolanda Piña Hernández. “Una aproximación al análisis del discurso curricular, expresado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación”. México, BENM, 1989 45 p. Este documento pretendió exponer las contradicciones que encontraba en el currículo oficial y planteaba una serie de interrogantes que se desprendían de la lectura del mismo, las cuales fui respondiendo conforme instrumentaba algunos de los programas de estudio con los que trabajé.

necesidad de formar a este sujeto en instituciones creadas para tal fin y con programas de estudio diseñados por el propio Estado.³

En ese transcurrir histórico, al profesor se le asignó la función de ser un agente de cambio que coadyuvara a la consolidación del Estado Mexicano, pero al mismo tiempo el de ser un agente reproductor del conocimiento y de la ideología dominante.⁴

La preocupación por la formación de los maestros se da con mayor fuerza, después de la guerra de Independencia, cuando la tendencia liberal se consolida como la ideología dominante en el país y en donde se vislumbraba ya el control estatal de la educación, en tanto que ésta era considerada como un eje central para la constitución de la nación.⁵ Desde 1833, con Valentín Gómez Farías, los liberales promulgaron la fundación de las escuelas normales, “con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños”.⁶ No obstante, esta medida no se concretó inmediatamente, debido a las luchas constantes con el grupo conservador por definir el rumbo que habría de tomar el país y dentro de él, la educación.

Fue durante la segunda mitad del siglo XIX que las normales nacieron como escuelas de segunda enseñanza y requerían de los aspirantes sólo la primaria de seis grados (primaria superior), ampliándose su preparación general y dotándoles de elementos de la técnica de la enseñanza que les permitiera desempeñarse en la tarea. Sin embargo, es durante el porfiriato que se fortalecen las ideas de impulsar una educación laica y/o neutral y científica en donde la tarea del maestro consistiría básicamente en el desarrollo armónico e integral del niño, y la relativa a la intervención del Estado en la instrucción primaria obligatoria, a partir de la formación de los docentes.⁷

En 1887 se inaugura en la Ciudad de México, la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria y en 1890 la Secundaria para Señoritas se convierte en la Escuela Normal para Profesoras. El proyecto original, (tanto en la estructura de la institución como en la del plan de estudios), fue realizado por Ignacio Manuel Altamirano y planteaba que la Escuela Normal debería ser nacional, gratuita y coeducativa.

En la ceremonia inaugural del 24 de febrero de 1887, Joaquín Baranda, Secretario de Estado y del Despacho de Justicia e Instrucción Pública, señalaba: “El nombre de la Escuela

³ María de Ibarrola. *Op. cit.*, p. 231.

⁴ José Angel Pescador Osuna. “La formación del magisterio en México”, en *Perfiles Educativos*. México, CISE, UNAM, núm. 3, octubre-diciembre, 1983, p. 3.

⁵ Aurora Elizondo. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México, UPN, 2000, pp. 16-17. (Colección educación, No. 11).

⁶ Raúl Bolaños Martínez. “Orígenes de la educación pública en México”, en Fernando Solana, et al. *Historia de la educación pública en México*, México, SEP, Fondo de Cultura Económica, 1981, p. 21.

⁷ Salvador Moreno y Kalbtk. “El porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”. *Ibidem*, pp 63-64.

Normal explica bien el objeto de tal Institución, sirve de norma y de la regla a la que debe ajustarse la enseñanza: es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas”.⁸

De acuerdo con Alberto Arnaut: “Se pretendía que fuese el [...] semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república”.⁹

A raíz del movimiento armado iniciado en 1910, surge el proyecto educativo mexicano, que a nivel normativo fue expresado en el Artículo 3º. de la Constitución Política de 1917. Asignándose, en esa época a los gobiernos estatales y a las autoridades locales la responsabilidad educativa. En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos al frente de ella, se configura un programa diferente al del porfiriato en el que se pretendía integrar a las comunidades de campesinos e indígenas (niños y adultos) que, durante siglos, habían sido abandonadas.

Es así como surge la escuela rural y con ella la figura del maestro apóstol, del misionero, que sacrificando sus necesidades e intereses, se convierte en el modelo del nuevo ciudadano. El maestro, ahora, debía enseñar “...hábitos, normas y valores que articularan a la población alrededor del ‘estado revolucionario’ y constituirse en el líder de la comunidad”.¹⁰ Debía, además, capacitar a los campesinos para mejorar sus condiciones de vida. El profesor de la escuela rural se hacía en la práctica, la mayoría, pertenecía a la comunidad en la que trabajaba y, por lo regular, no se formaba en las aulas de las escuelas normales urbanas que eran herederas del régimen anterior.¹¹

La figura del maestro rural, como trabajador y luchador social, líder de la comunidad y promotor del desarrollo económico y social, con rasgos mesiánicos, es una de las figuras recurrentes hasta nuestros días, a la que aluden los discursos y políticas estatales y que forma parte del imaginario de distintos sectores sociales

Mientras tanto, en la capital de la República, Lauro Aguirre se hizo cargo del proyecto para reformar a la educación normal. Una de las acciones emprendidas, en 1925, fue la fusión de las normales que existían en la Ciudad de México, dando lugar a la Escuela Nacional de Maestros, hoy BENM. “En dicho plantel se formaban maestros rurales, educadoras,

⁸ Cfr. Humberto Jerez Talavera. Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros. México, Librería Imagen Editores, 1988, p. 116.

⁹ Alberto Arnaut. Op. cit., p.21. Este autor señala además que la Normal no cumplió con este objetivo debido a que fueron muy pocos sus egresados y se quedaron a trabajar en la capital del país.

¹⁰ Aurora Elizondo. Op. cit., p. 18.

¹¹ Las normales rurales surgen en 1922, los estudios incluían materias agrícolas y ganaderas, para que los futuros profesores promovieran el desarrollo de la comunidad. José Ángel Pescador Osuna. Op. cit., p. 5.

misioneros, profesores de primaria y técnicos. Además, se capacitaba a maestros no titulados en servicio”.¹²

Durante los años cuarenta, se van configurando otros rasgos de la profesión docente. La política educativa pasa a formar parte del modelo económico desarrollista que caracteriza al país hasta nuestros días, aunque con diferentes matices. La prioridad era acceder a la modernidad, a la industrialización y ésta sólo podría lograrse con el apoyo de los avances científicos y tecnológicos de las naciones desarrolladas y con el impulso a la educación. Para ello se requería la unidad nacional, no la lucha social, y el maestro tenía el deber de promoverla, con base en una formación científica, que no poseía.

Con Ávila Camacho, se retoma la facultad del Estado de impartir la educación normal y en 1944 se uniforman los planes de estudio de las normales urbanas y rurales. El maestro deja de ser el líder todopoderoso de la comunidad y su trabajo sufre una serie de transformaciones, circunscribiéndose básicamente al aula.¹³ Se retoma la idea de la formación integral y armónica del niño, pero el saber práctico del maestro, valorado durante la educación rural, ahora es cuestionado e insuficiente. Es entonces cuando surge la demanda por una formación universitaria para los maestros.

Si bien los años transcurridos desde la fundación de las primeras normales y el año de 1944 trajeron consigo cambios académicos que llevaron de tres a seis los años de preparación, incluyendo la secundaria, la docencia seguía considerándose una subprofesión, por carecer del certificado de bachillerato.

Es por lo anterior que en abril de 1944, en el I Congreso Nacional de Educación, se señalaba que: “Con el fin de lograr una auténtica profesionalización docente, es necesario poner en marcha un proceso sociopolítico, técnico-pedagógico y administrativo, de acuerdo con las posibilidades económicas del país, para garantizar el establecimiento de la carrera de profesor normalista después del bachillerato”.¹⁴

Diez años después, las conclusiones de la Junta Nacional de Educación Normal, reforzaban la propuesta anterior y mencionaban que: “La escuela normal debe ser un centro de enseñanza superior, teniendo en cuenta que la misión del educador no es o no debe ser de categoría social ni cultural inferior a la del médico, el ingeniero, el abogado, etc., todos los cuales se forman en instituciones superiores y universitarias”.¹⁵

¹² Idem.

¹³ Aurora Elizondo, Op. cit., p. 29.

¹⁴ SEP. La profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944-1984. México, 1984, p. 13.

¹⁵ Ibidem, p. 14.

Estas demandas serán reiteradas en distintos congresos y reuniones sobre la educación, por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, (SNTE)¹⁶ y, paradójicamente, se va perdiendo, aún más, la participación de los maestros en las decisiones sobre sus necesidades de formación profesional.

Entre 1969 y 1975, se suceden una serie de recomendaciones y acciones, cuyos actores fueron el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la SEP, referidas básicamente a la modificación del currículo oficial que pretendían la profesionalización del magisterio, pero que, también, obedecían a las reformas que el Estado implementaba en la educación primaria y entre las cuales destacaron:

- En 1969, la separación del ciclo de enseñanza secundaria del profesional y se añadía a éste un año más, reformándose los planes y programas en busca de congruencia entre qué enseñar y cómo enseñar.

- En 1972, se formuló un nuevo plan de estudios que incluía el bachillerato en ciencias sociales, de manera que al egresar los alumnos recibían junto con su título de profesor de educación primaria, su certificado de educación media superior lo que les permitía seguir preparándose en instituciones de educación superior. Tal disposición tenía carácter transitorio en tanto no se exigiera el bachillerato como antecedente de la carrera citada.

- En 1973, la Ley Federal de Educación, en su Artículo 18, señalaba: “El tipo superior está compuesto por la licenciatura y los grados académicos de maestría y doctorado. En el tipo superior queda comprendida la educación normal en todos sus grados y especialidades”.¹⁷ En esta misma Ley se establecía, en el artículo 21, que: “El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento”.¹⁸

- En agosto de 1975 se pusieron en marcha las licenciaturas en educación preescolar y primaria para docentes en servicio. A cargo de los cursos quedó la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio.¹⁹

¹⁶ En 1943, “...bajo los auspicios de Jaime Torres Bodet, se fusionaron los diferentes sindicatos de maestros y se creó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Ésta es una medida que también se inserta dentro de los objetivos dirigidos a lograr la unidad nacional.” José Ángel Pescador Osuna. *Op. cit.*, p. 6.

¹⁷ Poder Ejecutivo Federal. “Ley Federal de Educación, 1973”, en José de Jesús Velázquez. *Vademécum del maestro de escuela primaria*, 4ª ed. México, Porrúa, 1976, p. 168.

A pesar de estipularse en la Ley, habrían de transcurrir más de dos lustros, antes de que se adoptaran las medidas que permitieran darle cumplimiento, en tanto que el certificado de bachillerato no era un requisito.

¹⁸ *Ibidem*, p. 169.

¹⁹ Arnaut señala que “Curiosamente los programas de licenciatura le daban al magisterio la posibilidad de profesionalizarse pero también confirmaban el carácter subprofesional del normalismo”. Alberto Arnaut *Op. cit.*, p. 139.

- En ese mismo año se reforma nuevamente el plan y los programas de estudio para la educación normal primaria pero debido a las dificultades de su implantación en 1976, en tanto que los maestros de las asignaturas se negaron a trabajar las didácticas correspondientes, porque consideraban que éstas les correspondían a los profesores de Pedagogía, aparece el Plan 75-reestructurado, cuyo mapa curricular aparece en el Anexo 4 y era muy semejante al de 1972.

Siendo Secretario del Ramo el licenciado Fernando Solana tienen lugar las protestas en contra de la inclusión del bachillerato dentro del plan de estudios de normales. Avaladas por el SNTE se emiten las siguientes consideraciones:

No puede ser auténticamente superior una educación que como la normal preescolar y primaria, se imparte en cuatro años y destina más del 60 por ciento del tiempo de los tres primeros al bachillerato[...] es preciso establecer los tres grados académicos: licenciatura, maestría y doctorado en el ámbito de la educación normal. Un bachillerato de fuerte contenido humanístico debería ser el antecedente obligado.²⁰

La intervención del SNTE se da en el esfuerzo por definir el papel de la UPN (creada el 30 de junio de 1977), como institución formadora de docentes que ofrece la posibilidad de cubrir con los mandatos del Artículo 18 de la Ley Federal de Educación y constituirse, al tiempo, en el eje del Sistema de Educación Normal.

Diversos factores político administrativos se pusieron en juego y la propuesta se detuvo, siguiendo las instituciones involucradas su propio proyecto independiente, defendiendo en diversos foros sus posiciones y presionando para separar en un nuevo diseño curricular, el bachillerato de la preparación profesional que habría de durar cuatro años.

El 22 de marzo de 1984, se emite el Acuerdo Presidencial²¹ por el que se establece el grado académico de licenciatura para la educación normal y en el cual, supuestamente, se resumen y concretan las demandas expresadas por representantes del sector educativo.

El Acuerdo precisaba que las escuelas normales deberían realizar, además de las actividades de docencia, actividades de investigación educativa y de difusión cultural, apoyándose en programas específicos para la superación del personal académico.

La operacionalización de este documento constituye el tema que se desarrollará en las siguientes páginas, ubicando en primer término los referentes curriculares de mayor difusión en aquella época.

²⁰ SEP. *Op. Cit.*, p.35

²¹ Poder Ejecutivo Federal. Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura. Diario Oficial de la Federación, 23 de marzo de 1984. *Ibidem*, pp. 39-41.

2.2 Tendencias curriculares vigentes en la década de los ochentas.

Es innegable que la lectura de los textos y de las situaciones particulares que uno vive depende de los marcos de referencia y del contexto donde se realice. En el caso de la formación inicial de los maestros, ésta se encuentra determinada, también, por las orientaciones académicas y la normatividad de la gestión institucional que rigen a la escuela primaria, por lo que una de las dificultades de los formadores de docentes es el conocimiento de ambos niveles educativos.

Durante los ochentas una de mis preocupaciones centrales como profesora de educación primaria y de normal coordinando el Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de Educación Primaria del plan 75- reestructurado, eran las temáticas relacionadas con la elaboración de planes y programas de estudio, en tanto que en estos documentos, la SEP establece las relaciones entre las necesidades sociales y lo que se espera que la escuela realice, definiéndose los propósitos que se deben alcanzar en un determinado tiempo, a partir de las relaciones que se generan entre el profesor y los alumnos, al trabajar con determinados contenidos. Por motivos de trabajo, una de las razones era que si bien reconocía las limitaciones de mi formación, a pesar de haber concluido la licenciatura en Pedagogía, mi percepción no correspondía con los argumentos dados por la autoridad respecto a la baja calidad de la educación, en tanto que se responsabilizaba básicamente a los maestros de estos resultados, pero no se cuestionaba al propio currículo oficial, ni a las condiciones de trabajo de las escuelas primarias²² y de las normales.

La teoría curricular así como la sistematización de la enseñanza fueron algunos de los contenidos que abordé durante mi estancia en el Colegio de Pedagogía.²³ A partir de ellos encontré elementos para comprender lo que ocurría en la educación primaria respecto a la elaboración del plan y los programas de estudio, pero no así de la distancia que mediaba entre la propuesta curricular formal y lo que ocurría en las aulas y en las escuelas con tradiciones y concepciones que no podían eliminarse por decretos. En aquel entonces, mi búsqueda se

²² Durante el régimen de López Portillo, 1976-1982, el currículo de la educación primaria se modifica. Se agrega un área denominada Educación para la Salud a las siete que ya se trabajaban. Se reestructuran los programas y libros de los niños para los dos primeros grados y parcialmente los de tercero. También se editan nuevos libros de texto para los maestros. Sin embargo, el proceso seguido para la reestructuración era desconocido por el magisterio, a diferencia de la reforma de 1972 en donde existió una mayor circulación de documentos que daban cuenta del diseño curricular. Sin embargo, una constante en las modificaciones a los planes, programas de estudio y materiales relacionados con la educación primaria y normal, hasta la fecha, es que han sido resultado de las políticas educativas de los sexenios en turno y su estructura, contenido y formas de instrumentación no están sujetas a discusión por parte del magisterio.

²³ Las materias en donde se abordaron fueron Didáctica General y Taller de Didáctica.

centró en definir qué era el currículo, cómo se elaboraba, quiénes lo hacían y las implicaciones que tenía su instrumentación en las instituciones educativas. A partir de la revisión bibliográfica y hemerográfica se identificaban dos grandes tendencias para abordar el currículo.²⁴ En una de ellas, etiquetada como técnica, se desarrollaban propuestas con el fin de hacer más eficiente la labor de la escuela, reduciendo los problemas educativos a ese ámbito. Mediante pasos y secuencias lógicas se pretende la elaboración “científica” del currículo de tal manera que se asegure el logro del aprendizaje en los estudiantes. Los pasos técnicos que se proponen son independientes del nivel escolar y del contexto socio-histórico donde se ubique la institución. A través del plan y de los programas se organiza y sistematiza la enseñanza escolar, intentando garantizar que los medios seleccionados, contenidos y actividades de aprendizaje, se adecuen a los fines que una sociedad, homogénea y armónica, han asumido como válidos.²⁵ Al currículo, como sinónimo de plan y programas de estudio, se le visualiza únicamente como el producto de la planeación.

La segunda, identificada como crítica, centraba sus trabajos en estudiar al currículo al interior de la institución escolar, como resultado de prácticas sociales más amplias, en las que existen relaciones de poder y autoridad que intervienen en la implantación y control del mismo. El currículo es interpretado como un proceso en constante desarrollo; bajo esta perspectiva se pone de manifiesto y se cuestiona la función que cumple en la escuela en términos de transmisión, legitimación y distribución del conocimiento y como medio de control social. Estos trabajos, posibilitan la reflexión en torno al papel que cumple la institución escolar en las sociedades capitalistas y al mismo tiempo abría caminos para que a partir de la revisión de lo que sucede en la escuela y de la actuación de los sujetos que la conforman se generen alternativas de transformación, en contraposición al modelo curricular dominante e impuesto. Reconoce dos dimensiones:

²⁴ Véase Estela Ruiz Larraguivel. “Reflexiones sobre la realidad del currículo”, en Pefiles Educativos, México, CISE-UNAM, núm. 29-30, julio-diciembre, 1985, pp.65-77.

El vocablo currículum no era común en el ámbito normalista. Su origen es latín y significa una pista circular de atletismo o pista de carreras. Aparece en 1633 en Escocia, como parte de un proceso de transformación escolar que aludía al esquema y secuencia ordenada de estudios en la Universidad de Glasgow, con el propósito de formar predicadores calvinistas. De ahí se generaliza su uso a los países anglosajones. Véase Stephen Kemmis. El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. México, Ediciones Morata, 1988, pp. 31-32.

María Esther Aguirre Lora, atribuye la introducción del término a nuestro país a la UAM Xochimilco, en 1974, que se generaliza en la educación superior y años más tarde será utilizado en los distintos niveles educativos.

²⁵ Los trabajos elaborados en nuestro país hacían referencia a autores como: Ralph Tyler e Hilda Taba y las experiencias que abordaban se referían a la elaboración de planes de estudio en instituciones de educación superior (IES). Díaz Barriga, identificaba cinco elementos como requisitos formales que se exigían para su elaboración: “Diagnóstico de necesidades, determinación de perfil y objetivos, decisión sobre la estructura curricular, elaboración de programas y evaluación del plan de estudios”. Cfr. Ángel Díaz Barriga. Ensayos sobre la problemática curricular. México, Trillas, 1986, p. 13.

a) Currículo oficial o formal, que constituye el deber ser de la práctica escolar en un nivel o institución específica: producto de la planeación; en donde en términos generales se establecen objetivos, contenidos y metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje, que bajo una lógica de organización, se estructuran en un plan y programas de estudio.

b) Dimensión del accionar institucional del currículo. La propuesta formal encuentra su verdadera expresión al operar en la realidad institucional, a través de las interpretaciones que de ella hacen docentes y alumnos, de las relaciones que establecen y de las mediaciones y contradicciones que se generan en el acceso al conocimiento.²⁶

En esta tendencia yo encontraba elementos conceptuales relacionados con ciertas ideas que de manera intuitiva, a partir de la reflexión sobre mi quehacer docente, elaboraba y que me permitían interpretar y darle significado a mi trabajo profesional como pedagoga. Fueron también los que influyeron tanto en la lectura del plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1984, como de las circunstancias que vivimos los maestros de la Normal en su instrumentación.

2.3 El modelo curricular de la Licenciatura en Educación Primaria.

El currículo, qué es y cómo debería de ser, su teoría y práctica se encuentran determinados históricamente. Es una construcción cultural, producto de la experiencia humana y solamente es comprensible considerando las circunstancias políticas, económicas y culturales de la sociedad y el conjunto de creencias y valores sobre los que se construye.²⁷ Es por ello que para entender la implantación de la licenciatura en la Normal, es necesario considerar los siguientes hechos relacionados con la educación normal:

- Al concluir el año escolar 1981-1982, en la BENM se recibe la información de que a partir del siguiente año lectivo se implantaría un nuevo plan de estudios de la carrera de profesor de educación primaria que comprendería tres años de bachillerato y dos años de formación profesional, ante lo cual los maestros se oponen y solicitan mayor participación en la elaboración y toma de decisiones en el nuevo diseño curricular, a fin de que respondiera a las necesidades reales detectadas en el mercado ocupacional a partir de las prácticas escolares

²⁶ Alicia de Alba menciona que en los ochentas los estudios sobre el currículo establecían diferencias entre el currículo formal, vivido y oculto dando cuenta de la función de reproducción social que cumplían al interior de las escuelas. Sin embargo estos enfoques caracterizados como críticos tenían escaso arraigo en los procesos curriculares. Cfr. Alicia de Alba, *Currículo: Crisis, mito y perspectiva*, México, UNAM, 1991, pp. 12-13.

Los autores mencionados en este tipo de trabajos eran Giroux, Apple, Jackson y Eggleston.

²⁷ Stephen Kemmis. *Op. cit.*, p. 42.

de los estudiantes normalistas y a las deficiencias de la enseñanza normal experimentadas por ellos mismos.

- En 1982, un grupo de profesores del turno vespertino de la BENM, crea el Centro de Investigaciones de la Escuela Nacional de Maestros (CIENM),²⁸ cuyas tareas fueron: recopilar y analizar materiales sobre la elaboración y evaluación curricular. Asimismo, se emprendieron acciones para evaluar el plan 75- R. Se realizó un estudio retrospectivo de los planes de educación normal y en 1983 se forma a nivel institucional una comisión interdisciplinaria con representantes de las distintas academias de ambos turnos para trabajar con personal del Consejo Nacional Técnico de la Educación, respecto al diseño de un plan de consulta nacional al magisterio normalista. Asimismo, se establecen enlaces con la Dirección General Adjunta de Contenidos y Métodos Educativos (DGACME) con el fin de realizar los estudios pertinentes para iniciar estudios sobre el perfil del egresado.

- En abril de 1983, se descentralizan los cursos intensivos para profesores foráneos de la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y tres meses después por acuerdo firmado por el Lic. Jesús Reyes Heróles, Secretario de Educación Pública se da la reestructuración académica y administrativa argumentando, entre otras razones, que esa institución no cumplía con sus objetivos y existía un gran deterioro de la vida académica; que la propuesta de reforma que desde 1976 le había sido encomendada no había dado resultados y que el pluralismo ideológico era respetable, pero la obligación del Estado era "...evitar que a pretexto de modos de pensar se erija el desorden en sistema y se vulneren los más elementales requerimientos (sic) académicos".²⁹ Para dicha reestructuración el Secretario nombra una comisión que es la encargada de elaborar los nuevos planes de estudio, cuya operación se inicia en ese mismo año.

- El Programa Nacional de Educación, Cultura, Deporte y Recreación 1984-1988 (PNECDR) que regía las acciones de la política denominada Revolución Educativa, emprendida durante del gobierno del Lic. Miguel de la Madrid Hurtado, planteaba en el Diagnóstico que:

La adecuada formación de los maestros constituye...la espina dorsal de todo sistema educativo [...] La educación normal de nuestro país, sin embargo, enfrenta grandes problemas que afectan su eficacia y limitan la transmisión de conocimientos. No existe una correspondencia óptima entre los planes y programas de estudio de normal y los

²⁸ El turno vespertino desaparece a finales de 1984. Su personal fue obligado a incorporarse en el matutino; el CIENM se cancela sin que se rescataran las experiencias logradas y un grupo de compañeros pertenecientes a dicho centro, fueron sometidos a procesos jurídicos con el fin de cesarlos, situación que no ocurrió pero sí repercutió en la vida académica de la institución.

²⁹ SEP. "Acuerdo 106 del 30 de junio de 1983", en CNTE. Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos. Síntesis documental. México, 1984, pp. 245-248.

*de educación preescolar, primaria y secundaria, donde los egresados de aquélla realizarán su ejercicio profesional.*³⁰

Por lo tanto, como imagen-objetivo para el año 2000 se contemplaba la articulación de un modelo de formación de profesores coherente con los diversos niveles y modalidades, así como la consolidación de la licenciatura a nivel normal, lo que incrementaría la calidad de la práctica docente y la revalorización de la docencia.³¹ La Revolución Educativa se realizaría con los maestros.³²

A pesar de lo ocurrido en la ENSM, la esperanza de lograr una participación en la elaboración del modelo curricular de los estudios de normal primaria, todavía alentaba los trabajos que se desarrollaban en la BENM y en la DGACME, institución en la que yo laboraba en ese entonces.³³ Sin embargo, el 22 de marzo de 1984 por Acuerdo Presidencial, se establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura y que a partir del año lectivo 84-85 para cursar la carrera de profesor de educación primaria sería necesario haber acreditado el bachillerato. Asimismo, señalaba que las escuelas normales, como instituciones de educación superior, deberán realizar, además de la docencia, actividades de investigación educativa y de difusión cultural.³⁴ Esta medida se justificaba en función de dar cumplimiento a las viejas aspiraciones del magisterio de elevar a rango profesional la carrera del profesor de educación primaria y como la estrategia para mejorar la calidad de la educación.

En septiembre de ese año se da a conocer el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, en un documento de 85 páginas, que contenían 13 apartados,³⁵ y avalado por una comisión integrada ex profeso para la elaboración del nuevo modelo académico.³⁶ A las reuniones informativas sobre el nuevo currículo convocadas por la Dirección General de Educación Normal, únicamente asistieron los profesores que impartirían las materias del

³⁰ SEP, Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. México, 1984, p. 19.

³¹ Ibidem, p. 30.

³² Ibidem, p. 45.

³³ En marzo de 1985, muere el Lic. Reyes Heroles y en diciembre me reintegro a la BENM.

³⁴ Acuerdo del Presidente Miguel de la Madrid que establece que la educación normal tendrá el grado académico de licenciatura. Diario Oficial de la Federación. 23 de marzo de 1984, en SEP. Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria. México, 1984. pp 1-6.

³⁵ I Acuerdo. II Presentación del nuevo modelo académico. III Diseño curricular de las licenciaturas en educación preescolar y primaria.; IV Fundamentación; V Objetivos de la Licenciatura en Educación Primaria; VI Perfiles.; VII Plan de estudios; VIII Mapa curricular; IX Fundamentación de las Líneas de Formación del Tronco común; Fundamentación del área específica IX Fundamentación de las líneas de formación del tronco común. X Fundamentación del área específica. XI Tiempos y créditos. XII Consideraciones en torno al proceso enseñanza aprendizaje. XIII Criterios para la estructuración de los programas. SEP. Plan de Estudios. Op. cit., 85 p.

³⁶ La comisión estuvo conformada por el Presidente del Consejo Nacional Técnico de la Educación, una asesora del Secretario de la SEP, el Director General de Educación Normal, el Director General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, el Presidente del Consejo Consultivo de Educación Normal y el Rector de la UPN. Los cuatro primeros, participaron en la reestructuración de la ENSM.

primer semestre, los demás continuábamos trabajando con el plan 75-R. En mi caso, me incorporo a la licenciatura en 1988 y al igual que varios de los compañeros, sólo tuve acceso al documento citado, sin información complementaria.

Los supuestos de los que yo partía para interpretar el currículo oficial, eran que el plan de estudios representa la orientación general de la práctica educativa en un nivel o institución determinada. Glazman y de Ibarrola³⁷ lo definían como:

El conjunto de estructuras académico-organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento [...] estas estructuras se refieren a aspectos esenciales de división y agrupación del conocimiento [...] disposición de recursos para el aprendizaje que a su vez precisan formas de acceso al conocimiento; formas de evaluación y control del conocimiento y certificación legal y social de los conocimientos adquiridos.

El plan debía contemplar, además, estrategias de instrumentación didáctica y establecer las relaciones temporales entre los espacios curriculares. Tanto el plan como los programas de estudio son producto de una planeación en la que están involucrados factores históricos, sociales, políticos, ideológicos, filosóficos y pedagógicos que dan lugar a determinadas concepciones de hombre, sociedad, conocimiento, educación, enseñanza-aprendizaje y rol docente. Siendo a través de los sujetos instituyentes, los docentes y de las relaciones que establecen con sus alumnos que el currículo se convierte en realidad, al operarlo al interior del aula haciéndose "... evidentes las contradicciones, las lagunas y los aciertos del plan de estudios".³⁸ Pero, requiriéndose, necesariamente, que los maestros conozcan la fundamentación del proyecto educativo propuesto.³⁹

Mi primer acercamiento al documento del plan de estudios fue todo un reto, pero constituyó el pretexto para continuar con la búsqueda sobre lo que implicaba mi propia formación y poder así ayudar a otros a formarse como profesores de educación primaria. Por la manera en que estaba organizada la información que presentaba, ésta resultaba repetitiva y se identificaban diversos estilos de redacción, lo que hacía suponer que existieron distintos niveles de participación en su estructuración. A lo largo del mismo, no existía ninguna cita que permitiera identificar los elementos teóricos que fundamentaron la propuesta, pero por su

³⁷ Raquel Glazman y María de Ibarrola. Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular, México, Editorial Nueva Imagen, 1980, p. 279.

³⁸ Margarita Pansza. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo", en Pedagogía y Currículo. México, Ediciones Gernika, 1989, p. 31.

³⁹ Pansza señalaba que la fundamentación rebasa la sola presentación de los objetivos generales y del mapa curricular. Implica la expresión clara de la finalidad del currículo, los problemas sociales que se toman en cuenta, el papel de la escuela y los criterios teóricos pedagógicos que se considerarán en la instrumentación didáctica. Idem.

contenido y estructura, su elaboración estuvo orientada por la tendencia técnica, vigente en aquella época.

Dentro de la presentación se señalaba que para su elaboración se había seguido “con rigorismo la metodología científica del diseño curricular que responde al para qué: objetivos de la licenciatura; hacia qué: rasgos del perfil del nuevo educador; mediante qué: programa y al cómo: tratamiento didáctico”.⁴⁰ En la estructuración del plan se atendió a los principios científicos: “determinación de objetivos, integración, continuidad, graduación, equilibrio, adaptabilidad, economía, congruencia, diferenciación, funcionalidad y factibilidad”.⁴¹ Conforme a los mismos se precisaron los contenidos programáticos para cada curso y se definió su ubicación, naturaleza e interrelaciones dentro del mapa curricular. En función de lo anterior, los diseñadores justificaban que todos los espacios curriculares tenían su razón de ser.

Su fundamentación era esencialmente normativa⁴² y aunque aludía a diversas consultas al magisterio de educación normal realizadas en 1982 sobre las modificaciones necesarias, estas fueron utilizadas únicamente para legitimar el plan, en tanto que la postura específica desde 1981 de la BENM, era tener una mayor participación en la decisión curricular. Los maestros estábamos conscientes de que el establecimiento de la licenciatura y con ello el aumento de los años de escolaridad no constituía por si sola la garantía de lograr una transformación cualitativa en la formación inicial del docente y que la valoración social de la profesión no atraía a los egresados del bachillerato que con el mismo número de años podían estudiar una carrera de “prestigio”.

En cuanto a las características de ingreso de los estudiantes, el documento señalaba que se basó en trabajos de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior,⁴³ ANUIES, acerca de los contenidos de los diferentes planes de estudio de los bachilleratos y en estudios y opiniones de instituciones de educación superior que daban

⁴⁰ Ibidem, p. 7.

⁴¹ Ibidem, p. 35. No se especifica en que consisten. Sin embargo, en un documento de circulación interna del CNTE se enuncian como principios técnicos para la elaboración de planes de estudio, aunque, como siempre, se dejó de lado el principio de la organización democrática que los lineamientos señalaban y que se refería a que la elaboración de los planes y programas dan la oportunidad de participación a los representantes de los sectores interesados, aprovechando sus experiencias y opiniones. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Lineamientos Normativos para la Elaboración de Planes y Programas de estudio. México, mayo 1984, p. 7. Mecanograma.

⁴² Los documentos que enunciaba eran: Artículo Tercero Constitucional, Ley Federal de Educación, Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Plan Nacional de Desarrollo y el Acuerdo del 22 de marzo de 1984. Ibidem, p. 23.

⁴³ Díaz Barriga consideraba que los estudios se limitaban, en el mejor de los casos a la aplicación de una serie de pruebas de conocimiento, o a lo más en la detección de una serie de datos económico-familiares. Ángel Díaz Barriga. Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios. CESU, UNAM, 1994, p. 17. (Versión preliminar, mecanograma).

cuenta del perfil de los alumnos que ingresaban a ellas. En función de estos documentos, se concluía, como parte del perfil de ingreso, que la formación de los bachilleres era muy heterogénea, con bases académicas endebles, con una incipiente actitud crítica y reflexiva, producto de "...un ineficaz transcurso por los aprendizajes básicos de la primaria y secundaria, como por la fuerte influencia de las instancias sociales de la educación no formal y a un inadecuado ejercicio docente...".⁴⁴ Respecto a su concepción del mundo la calificaba como utilitaria, pragmática y de lucro, con un modesto sentido de responsabilidad y solidaridad sociales. Pero reconocía que en comparación a los egresados de secundaria, los jóvenes tenían una mayor amplitud del horizonte cultural y un desarrollo biopsicosocial más firme lo que permitiría una elección vocacional más racional. Sin embargo, si consideramos la descripción de los alumnos enunciada en el primer capítulo de este informe, estos dos rasgos no fueron lo que caracterizó a la mayoría de los estudiantes del plan 84.

Tal vez, debido a que la licenciatura respondía al deseo de profesionalizar la función docente y ello constituía el fin de la reorientación del plan y los programas, no se citaba ninguna referencia a las necesidades del mercado ocupacional, toda vez que ningún informe se refería a aspectos de la operación de la educación primaria; problemáticas que vivía los maestros con las modificaciones de 1981 y sus necesidades de formación, lo que limitó el proyecto curricular en la selección de los contenidos.

Lo anterior llevaba a suponer que los autores del plan consideraron que, con el solo hecho de establecer el antecedente del bachillerato y elevar al grado de licenciatura la carrera, el docente contaría con más elementos "vocacionales", de preparación científico-pedagógica y formación humanística para desempeñar, ahora sí, de manera eficaz sus funciones, lo que directamente repercutiría a la elevación de la calidad de la educación básica y al reconocimiento social de la profesión magisterial.

El plan de estudios 1984 fue considerado por sus autores como un nuevo modelo pedagógico acorde con lo que la Revolución Educativa de ese sexenio proponía. Con base en la "fundamentación", los objetivos de la Licenciatura en Educación Primaria que se establecieron, fueron:

- 1. Formar profesionales para ejercer la docencia en educación preescolar (sic) y primaria, propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos.*
- 2.- Preparar a los estudiantes en la investigación y la experimentación educativas, para realizarlas en el campo en que ejercerán la docencia, con una actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.*

⁴⁴ *Ibidem*, p. 29.

3.-*Propiciar la conservación y fortalecimiento de la salud física y mental de los estudiantes, como elemento básico de su ejercicio profesional.*

4.- *Favorecer el proceso de integración y desarrollo del nuevo educador, para que ejerza su profesión con honradez y responsabilidad.*

5.-*Propiciar la formación de una profunda convicción nacionalista, mediante el rescate, preservación y enriquecimiento de los valores que fortalezcan nuestra identidad nacional.*

6.- *Fortalecer la vocación de los estudiantes, mediante su participación en un ambiente académico que favorezca el desarrollo de una conciencia social, sustentada en la práctica de la democracia y de la solidaridad humana.*

7.- *Posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura como usuario de ella.*

8.-*Ofrecer una sólida formación profesional, con una profunda orientación humanística sustentada en la cultura, la ciencia y la tecnología, que trascienda a la práctica educativa.*

9.- *Propiciar una formación ideológica basada en los principios emanados de nuestra Constitución Política que ubique al futuro docente en el compromiso que como agente de cambio tiene ante la sociedad.*

10. *Promover en los estudiantes el interés por una constante superación personal y profesional, en el marco de la educación permanente.*⁴⁵

Además de los objetivos, se presentaba el perfil de egreso expresado en tres grandes puntos. El primero se refería al desarrollo de cualidades personales y al incremento de la cultura que facilitarían el cumplimiento de sus funciones dentro de las orientaciones del Artículo 3º Constitucional. El segundo aludía a la importancia de preservar la salud física y mental del propio sujeto y el último punto abordaba la práctica educativa y la tarea docente convirtiendo a éstas en:

Un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las aportaciones de la ciencia y la tecnología que le faciliten:

3.1 *Conocer las características evolutivas, intereses, necesidades y entorno de los educandos.*

3.2 *Dominar los contenidos básicos de la cultura, cuyos aprendizajes ha de promover en los educandos.*

3.3 *Interactuar positivamente con sus alumnos y demás miembros de la comunidad educativa.*

3.4 *Promover aprendizajes de manera sistemática, creativa e innovadora.*

3.5 *Analizar, experimentar y evaluar alternativas de solución para resolver problemas.*

3.6 *Programar y participar en actividades curriculares y cocurriculares.*

3.7 *Participar responsablemente en la toma de decisiones, en beneficio de la comunidad educativa de acuerdo con las disposiciones reglamentarias vigentes.*

3.8 *Analizar e interpretar críticamente la información.*

3.9 *Utilizar los diferentes lenguajes para expresarse con claridad, precisión y creatividad.*

⁴⁵ *Ibidem*, pp. 26-27.

3.10 Valorar y aplicar las aportaciones relevantes de la educación mexicana a la pedagogía.

*3.11 Evaluar permanentemente el proceso de aprendizaje, la interacción grupal y los logros alcanzados de manera individual por el alumno.*⁴⁶

A mi juicio la mayoría de los objetivos de la licenciatura, por su nivel de generalidad, podían corresponder a cualquier institución de educación superior que ofreciera carreras relacionadas con las ciencias de la educación y no sólo a las Normales. Respecto a los rasgos, reconocía que yo misma no cumplía con todos ellos a pesar de diez años de estudios profesionales,⁴⁷ y 10 años de experiencia laboral que tenía en esa época. Pero también dudaba que cualquiera de los autores del diseño curricular los poseyera. Se referían más a un sujeto abstracto, construido por el Estado a partir de la imagen del deber ser del profesor de educación primaria. Imagen que sigue vigente a la fecha y continuamos persiguiendo, buscando otros caminos o re-andando los conocidos, para alcanzarla, aunque ahora para definirla se utilicen otros términos, como el de las competencias docentes.

2.4 Descripción general de la organización y estructuración del Plan de Estudios.

Calificado por sus autores como eminentemente formativo, el plan que pretendía la profesionalización de la docencia, incorporaba distintas disciplinas que daban cuenta de lo educativo y que supuestamente permitiría una formación más amplia y distinta a lo que hasta entonces y desde 1972, había caracterizado la formación de profesores de educación primaria: los contenidos de la escuela elemental, el cómo enseñarlos y lo referente a la evaluación, organización y administración escolar.

Como se puede observar en el mapa curricular que aparece a continuación, para lograr los objetivos y el perfil de egreso, el plan presentaba una distribución semestral de los contenidos.

La carrera se cursaba en ocho semestres con una carga promedio de once materias para los tres primeros semestres, porque aunque en el mapa solo aparece un espacio denominado *Apreciación y Expresión Artística* por semestre, en la práctica correspondió a cuatro materias.⁴⁸ Del cuarto al séptimo semestre el promedio de materias oscilaba entre siete u

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 33-34.

⁴⁷ Señalo diez años, porque estudié cuatro de normal básica, nueve meses estuve becada en el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación en Madrid, cuatro años en la Licenciatura en Pedagogía y un año en la Especialización en Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente de la UPN.

⁴⁸ El espacio curricular denominado *Apreciación y expresión artística* fue trabajado por cuatro maestros diferentes: música, teatro, danza y artes plásticas y cada uno desarrollaba un programa específico.

PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA. MAPA CURRICULAR.

PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE	
SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO I (ANTECEDENTES) 4 Hrs. 8 Créditos	SEMINARIO: DESARROLLO ECONOMICO POLITICO Y SOCIAL DE MEXICO II (EPOCA ACTUAL) 4 Hrs. 8 Créditos	PROBLEMAS ECONOMICOS POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO I 3 Hrs. 6 Créditos	PROBLEMAS ECONOMICOS POLITICOS Y SOCIALES DE MEXICO II 3 Hrs. 6 Créditos	EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL 3 Hrs. 6 Créditos	SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION 4 Hrs. 8 Créditos	COMUNIDAD Y DESARROLLO 4 Hrs. 8 Créditos	SEMINARIO: IDENTIDAD Y VALORES NACIONALES 2 Hrs. 4 Créditos	SEMINARIO: PROSPECTIVA DE LA POLITICA EDUCATIVA 2 Hrs. 4 Créditos
MATEMATICAS 3 Hrs. 6 Créditos	ESTADISTICA 4 Hrs. 8 Créditos	INVESTIGACION EDUCATIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	INVESTIGACION EDUCATIVA II 4 Hrs. 8 Créditos	PLANEACION EDUCATIVA 3 Hrs. 6 Créditos	DISEÑO CURRICULAR 4 Hrs. 8 Créditos	EVALUACION EDUCATIVA 5 Hrs. 10 Créditos	SEMINARIO: ADMINISTRACION EDUCATIVA 3 Hrs. 6 Créditos	
TEORIA EDUCATIVA I (BASES EPISTEMOLOGICAS) 4 Hrs. 8 Créditos	TEORIA EDUCATIVA II (AXIOLOGIA Y TELEOLOGIA) 4 Hrs. 8 Créditos	TECNOLOGIA EDUCATIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	TECNOLOGIA EDUCATIVA II 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA SOCIAL 4 Hrs. 8 Créditos	ORGANIZACION CIENTIFICA DEL GRUPO ESCOLAR (PSICOLOGIA EDUCATIVA I) 4 Hrs. 8 Créditos	SEMINARIO: PEDAGOGIA COMPARADA 3 Hrs. 6 Créditos	SEMINARIO: APORTES DE LA EDUCACION MEXICANA A LA PEDAGOGIA 2 Hrs. 4 Créditos	SEMINARIO: MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORANIOS 2 Hrs. 4 Créditos
ESPAÑOL I 4 Hrs. 8 Créditos	ESPAÑOL II 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA EDUCATIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE 4 Hrs. 8 Créditos	LABORATORIO DE DOCENCIA II 5 Hrs. 8 Créditos	LABORATORIO DE DOCENCIA III 6 Hrs. 9 Créditos	LABORATORIO DE DOCENCIA IV 6 Hrs. 9 Créditos	LABORATORIO DE DOCENCIA V 6 Hrs. 9 Créditos	
PSICOLOGIA EVOLUTIVA I 4 Hrs. 8 Créditos	PSICOLOGIA EVOLUTIVA II 4 Hrs. 8 Créditos	INTRODUCCION AL LABORATORIO DE DOCENCIA 3 Hrs. 6 Créditos	LABORATORIO DE DOCENCIA I 4 Hrs. 8 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA I 4 Hrs. 8 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA II 6 Hrs. 12 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA III 6 Hrs. 12 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA IV 6 Hrs. 12 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA V 3 Hrs. 6 Créditos
OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA I 3 Hrs. 6 Créditos	OBSERVACION DE LA PRACTICA EDUCATIVA II 3 Hrs. 6 Créditos	LITERATURA INFANTIL 4 Hrs. 8 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA I 4 Hrs. 8 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA II 6 Hrs. 12 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA III 6 Hrs. 12 Créditos	CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA EDUCACION PRIMARIA IV 6 Hrs. 12 Créditos	SEMINARIO: ADMON. ESCOLAR DE EDUCACION PRIMARIA 2 Hrs. 4 Créditos	SEMINARIO: RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL LICENCIADO EN EDUCACION PRIM. 2 Hrs. 4 Créditos
EDUCACION PARA LA SALUD I 4 Hrs. 8 Créditos	EDUCACION PARA LA SALUD II (HIGIENE ESCOLAR) 3 Hrs. 6 Créditos	EDUCACION FISICA I 4 Hrs. 8 Créditos	EDUCACION FISICA II 4 Hrs. 8 Créditos	COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA 4 Hrs. 8 Créditos	COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA 4 Hrs. 8 Créditos	COMPUTACION Y TECNOLOGIA EDUCATIVA 4 Hrs. 8 Créditos	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE 3 Hrs. 6 Créditos	SEMINARIO: ELABORACION DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL 2 Hrs. 4 Créditos
APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA I 4 Hrs. 6 Créditos	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA II 4 Hrs. 6 Créditos	APRECIACION Y EXPRESION ARTISTICA III 4 Hrs. 6 Créditos	CREATIVIDAD Y DESARROLLO CIENTIFICO 3 Hrs. 6 Créditos	EDUCACION TECNOLOGICA I 4 Hrs. 6 Créditos	EDUCACION TECNOLOGICA II 4 Hrs. 6 Créditos	EDUCACION TECNOLOGICA III 4 Hrs. 6 Créditos	DIFERENCIAL I ECOLOGIA Y EDUCACION AMBIENTAL 4 Hrs. 8 Créditos	DIFERENCIAL II 4 Hrs. 8 Créditos

LINEA SOCIAL
CURSOS INSTRUMENTALES
LINEA PEDAGOGICA
LINEA PSICOLOGICA
AREA DE FORMACION ESPECIFICA
AREA DE FORMACION ESPECIFICA Y LINEA PSICOLOGICA DEL TRONCO COMUN
AREA DE FORMACION ESPECIFICA Y LINEA PEDAGOGICA DEL TRONCO COMUN

TRONCO COMUN

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA, 1984

AREAS DE FORMACIÓN	OBJETIVOS	No. DE
<p style="text-align: center;">TRONCO COMÚN</p> <p>(Integrado por tres líneas de formación y cursos instrumentales)</p> <p>Aspira a proporcionarle al futuro docente los instrumentos conceptuales para el análisis sistemático del proceso educativo, considerándolo como un proceso social en permanente cambio, con base en los conceptos teóricos de orden epistemológico, filosófico, psicológico, socio-económico y cultural, que permitan el estudio crítico del hecho educativo con un claro sentido humanístico, pluricultural y nacionalista.</p>	<p><u>Línea de Formación Social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la comprensión de la función social y los alcances de la educación dentro del marco constitucional y de las condiciones socioeconómicas, históricas y actuales de nuestra sociedad, desarrollando su sentido crítico y promoviendo su participación solidaria en la resolución de la problemática social. - Propiciar la formación ideológica que habrá de orientar el quehacer profesional del futuro docente. <p><u>Línea de Formación Pedagógica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social, así como de la pedagogía entendida en términos de reflexión técnica sobre tal proceso. <p><u>Línea de Formación Psicológica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar un bagaje teórico metodológico que le permita reconocer y trabajar la especificidad de ciertos aspectos del proceso educativo abordados desde la Psicología y el modo en que éstos se articulan con aspectos y procesos de índole diferencial. <p>(Cuatro ejes de trabajo: Los procesos de socialización; los procesos y aspectos del desarrollo del infante y la constitución de formas educativas diferenciales; metodologías de la enseñanza y aprendizaje; los procesos y dinámica del grupo escolar.)</p> <p><u>Cursos Instrumentales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar las bases teórico-metodológicas que le permitan adoptar una actitud reflexiva frente a la sociedad, la naturaleza y ante sí mismos y, le faciliten fundamentar su reflexión sobre el valor y finalidad de su propia formación, así como de su práctica educativa. 	<p style="text-align: center;">10</p> <p style="text-align: center;">15</p> <p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">6</p>
<p style="text-align: center;">ESPECÍFICA</p> <p>Basada en los fundamentos proporcionados por los contenidos del tronco común, pretende acortar las distancias entre los diversos paradigmas teóricos que, en el ámbito de la necesaria interdisciplinariedad, explican la dinámica del proceso educativo y su vinculación con la praxis educativa cotidiana. Se trata de relacionar la práctica docente con las implicaciones teórico-metodológicas que la sustentan, en una permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar la realidad de la educación primaria desde diferentes enfoques. - Proporcionar los conocimientos que hagan posible el análisis, a fin de proponer alternativas pedagógicas viables en la búsqueda de una educación cualitativamente superior. <p>Esta área establecía la congruencia y vinculación académica y funcional entre la escuela normal y la primaria, en cuanto a su estructura organizativa, administrativa y operacional; los programas escolares, su dominio y tratamiento pedagógico, actividades curriculares y cocurriculares, funciones diversas y documentación, etc.</p> <p>Los espacios curriculares denominados Diferencial I y II se destinaban para la vinculación escuela normal y las características específicas de la región donde se ubicara ésta, por lo que los programas de estos cursos pudieron variar entre las normales. En el caso de la BENM correspondieron a Ecología y a Educación Ambiental, respectivamente.</p>	<p style="text-align: center;">27</p>

ocho, aunque algunas de ellas tenían mayor número de horas de trabajo a la semana. En el octavo se cursaban once asignaturas, ocho de las cuales eran seminarios y se elaboraba el documento recepcional.

El diseño incluía dos áreas de formación; una general, de tronco común a las licenciaturas en educación (36 espacios curriculares) y otra específica correspondiente al nivel en que se ejercería la docencia (27). No existían materias optativas.

Dada la estructura de los contenidos y su distribución, se podía identificar como un plan lineal por materias, pues aunque tenía tronco común esta denominación sólo tenía sentido si se contemplaban los planes para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, impartidas por instituciones específicas pertenecientes al “Sistema de Formación de Docentes” y además éste se cursaba a lo largo de todos los semestres.

Si bien el plan señalaba dos áreas, en la fundamentación de las mismas aparecían incluidas simultáneamente los cursos relacionados con la Observación de la Práctica y los Laboratorios de Docencia, (línea pedagógica) la Organización Científica del Grupo Escolar, Problemas de Aprendizaje, (línea psicológica) sin que se diera mayor explicación por su doble ubicación.

La línea que “subsumía” y daba coherencia al tronco común con el fin de lograr la integración interdisciplinaria era la pedagógica, que proporcionaría los elementos para el análisis y la puesta en práctica de los conocimientos elaborados por la ciencia y consideraba a los Laboratorios de Docencia como el núcleo integrador del plan de estudios.⁴⁹

Los Laboratorios de Docencia dentro del área de formación específica, eran definidos como los espacios curriculares que integraban todos los conocimientos del plan para su análisis y confrontación con las modalidades prácticas del quehacer educativo, bajo los criterios de una constante vigilancia epistemológica en términos teóricos, metodológicos y técnicos, a fin de que el futuro licenciado tomara conciencia de que su práctica correspondería a un determinado “enfoque paradigmático, social o pedagógico”.⁵⁰

En esta área de formación específica se encontraban, también, los cursos de Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria que pretendían analizar los elementos culturales que se abordaban en el currículo de la escuela obligatoria, en cuanto a sus diferencias, secuencias, y criterios epistemológicos; estableciendo su congruencia con el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los educandos.

⁴⁹ Ibidem, p. 48.

⁵⁰ Ibidem, p. 63.

Sin embargo, no se consideró necesario que el futuro docente, a pesar de las deficiencias que se señalaban en el perfil de ingreso, desarrollara una formación más profunda de los contenidos de las disciplinas que trabajaría en la primaria, los cuales se dejaron de lado. Únicamente, se abordaban los relativos a Educación para la Salud, que fue el área que se incorpora en 1981 a la primaria, Literatura infantil, Educación Ambiental, Ecología y lo referente a la Educación Física y a la Apreciación y Expresión Artística con el fin de que estos conocimientos contribuyeran a su desarrollo personal y pudiera “aplicarlos” a su práctica educativa.

En cuanto a la descripción general de los contenidos de cada asignatura, la información variaba según las áreas y líneas de formación a la que pertenecieran, empero, ésta era insuficiente para comprender los propósitos y el sentido de los cursos en la formación del nuevo educador y requería forzosamente la lectura de los programas y de la bibliografía que apoyaba su desarrollo. En el caso de los cursos con los cuales trabajé,⁵¹ sólo se mencionaba:

*Los contenidos curriculares anteriores [Observación de la Práctica Educativa y los de Teoría Educativa] se recuperan y dan sustento a los dos cursos de Investigación Educativa que en esencia, habrán de proporcionarle a los futuros licenciados los instrumentos conceptuales que se aplicarán en el curso de Introducción al Laboratorio de Docencia⁵² y al Laboratorios de Docencia, relacionándolos con los de Tecnología Educativa; es decir, se mantiene el criterio a partir de la realidad e inducir la reflexión teórica y metodológica a partir de problemas específicos y la búsqueda de soluciones alternativas”.*⁵³

En cuanto a la concepción de aprendizaje el documento mencionaba que éste es un proceso dialéctico de análisis y síntesis; le atribuye al sujeto una participación más significativa en su proceso de formación y le identifica como constructor de su propio aprendizaje.⁵⁴ El conocimiento es producto de la interacción entre el sujeto y el objeto de estudio y es un proceso permanente de explicación de la realidad. El vínculo maestro- alumno implica el “ejercicio académico en un ambiente democrático en el que alumnos y maestros

⁵¹ En este plan me asignaron los cursos de Tecnología Educativa I y II, Investigación Educativa I y II, Diseño Curricular, Introducción al Laboratorio de Docencia y Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía.

⁵² En el Área de Formación Específica se señalaba únicamente respecto al curso de Introducción, que éste recuperaba los análisis de las prácticas educativas realizados en los cursos de Observación a la Práctica Educativa y los relacionaba con los conocimientos psicológicos, epistemológicos, políticos y socioeconómicos de las diferentes líneas de formación. Además sentaba las bases sobre los que conducirían los cinco cursos de Laboratorio de Docencia. *Ibidem*, p. 62.

⁵³ *Ibidem*, p. 46.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 75.

participen y acuerden acciones concretas para la solución de los problemas planteados en cada unidad”.⁵⁵

Si bien esto declaraba respecto al proceso de aprendizaje y lo reconocía para los estudiantes, nos lo negaba a los maestros de la normal, quienes en última instancia éramos los encargados de propiciar situaciones favorables para que los alumnos lograran incorporar y manejar información para indagar y actuar sobre la realidad,⁵⁶ pero sin contar con la formación necesaria y los tiempos que requeríamos para ella.

Los criterios para la estructuración de los programas, aparecían en futuro, los planeadores habían concluido su misión y otro grupo sería el encargado de los programas, sujetándose a la información a veces contradictoria o poco clara de las líneas de formación del tronco común y del área específica y de lo que supuestamente se perseguía con cada uno de los espacios curriculares.

El documento sólo señalaba que el plan era perfectible con base en la realimentación producto de su aplicación y de su evaluación permanente.⁵⁷ No obstante, se careció de criterios que guiarán esta tarea y que orientaran de manera eficaz la reestructuración curricular.

La lectura del documento que presentaba el proyecto revolucionario por cuanto constituía “un nuevo modelo en nuestro país”, más que aclararlo a quienes teníamos que instrumentarlo, generó múltiples dudas y confusiones, así como un sinnúmero de cuestionamientos en aquella época. Los términos a los que aludía: laboratorio de docencia, vigilancia epistemológica, enfoques paradigmáticos, interdisciplinariedad, núcleo integrador, etc., eran desconocidos por la mayoría de los profesores normalistas. A pesar de que el currículo oficial pretendía favorecer la reflexión y construcción de conocimientos por medio de la interdisciplinariedad, evitando una carga muy alta de materias que limitara la profundización de los contenidos, éste fue un diseño eminentemente disciplinario y fragmentado adornado con un lenguaje innovador. Lograr dicha interdisciplinariedad, tal parecería que correspondía a los maestros de la normal, pero sin tener los elementos para lograrla, en tanto que los programas fueron elaborados por grupos diversos utilizando formas de programación diferentes. Algunos fueron presentados por problemas mientras que otros partían de objetivos, sin establecer el tipo de relaciones disciplinarias que se pretendían en el diseño, imposibilitando su integración.

⁵⁵ Ibidem, p. 84.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Ibidem, p. 22.

2.5 Orígenes del “nuevo modelo revolucionario” para la formación de maestros.

Han sido prácticas constantes en las reformas curriculares de la educación primaria y de normal el que cualquier discurso que se considere novedoso y/o crítico respecto a lo escolar se pretenda aplicar al trabajo docente, sin que medien las reflexiones y acciones necesarias, lo que dificulta el impacto real en las escuelas, así como también que, con el paso del tiempo, se reconozca que las medidas adoptadas por la SEP no fueran las más adecuadas y pertinentes.

Si bien es difícil contextualizar las ideas académicas que orientaron la elaboración de este plan de estudios, en tanto que como se mencionó anteriormente, el documento no especificaba las fuentes de consulta que lo sustentan, difiero de la interpretación que aparece en el Estado de Conocimiento sobre la Formación de Docentes y Profesionales de la Educación, que señala que la orientación que impactó la formación de profesores fue el estudio de la práctica docente, desde la perspectiva etnográfica, “vertiente que se consolidó como objeto y método de investigación sobre educación”, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional.

La creación de la licenciatura en las escuelas normales, en 1984, fue uno de los espacios que formalizaron –como tema articulador de la formación, en especial para profesores de primaria- la idea de análisis de la práctica docente [...] Es necesario subrayar que el interés por el estudio de la práctica docente fue transformado, de tema de investigación, en contenido de enseñanza.⁵⁸

Es cierto que el plan de estudios estaba centrado en el estudio de la práctica docente, pero las nuevas orientaciones para la formación de los licenciados en educación primaria, fueron derivadas de las propuestas desarrolladas por el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, sin que se consideraran las adecuaciones pertinentes.

Los trabajos del CISE tuvieron su origen a finales de los sesentas como respuesta a la demanda de modernizar a las instituciones de educación superior a fin de que éstas influyeran en el desarrollo nacional. Para ello, una de las estrategias principales fue la formación de profesores.⁵⁹ En el caso de la UNAM, en 1969, se crean dos dependencias: la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y el Centro de Didáctica (CD). La primera centró sus

⁵⁸ Patricia Ducoing, et al. “Estados de conocimiento. Formación de docentes y profesionales de la educación. Cuaderno 4. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa”, en 2º Congreso de Investigación Educativa, México, Programa editorial del SNTE, 1993, p. 11.

⁵⁹ En los sesentas, la UNAM se había convertido en una institución de masas y en la década de los setentas la población se incrementa, como parte de la apertura democrática del régimen de Echeverría. Se hace necesaria la contratación de profesionales, algunos de ellos recién egresados de la formación universitaria para atender la docencia. Véase María Teresa Bravo Mercado. “Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta” en María Teresa Bravo, Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU No. 24, México, UNAM, 1991, pp. 9-25.

propuestas en torno a la sistematización de la enseñanza, mientras que el CD lo hizo a través de la profesionalización de la docencia.⁶⁰ En 1977 ambas dependencias se fusionan y originan el CISE, predominando la propuesta del CD que se consolidó entre 1978-1982.

Los programas del CD y específicamente la Especialización para la Docencia, estaban dirigidos a los profesionistas que se incorporaron para atender la docencia en las escuelas y facultades de nuestra Máxima Casa de Estudios. En un inicio, se pretendía vincular la formación para ejercer la docencia con la actualización de los maestros en su campo profesional pero posteriormente únicamente sólo abordó lo relativo a la docencia.⁶¹

Se buscaba que los profesionistas que ejercían la enseñanza, reflexionaran sobre la práctica docente que desarrollaban en sus aulas desde una formación multidisciplinaria, a fin de buscar la transformación de su acción educativa desde otros enfoques teóricos distintos a la tecnología educativa. Dicha formulación teórica se concretó en el documento denominado: “Notas para un Modelo de Docencia”, cuyos postulados centrales caracterizaban a la docencia como un sistema complejo y planteaba proposiciones de carácter hipotético para abordarla como objeto de conocimiento; derivadas de este modelo se presentaban proposiciones a nivel operativo para el desempeño de la docencia.⁶²

Posteriormente, surge la propuesta llamada Didáctica Crítica como alternativa a los modelos educativos dominantes y cuyos autores fueron Margarita Panza, Esther Pérez y Porfirio Morán. En ella, se retoman conceptos tales como el autoritarismo, la ideología y el poder y planteaba que la renovación de la enseñanza implicaba un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones.⁶³ También, se llevan a cabo trabajos relativos al docente como investigador, desarrollados por Anita Barabtarlo y Margarita Theesz quienes pretenden a partir de una propuesta de formación de profesores de enseñanza superior, que los

⁶⁰ La profesionalización se entendía como la dedicación exclusiva y prioritaria a la docencia; el contar con una formación especializada, que incluyera tanto los conocimientos y habilidades específicos en un área o disciplina determinada como los aspectos científicos y técnicos para ejercer la docencia; la vinculación docencia-investigación; la inserción institucional y la relación con la sociedad. Juan Eduardo Esquivel y Lourdes Chehaibar. Profesionalización de la docencia. (perfil y determinaciones de una demanda universitaria), México, CESU, UNAM, 1991, p. 18.

⁶¹ Para Aguirre Lora la “universidad de masas” afectaría la imagen social del docente universitario. El profesor clásico era un catedrático profesional, “conocedor de su campo y con amplia cultura general y disciplinaria” que se dedicaba a la docencia de manera tangencial y complementaria a su práctica profesional y que no vivía de los honorarios que le pagaba la UNAM. A diferencia del docente de los años setenta y ochenta que se profesionaliza en la docencia y se desprofesionaliza en su campo disciplinario, que “habrá de dar clases como única opción” para obtener un ingreso fijo para vivir. María Esther Aguirre Lora. “Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores”, en María Teresa Bravo, Op. cit., pp. 71-73.

⁶² Martiniano Arredondo, Marta Uribe y Teresa Wuest. “Notas para un Modelo de Docencia”, en Perfiles Educativos, México, CISE, UNAM, núm. 3, enero-marzo 1979. pp. 3-27.

⁶³ Véase Margarita Panza, et. al. Fundamentación y Operatividad de la Didáctica. México, Ediciones Gernika, 1986. Tomos I y II.

docentes desarrollen su capacidad para analizar su realidad e implementen acciones para superar los problemas educativos detectados.⁶⁴

La producción intelectual y operativa generada por el CD y continuada en el CISE, no se dio espontáneamente, fue producto de más de una década de trabajo y de contar con las condiciones institucionales materiales y financieras indispensables. Fue una propuesta gestada por sus académicos los que la trabajaron con varias generaciones de profesionistas dedicados a la docencia de enseñanza superior, ajustándola y enriqueciéndole. Asimismo, desarrollaron experiencias de formación de formadores, como fue el caso del Primer Programa de Capacitación para la Investigación Educativa y la Formación de Profesores en Ciencias y Técnicas, para profesores becarios, algunos de los cuales se incorporaron posteriormente como investigadores al CISE.

2.6 La implantación del plan de estudios en la BENM.

A diferencia de lo que ocurrió en el CISE, en donde los productos y las acciones fueron el resultado de una construcción colectiva, las experiencias vividas a raíz de la implantación del plan de estudios de la licenciatura en 1984, evidenciaron las dificultades que enfrentamos los docentes, al tratar de incorporar a nuestro trabajo cotidiano, modelos pedagógicos y didácticos construidos en instituciones con necesidades, objetivos e infraestructura diferentes.

La instrumentación apresurada y sin tener concluida la estructura programática de la carrera por parte de la DGEN, así como las orientaciones poco claras e insuficientes, no permitieron a los maestros tener la visión total del proyecto curricular. Los cursos para conocer los programas, que la propia DGEN organizaba, eran improvisados e impartidos una semana antes del inicio de clases y no respondieron a las necesidades reales detectadas en la

⁶⁴ Para estas autoras, el proceso enseñanza-aprendizaje implica la producción continua de conocimiento, el que se origina de las necesidades de los sujetos participantes. Para ellas, el ciclo de la investigación-acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje parte de: "... un aprendizaje original (A), el cual busca reproducirse por medio de la enseñanza. Es a partir de ésta que el ciclo se abre en un proceso ampliado en el cual no sólo se reproduce el primer aprendizaje, sino que dentro del mismo proceso se da un proceso de investigación (I). La investigación, presente en todo el proceso de conocimiento, muestra que la acumulación del mismo se revierte inmediatamente al proceso, actuando como una variable endógena que da como resultado que su utilización tenga un carácter social amplio. El ciclo continúa abriéndose simultáneamente a todas sus instancias en momentos no estrictamente diferenciados, pero en donde se produce una estrecha interrelación entre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación". Véase Anita Barabtarlo y Margarita Theesz. "Algunas consideraciones sobre la investigación acción y su aplicación en un país capitalista dependiente: la formación de profesores en México", en *Foro Universitario*. México, STUNAM, núm. 33, agosto de 1983, pp. 52-53. Esta propuesta fue trabajada por las investigadoras del CISE, en talleres dirigidos a profesores de la Escuela Normal Superior de México y a planificadoras de la Dirección General de Educación Normal de la SEP. Éstos últimos la trasladaron mecánicamente a los programas de estudio de Investigación Educativa del plan 84 que atendía a estudiantes que no habían ejercido como profesores. Los docentes de la BENM nunca contamos con asesoría para comprender dicho modelo de formación en investigación-acción.

operación de los mismos en las aulas. Los programas demandaban a los profesores de las normales una preparación que en su gran mayoría no teníamos, pero tampoco se dieron los apoyos para lograrla. Debíamos dominar una concepción sobre la formación inicial de maestros de primaria, en apariencia diferente, así como manejar contenidos ausentes,⁶⁵ al menos de manera explícita, en gran parte de la cultura normalista lo que generó confusiones e interpretaciones contradictorias por parte de los docentes. No existieron programas de superación y actualización posteriores por parte de esa dependencia⁶⁶ y los que se llevaron a cabo por iniciativa del personal de la BENM⁶⁷ no contaron con los apoyos necesarios o eran financiados por los propios maestros.

Para muchos de mis compañeros en su momento inicial, el plan 84 resultaba innovador en comparación con la visión que había prevalecido en los planes anteriores, en tanto que introducía el papel de la investigación sobre la práctica educativa, y recogía muchos de los avances producidos en el campo de la formación de los profesores universitarios. Ramiro Reyes, señalaba que antes de 1984:

*...las escuelas normales se han desarrollado bajo el signo [...] de una pedagogía normativa, centrada en los modelos institucionales dominantes, a los que ha tratado de fundamentar y dar coherencia, dejando de lado las intenciones explicativas. La preocupación de este tipo de pedagogía ha sido formar a los profesores capaces de aplicar las reformas educativas oficiales, las que se han considerado acríticamente como las verdades pedagógicas del momento.*⁶⁸

Según este autor, con el establecimiento de la licenciatura se rompía el carácter instrumental de las normales. Sin embargo, yo no compartía este optimismo. En mi trayecto por el Colegio de Pedagogía, me quedó claro que los distintos contenidos de antropología, sociología, filosofía, psicología, etc. y aún estudiándolos con un mayor número de horas, no conformaban teorías coherentes sobre la realidad escolar, sino que para mí eran piezas de

⁶⁵ Señalo que de manera explícita, porque cualquier práctica docente tiene detrás de ella una orientación de algún tipo de conocimiento. Los profesores consciente o inconscientemente tenemos teorías sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos.

⁶⁶ Según el Reglamento interior de la SEP publicado en el Diario Oficial el 23 de febrero de 1982, en su artículo 24, fracción VII, correspondía a la DGEN diseñar y desarrollar de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal docente de la SEP que impartiera esa educación. CNTE. Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos. *Op. cit.*, p. 236.

⁶⁷ En diciembre de 1985 se integra el Departamento de Extensión Académica que diseña una serie de cursos para la actualización del personal docente, así como el Curso Superior en Docencia para Formación de Maestros, que era impartido por especialistas de otras instituciones de educación superior; se pretendía que éste fuera reconocido a nivel de especialidad debido a su duración y estructura curricular pero al no lograrse se cancela. También se desarrollaron dos talleres de Investigación Educativa impartidos por el Centro de Estudios Educativos. Sin embargo, las mismas condiciones de la institución cancelaban cualquier intento de transformación.

⁶⁸ Ramiro Reyes Esparza. “La investigación y la formación en las escuelas normales”, en *Cero en Conducta. La formación de maestros*. Número especial, México, No. 33-34, mayo, 1993, pp. 72-73.

rompecabezas que no siempre encajaban y que requerían ser re-contextualizadas dentro del ámbito escolar para lograr la comprensión de la realidad de la educación primaria y normal y, posiblemente, avanzar en la generación de prácticas docentes alternativas a las dominantes. Además, la amplitud de los contenidos curriculares y el énfasis excesivo en el estudio de las disciplinas como revisión de teorías, modelos y conceptos en periodos relativamente cortos de tiempo y una atención limitada al currículo de enseñanza primaria, no posibilitaba la apropiación de los conocimientos y, por ende, iniciar un proceso de reelaboración que permitiera indagar, simultáneamente, sobre nuestro propio trabajo y sobre el de los profesores de primaria en servicio a fin de que nuestros “hallazgos” pudieran discutirse colectivamente, evitando convertirnos y convertir a los futuros docentes, sólo en operadores de las reformas curriculares oficiales. El vínculo teoría-práctica aparecía como no problemático, bajo la creencia de que la aplicación del conocimiento científico podía resolver todos los problemas sociales, culturales, materiales y didácticos a los que nos enfrentamos los profesores de esos niveles educativos. Situación que todavía hoy dista de ser resuelta en la formación inicial de los profesores.

Los maestros nos hicimos cargo de impartir materias que no siempre correspondieron a nuestra formación profesional; los materiales de apoyo para desarrollar los programas, muchos de ellos ilegibles, sólo se entregaron a aquéllos que asistieron a los cursos organizados por la DGEN, los demás teníamos que fotocopiarlos y estudiarlos por nuestra cuenta para posteriormente poder trabajarlos con los alumnos, porque no era fácil conseguirlos en las bibliotecas o librerías.

El apremio con el que se instauró la licenciatura ocasionó problemas entre los maestros y los alumnos debido al descontento de los primeros respecto a las condiciones académicas de los nuevos estudiantes y ante la necesidad de modificar sus actitudes frente al nuevo tipo de educando: mayor edad y escaso compromiso con su propia formación. Asimismo, los alumnos estaban inconformes en cuanto a la conducción del proceso-enseñanza, al tipo, grado de dificultad y cantidad de los materiales de lectura que se debían trabajar y a los mecanismos de evaluación que implementaban los profesores.

La propia composición interna de la institución no contribuía a alentar la reflexión colectiva. La existencia de grupos de poder, etiquetados como “disidentes” e “institucionales”, éstos últimos identificados con la parte sindical, generaban discrepancias de índole diversa entre los profesores, que aunadas a la concepción burocrática imperante en la DGEN no permitieron la reestructuración efectiva de la organización institucional para

poder desempeñar junto con la docencia, la investigación educativa⁶⁹ y la difusión y extensión cultural, funciones sustantivas de la educación superior. Las iniciativas académicas de los profesores de la BENM, fueron constantemente obstaculizadas por un presupuesto insuficiente y entregado extemporáneamente; instalaciones inadecuadas y deterioradas; carencia de material bibliográfico y hemerográfico actualizado; desconocimiento de lo que involucraban las funciones y la ausencia de directrices que guiaran el funcionamiento de la Normal, a pesar de que en el documento del plan de estudios se reconocía que la organización y la administración serían aspectos cruciales que se cuidarían desde la gestación de este modelo.

La calidad de la formación inicial de los maestros no se podía resolver únicamente con modificaciones curriculares, implementadas desde “arriba” y con la misma concepción institucional. La verdadera transformación de las normales en instituciones de educación superior se quedó sólo en el discurso y durante más de una década la BENM fue abandonada a su suerte por las autoridades educativas, careciendo hasta de lo más indispensable. No obstante, los docentes continuábamos con nuestro trabajo cotidiano, reelaborando las propuestas curriculares, construyendo conocimientos respecto a lo que implica la formación inicial de los profesores de educación primaria y su contexto laboral, así como sobre nuestras propias prácticas docentes. Una experiencia que da cuenta de lo anterior, es la que pretendo desarrollar en el siguiente capítulo.

⁶⁹ A finales de los ochenta se generaron debates en torno a la postura de que el docente pudiera convertirse, además, en investigador educativo porque se consideraba que la investigación educativa constituía en sí misma una profesión, reservada prácticamente a los expertos académicos, adscritos a centros especializados.

Percibir a las normales como ensayo es pensarlas en un itinerario abundante de posibilidades, donde lo que se es, se inconforma consigo mismo para trascenderse en un permanente más allá, hacia lo que se puede llegar a ser.

El ensayar radica en los entres de lo que hemos sido, lo que estamos comenzando a ser, lo que estamos dejando de ser y lo que anhelamos ser. Radica también en el entre de lo universal y lo particular, entre la calidad y la pertinencia social, entre la integración y la diversidad, entre la ciencia y el arte, entre el azar y la anticipación, entre el cielo y el infierno. Asimismo, en la multiplicidad de entres entre los entres. En los entres se generan aperturas, se pliegan y despliegan posibilidades, se reconstruyen los caminos, se realizan e irrealizan sueños, anhelos, deseos, fines y proyectos; se recrean identidades. Nuestras identidades.

César Carrizales Retamoza.

3. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO COMO ESPACIO DE FORMACIÓN O ENAJENACIÓN DEL PROFESOR DE LA BENM.

Si bien, una de las obligaciones de los maestros de educación primaria y normal es el desarrollo de los programas de estudio¹ elaborados por la SEP, la distancia entre lo que el modelo curricular propone y lo que ocurre en los salones de clase está determinada por diversos factores, entre los que destacan: los procesos de actualización de los docentes que la propia Secretaría diseña para dar a conocer el plan y los programas de estudios, las características personales y profesionales de los maestros, la trayectoria de vida y académica de los estudiantes, así como por los contextos reales de las instituciones en que tiene lugar el proceso educativo.

Bajo estas condiciones las prácticas docentes y específicamente la enseñanza no puede entenderse, ni valorarse solamente en función de lo expresado en dichos programas, porque al fin de cuentas, somos los profesores quienes enfrentamos la complejidad del aula, las necesidades y demandas de los alumnos que el currículo oficial no contempla, las diferencias individuales y grupales, el seguimiento de sus procesos de aprendizaje, como también, nuestra imposibilidad de estar al día en el avance del conocimiento y el reconocer que el trabajo que desarrollamos respecto a los contenidos, está en función de nuestras propias interpretaciones y capacidades.

Mi preocupación por la enseñanza se fundamenta en la acción que cotidianamente realizo. La comprensión y construcción de la misma como objeto de reflexión y práctica, ha implicado considerarla como un todo en movimiento, al que me acerco en aproximaciones sucesivas, pero que no puedo develar completamente, debido a la inmediatez y a la incertidumbre en la que ocurre. Es una construcción progresiva que me ha llevado a tomar múltiples decisiones, aunque no siempre han sido y serán las más adecuadas.

En este capítulo abordaré las contradicciones, avances, dificultades y parálisis vividas, al asignármeme la responsabilidad de “coordinar” los cursos de Investigación Educativa I y II, en el segundo año de la licenciatura, y cómo fui modificando, paulatinamente, los programas de estudio y mi trabajo en el aula. Asimismo, describiré las acciones llevadas a cabo por el Colegio de Investigación Educativa, que si bien desde otras instancias académicas con más de cuarenta años de tradición en esta actividad, con equipos de trabajo y un régimen

¹ Para Pansza los programas de estudio, son los “eslabones fundamentales de todo el engranaje que constituye el plan de estudios del que forman parte”. Son propuestas mínimas de aprendizaje que deben alcanzarse en un determinado tiempo, pero que de ninguna manera, pueden considerarse acabados. Margarita Pansza González, et al. Fundamentación a la Didáctica. México, Ediciones Gernika, 1986, p. 162. Tomo 1.

consolidado (formación personal, autonomía, infraestructura, discusión académica y reconocimiento social), no constituyen experiencias, ni productos de investigación, para nosotros los maestros y alumnos, sí fueron las vías para aproximarnos a comprender, explicar y resolver algunos de los problemas que se generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en la Escuela Normal como en las primarias y una modalidad de formación continua.

3.1. Las problemáticas vividas como profesora ante los contenidos a trabajar en el salón de clase.

Al reincorporarme a trabajar en la BENM con mi plaza de primaria comisionada (20 horas), me adscribieron a la Academia de Seminario de Análisis de Libros y Programas de la Educación Primaria. Allí me asignaron trabajar con dos grupos y el tiempo restante me comisionaron en el Área de Docencia. Posteriormente, en 1987, fui reubicada en el Área de Investigación en donde colaboré en la determinación de una muestra representativa de los estudiantes de primer ingreso, para desarrollar el proyecto denominado: “Perfil Integral del Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria. Generación 1988-1992”.²

En ese tiempo, también, tuve la oportunidad de ingresar a estudiar durante un ciclo escolar en la UPN, la especialización de Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente; éste era uno de los espacios que la SEP había autorizado para la actualización de los formadores de docentes del Subsistema de Educación Normal y por lo tanto contaba con todos los apoyos económicos, humanos y documentales para la actualización de los profesores de normal, a diferencia de las condiciones que prevalecían en la BENM.

Entre los objetivos que pretendía lograr dicha especialización, destacaban:

Profundizar en el análisis y la síntesis teórica de las diferentes dimensiones [...] de la práctica educativa y docente en los diferentes niveles de la formación profesional [...] combinando armónicamente la reflexión, la aplicación práctica de conocimientos y la investigación educativa, para desarrollar con los docentes propuestas innovadoras en determinadas áreas de la educación primaria y normal.

*Atender eficientemente el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, caracterizando la estructura interna de las disciplinas del plan, así como los contenidos y las tareas que permitan abordarlos a partir de su didáctica específica.*³

² Debido a que ingresé a la UPN, ya no pude continuar en el proyecto. Sin embargo, algunos de los resultados del mismo fueron retomados en el inciso 1.2 del presente documento para caracterizar a los estudiantes de la licenciatura en educación primaria.

³ Jesús Martín del Campo. “Problemas en la formación de formadores de docentes. UPN”, en Ruth Mercado Coordinadora. DIE Memorias. Formación de maestros y práctica docente. México, DIE-CINVESTAV, 1988, p. 59.

Durante los cursos, analizábamos la práctica docente a través de tres dimensiones: social, institucional y personal. El tipo de investigación que orientaba a la especialización era básicamente la etnográfica, a partir de la revisión de la fundamentación teórica de los proyectos que coordinaba Elsie Rockwell en el DIE, y si bien la experiencia fue enriquecedora y tuve la oportunidad de revisar otros materiales, de conocer las problemáticas que vivían compañeros de las normales de provincia y confrontar puntos de vista con los coordinadores de la especialización, cuando regreso a la BENM mi confusión era múltiple, debido a que por un lado estaba mi formación en el Colegio de Pedagogía, en donde la práctica docente era abordada desde una visión instrumental, porque entonces éste era el enfoque de los cursos de Didáctica General a los cuales me inscribí. Asimismo, había llevado siete cursos relacionados con investigación educativa de corte cuantitativo, apoyados en la materia de Estadística Aplicada a la Educación y tenía claro que a pesar de ellos, la Licenciatura en Pedagogía no me había formado como investigadora, aunque no puedo negar que era una de mis aspiraciones en tanto que esa actividad me permitiría seguir estudiando con profundidad cuestiones educativas y porque ser investigador implicaba mayor prestigio que ser profesor. En el caso de la UPN, el análisis de la docencia desde las dimensiones señaladas, me permitía identificarme como maestra y las investigaciones del DIE describían las condiciones en las cuales mi trabajo se desarrollaba. Sin embargo, entre estos aspectos de mi formación no encontraba mucha relación, en tanto que eran enfoques diferentes para comprender y explicar el trabajo docente. Por otro lado, estaba mi experiencia como profesora de primaria y normal a partir de la cual identificaba diversas problemáticas a las que no encontraba respuesta desde las elaboraciones teóricas y metodológicas estudiadas durante mi trayecto por las instituciones de educación superior.

Al incorporarme a la Academia de Pedagogía de la BENM, me asignan el desarrollo de dos cursos: Tecnología Educativa I e Investigación Educativa I (IE-I).⁴ La asignación de las materias estaba, y continua hasta la fecha aunque en menor medida, en función de las “necesidades de la escuela”, es decir los maestros con mayor antigüedad eran los que elegían primero y las materias restantes tenían que ser impartidas por los de “recién ingreso”; lo mismo ocurría con los horarios, en los que por lo regular me tocaba trabajar con los alumnos, después de que éstos asistían a sus clases de Educación Física o de Danza, o en las últimas horas de la jornada escolar que era de 7:30 a 14:40 horas, lo que a veces dificultaba el trabajo de los contenidos que señalaban los programas de IE.

⁴ Al siguiente semestre, trabajé con Tecnología Educativa II e IE-II.

La lectura que en ese entonces realizaba a los programas de la licenciatura, ponía de manifiesto que los contenidos y “sus didácticas”, que ahora tenía que trabajar con los normalistas y que supuestamente yo debía haber abordado en la UPN, en tanto que era uno de sus objetivos, no los había estudiado; de algunos de ellos tenía referencia, porque los había trabajado en las materias de Sociología de la Educación, Teoría Pedagógica, Filosofía de la Educación, Psicología Social y Teoría y Práctica de las Relaciones Humanas en la Facultad o por las lecturas que realizaba de la revista Perfiles Educativos o de los Cuadernos del CESU, pero esto no implicaba que los dominara con el fin de coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje con grupos de jóvenes adultos.

Durante la vigencia de este plan trabajé con cinco espacios curriculares, dos de ellos con una duración anual⁵ y los restantes de un semestre.⁶ El número de grupos que atendía cada año, variaba en función de las comisiones que se me asignaban en las Áreas señaladas al inicio de este apartado y en las cuales colaboré en el desarrollo de distintos proyectos relacionados con el funcionamiento de la institución. Llevaba a cabo diversas actividades inseparables de mi práctica docente, aunque algunas de ellas no eran y continúan sin valorarse como inherentes al trabajo de los maestros y el tiempo que implicaba su realización, tales como la búsqueda y lectura de materiales bibliográficos y hemerográficos que apoyaran el desarrollo de los cursos, preparaba clase y elaboraba fichas de trabajo que guiaran las actividades en el aula; revisaba, corregía, redactaba observaciones y evaluaba las distintas evidencias de aprendizaje presentadas por los alumnos de los grupos asignados tales como fichas de trabajo, cuadros sinópticos y comparativos, registros de observación, diarios de campo y ensayos, registrando las calificaciones en los formatos correspondientes; elaboraba o recopilaba material audiovisual para trabajar los cursos (acetatos, videograbaciones y audiocassettes); apoyaba a los estudiantes que así lo solicitaban en tiempos extraclase; regularizaba a los alumnos que no acreditaban los cursos a mi cargo; elaboraba planes anuales e informes de trabajo, programas de los cursos, ejercicios de evaluación, propuestas de regularización con sus correspondientes guías de estudio, exámenes o trabajos de regularización y sus escalas estimativas. Asimismo, asistía a las reuniones de planeación y evaluación que periódicamente organizábamos los profesores de un mismo curso y en donde también analizábamos y elaborábamos documentos relativos a la gestión de la BENM. Sin

⁵ Tecnología Educativa e Investigación Educativa en el 3er. y 4º semestres.

⁶ Diseño Curricular y Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía en 6º y 8º semestres. En el caso de Introducción al Laboratorio de Docencia que se cursaba en el 3er. semestre, su continuación era el Laboratorio de Docencia pero el maestro que lo coordinaba tenía que atender también Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria I, por lo que a mí sólo me asignaban el de Introducción.

embargo, una de las experiencias más significativas para mi durante la vigencia del plan 84, fue el trabajo realizado a partir de los talleres de Investigación Educativa I y II (IE-I e IE-II).

Esquemáticamente, la información que contenía el programa del taller de IE-I⁷ consistía en:

UBICACIÓN
III semestre; área del tronco común, dentro de la Línea de formación pedagógica.
TIEMPOS Y CRÉDITOS
4 horas semanales de trabajo (2 sesiones de 2 hrs.). Valor: ocho créditos.
OBJETIVOS Y RASGOS DE LA LICENCIATURA A LOS QUE CONTRIBUÍA
1,2 7, 8 y 9 y a los rasgos 1 y 3. ⁸
VINCULACIÓN CON CURSOS ANTECEDENTES
Español (investigación documental), Matemáticas y Estadística, Observación de la Práctica Educativa I y II: La problemática detectada en sus acercamientos a la realidad. Teoría Educativa I y II: fundamentos epistemológicos de la ciencia, los fines y valores de la educación.
OBJETIVOS GENERALES
<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionará los elementos teórico-metodológicos de la investigación, que les permitirán comprender, explicar y valorar la realidad educativa, para estar en condiciones de programar acciones tendientes a su transformación. - Capacitará a los estudiantes para la elaboración de propuestas fundamentadas teóricamente y metodológicamente, que les permitan aplicar la investigación conforme a los objetivos y estrategias de una pedagogía renovadora. - Establecerá las bases teórico-metodológicas que faciliten el empleo de la investigación como una estrategia para el desarrollo de los diversos cursos, seminarios, laboratorios y talleres que el normalista cursará durante la licenciatura. - Desarrollará en los estudiantes normalistas, a través de la investigación, una conciencia crítica y científica sobre el proceso educativo como fenómeno social. - Proporcionará a los futuros licenciados los instrumentos conceptuales y metodológicos para Introducción al Laboratorio de Docencia y a los Laboratorios de Docencia del I al V.
UNIDAD 1. Investigación educativa y dinámica social.
OBJETIVO DE UNIDAD.
Identificar los problemas más relevantes que se presentan durante el empleo de la investigación en la práctica educativa.
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas relevantes que se confrontan en la investigación de la práctica educativa. (Limitaciones en los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación; ausencia de una concepción pedagógica que la guíe; el problema de la vinculación entre: Práctica social y la educativa; entre ésta y la práctica docente; docencia e investigación; la teoría y la práctica; enseñanza y aprendizaje). 2. Investigación y realidad social. 3. La IE en la transformación personal y social. 4. La IE en el desarrollo económico y social.

⁷ SEP. SESIC. DGENAM. *Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso de Investigación Educativa I*. México, 1987, 35 p.

⁸ Los objetivos de la licenciatura y los rasgos del perfil se enuncian en el apartado 2.2. de este informe.

UNIDAD 2. Fundamentos epistemológicos del proceso de investigación científica.
OBJETIVO DE UNIDAD.
Precisar características fundamentales del proceso de investigación, así como los criterios epistemológicos y sociohistóricos que le sirven de sustento.
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Caracterización del proceso de conocimiento. (La fuente del conocimiento y la relación cognoscitiva). 2. Categorías del proceso de conocimiento. (Fenómeno-esencia; concreto-abstracto; objetivo-subjetivo; absoluto – relativo). 3. Operaciones del proceso de conocimiento. (Concepto, categorías, hipótesis y leyes; análisis y síntesis; la inducción y la deducción). 4. Criterio de validez del conocimiento. 5. Características generales de la investigación científica como proceso social, totalizador, dialéctico, analítico-sintético, de concreción-abstracción.
UNIDAD 3. Importancia de la teoría y el método en el proceso de la investigación científica.
OBJETIVO DE UNIDAD.
Destacar la importancia y relaciones de la práctica, la teoría y el método en el proceso de investigación social.
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Características generales de la práctica como categoría filosófica. (Proceso transformador; esquema anticipado a un fin; proceso objetivo, material o sensible). 2. Características esenciales de la práctica social. (Transformación social de la realidad, la previsión y la instrumentación). 3. El papel de la teoría en la investigación. (Orientación de la práctica, herramienta de análisis y síntesis). 4. El método como estructura y proceso en la investigación científica. (Distintas acepciones de método; el método como totalidad de procedimientos; flexibilidad y dinamismo del método).
UNIDAD 4. Investigación educativa y realidad nacional.
OBJETIVO DE UNIDAD.
Caracterizar las posibilidades de aplicar la investigación para contribuir a la solución de los problemas de la realidad educativa.
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ol style="list-style-type: none"> 1. La educación como práctica social. 2. Propósitos y dimensiones de la IE. 3. Modalidades y estrategias de investigación educativa.

Por lo que respecta al programa del taller de IE- II,⁹ la ubicación, tiempos y créditos y objetivos de la licenciatura y vinculación con cursos antecedentes la información era similar a IE- I, únicamente se agregaba en este último rubro el taller de IE-1.

⁹ SEP. SESIC. DGENAM. Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso de Investigación Educativa II. México, 1987, 33 pp.

OBJETIVOS GENERALES DEL TALLER DE IE-II
<ul style="list-style-type: none"> - Determinar los criterios, elementos y procedimientos que fundamenten la realización de diagnósticos operativos, con base en un marco teórico referencial. - Explicar las interrelaciones de los factores, elementos y procedimientos que intervienen el proceso de construcción de un marco teórico, con apoyo en un marco referencial. - Evaluar críticamente diferentes métodos, técnicas e instrumentos de investigación, para que apoye con su uso adecuado las actividades: preparación, planeación, ejecución y evaluación del proceso de investigación. - Valorar crítica y reflexivamente la modalidad de la investigación participativa como un proceso de enseñanza-aprendizaje que se ubica en la realidad de la práctica docente.
UNIDAD I. La investigación como estrategia de solución a los problemas de docencia.
OBJETIVOS DE UNIDAD.
<ul style="list-style-type: none"> - Precisar con base en un marco teórico referencial, cuáles son los fundamentos teórico-metodológicos de la investigación participativa (IP) y su relación con el proceso de la práctica docente. - Determinar cuáles son los elementos y procedimientos para la elaboración de una investigación diagnóstico operativa, mediante un marco teórico y el análisis de situaciones concretas de docencia.
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ul style="list-style-type: none"> - La IP y su contribución en la solución de necesidades sociales y educativas. (Modalidad de investigación social y como método de trabajo educativo). - Características y factores que intervienen en el proceso de investigación y su repercusión en el logro de los objetivos. (Características y fundamentos de la investigación participativa; factores del proceso y el papel del investigador). - Función dinámica de los momentos o etapas del proceso de investigación: problematización, concientización, dinamización y socialización. - La investigación diagnóstico operativa como recurso de la práctica educativa. (Características y factores, momentos del proceso; medios para su ejecución: contacto global, observación participante y diario de campo; técnica de grupos nominales; informantes claves, etc.
UNIDAD II. La estructuración del marco teórico.
OBJETIVO DE UNIDAD
<p>Precisar cuáles son los elementos, procedimientos y sus relaciones existentes, que se deben considerar para estructurar un marco teórico, que sustente propuestas de acción, para elevar la calidad de la educación primaria.</p>
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos y relaciones fundamentales en el proceso de estructuración del problema y de la hipótesis (Inserción-inmersión; elección y justificación del problema; forma de concretar el problema; proceso dialéctico en la construcción de la hipótesis. - Relación entre el modelo y estilo de investigación y la determinación del problema y la hipótesis. (Investigación social: fundamental, aplicada y operacional). <p>Relación dinámica entre el marco teórico, el problema y la hipótesis de investigación. Estructuración del marco teórico de referencia. (Elementos que lo constituyen; argumentación formal e informal; modelo conceptual).</p>

UNIDAD III. Las técnicas y recursos para la instrumentación de la investigación en apoyo a la práctica docente.
OBJETIVO DE UNIDAD
Precisar con base en un marco teórico referencial, cuáles son las características, factores, elementos, procedimientos y determinaciones, que se deben considerar para seleccionar, elaborar y operar técnicas e instrumentos de investigación, que permitan hacer propuestas para mejorar la práctica docente en educación primaria.
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ul style="list-style-type: none"> - Las técnicas e instrumentos como auxiliares del investigador. - Medios para la recolección de información. (Observación y observación participante; el diario de campo; La encuesta y la encuesta participativa; la entrevista. Análisis de casos). - El uso de las técnicas de investigación y sus condicionamientos por: la acción externa; la actividad del sujeto; la forma de su elaboración. -Factores y elementos a considerar en la operación de técnicas e instrumentos de investigación. (Vinculación entre lo teórico y lo empírico; factores que determinan la relación entre técnicas, instrumentos y objeto de estudio). - Relación entre los procedimientos de operación de las técnicas e instrumentos de investigación y el diseño y aplicación de propuestas de acción en la práctica docente. (Objetivos que persiguen; papel del investigador; tipo de comunicación que se establezca y normas que se deben tener en cuenta).
UNIDAD IV. Proceso para diseñar, operar y evaluar proyectos de investigación en apoyo a la práctica docente.
OBJETIVO DE UNIDAD
Determinar cuáles son los criterios teórico-metodológicos y los elementos de la Investigación Participativa (IP) que fundamentan el proceso para diseñar, operar y evaluar proyectos tendientes a superar la práctica docente de educación primaria.
CONTENIDOS TEMÁTICOS.
<ul style="list-style-type: none"> - Criterios teórico-metodológicos de la investigación educativa. - Operaciones lógicas y procedimientos de la IP. - Determinaciones de la investigación de la práctica docente. - Elementos, momentos y factores que intervienen en la operación y evaluación de proyectos.

Los programas de estos talleres, proponían partir de la investigación de la realidad educativa a fin de buscar soluciones alternativas a la problemática detectada. Según este documento, el proceso metodológico iniciaba con el análisis de los fenómenos aparentes que se manifiestan en la práctica docente, para que, en un segundo momento, a través de los procedimientos de análisis y síntesis se llegue a las abstracciones del conocimiento, donde se elaboren hipótesis, teorías, principios y leyes, las cuales serían contrastadas al regresar nuevamente a la realidad, siendo la pauta para que se generaran nuevos conocimientos.¹⁰ En el proceso se conjugaban los elementos teórico-metodológicos de la investigación con el conocimiento, la descripción, la comprensión, la explicación y la valoración de la práctica

¹⁰ A mi juicio, como profesor lo que menos nos interesaba era la elaboración de leyes y teorías generales. Cuando más cercanos estábamos al aula y con niños de carne y hueso, nuestras indagaciones las dirigíamos a entender situaciones específicas, acontecimientos imprevistos, los significados ocultos de las acciones, etc.

educativa y las acciones para transformarla. La estructura y organización de los contenidos tenía como supuesto que los estudiantes debían aprender a investigar investigando, estableciendo una vinculación entre investigación y docencia, para lo cual era indispensable recuperar las problemáticas de la escuela primaria detectadas en los semestres anteriores y que se trabajara coordinadamente con los cursos paralelos del tercer y cuarto semestres, situación que nunca pudo llevarse a cabo, en parte debido a la organización de los horarios y a las diferentes cargas de trabajo de los profesores, pero sobre todo porque no era una práctica común asumir ante los compañeros maestros las dificultades que teníamos para entender la lógica y los contenidos de los programas y confesar que no teníamos claridad respecto al tipo de docente-investigador que por decreto éramos y al que teníamos que contribuir a “formar”. De hecho cada curso constituyó una unidad aislada, respecto al conjunto del plan de estudios.

El programa de IE-I fue considerado por sus autores, como un ejemplo de la investigación acción, caracterizada por cuatro momentos esenciales: problematización, concientización, dinamización y socialización. Sin embargo, las fuentes de consulta a las que remitía el programa, no abordaban estos momentos. Esta información aparecía en los materiales de IE-II y se refería a un trabajo de investigación-participativa para el desarrollo de comunidades rurales.¹¹ Asimismo, las referencias bibliográficas y hemerográficas de IE-I, en términos generales, daban cuenta del estado que guardaba la investigación educativa (IE) al inicio de los ochentas; entre sus características se enunciaban que ésta se encontraba en proceso de constitución, debido a la baja autonomía que tenía respecto a otros campos desarrollados por disciplinas diferentes a la Pedagogía, pero con mayor reconocimiento social, lo que originaba que la IE tuviera escaso prestigio científico. Reconocían que como consecuencia de la inexistencia de un conjunto de reglas del juego comúnmente aceptadas, con mucha facilidad se improvisaban investigadores e instituciones dedicadas a la IE. Algunas de las instancias eran impulsadas por el Estado y en aquel entonces se identificaba una línea prioritaria cuyo propósito era aumentar la eficiencia del sistema, sin cuestionar su propio funcionamiento y su racionalidad. Temas como la didáctica, la metodología de la enseñanza, la formación de maestros, etc. no eran abordados, a menos que el conocimiento

¹¹ Este documento era un mecanograma denominado “La educación no formal para adultos a partir de una experiencia de investigación participativa”, de M. García Olvera. La experiencia que describe se llevó a cabo en el Valle del Mezquital, Hidalgo y formaba parte de los materiales que se tenían que trabajar con los estudiantes. Véase, SEP. SESIC. DGENAM. Material Informativo de apoyo al curso de Investigación Educativa II. México, 1987, pp. 16-27.

resultante permitiera la toma de decisiones y el control de los procesos que ocurrían en el aula, a fin de mejorar los índices de rendimiento escolar.¹²

Respecto al vínculo docencia-investigación el documento de apoyo aludía a una experiencia realizada a partir de 1979 en los semestres 7º y 8º de la carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que consistió en la apertura de talleres optativos, con diferentes temas y tendencias teórico-metodológicas, a partir de los cuales se comprobó que los estudiantes se sentían más atraídos por determinados enfoques. A petición expresa de un grupo de alumnos sobre la existencia de mayor coordinación entre los talleres, y comprometiéndose con una participación activa y crítica en el proceso de investigación formularon un plan de trabajo junto con dos profesoras de la Facultad, quienes trabajaban en la investigación “Alternativas pedagógicas y prospectiva en América Latina” y fueron las que coordinaron los trabajos en tres talleres a partir del ciclo escolar 82/1.

Desafortunadamente, esta experiencia para nada se correspondía con las características y conocimientos de los alumnos del 2º semestre de la licenciatura en educación primaria, que iniciaban un primer curso de IE, ni tampoco con las características profesionales de los maestros que impartíamos la materia, algunos por primera vez, como era mi caso. Asimismo este trabajo, no era identificado por sus autoras como una investigación acción, sino que su propósito era la recopilación, análisis y sistematización de las experiencias educativas populares en América Latina entre los años 1880 y 1980, con el propósito de que pudiera ser utilizada por otros investigadores, educadores o instituciones que así lo requirieran.¹³

A mi juicio, lo valioso de esta práctica educativa, independientemente de los productos obtenidos, era cómo los estudiantes y las profesoras se habían implicado en un proceso de enseñanza-aprendizaje participativo, construyendo metodologías para el análisis de contenido y el análisis del discurso para dar cuenta de su objeto de conocimiento, relacionando diversos

¹² Pablo Latapí reconocía en 1981, que la IE era una actividad profesionalizada llevada a cabo por personal especializado desvinculado con la práctica educativa que constituía su objeto de estudio. Reconocía que la participación de profesores de primaria de base en proyectos de investigación era excepcional y que la difusión de los estudios no alcanzaba a los maestros por el lenguaje que utilizan y los mecanismos de difusión. En cuanto al contenidos de los proyectos reconocía un exceso de proyectos sobre problemas de la educación superior y escasez relativa en cuanto a la educación primaria y normal básica, características del maestro y efectividad del mismo. Véase Pablo Latapí. “Diagnóstico de la Investigación Educativa en México”, en Perfiles Educativos. México, CISE, UNAM, núm. 14, octubre-diciembre, 1981, pp. 33-50, este artículo no formaba parte de la bibliografía del curso, pero lo incluí al año siguiente de trabajar el programa de IE-I como parte de la bibliografía básica.

¹³ Adriana Puiggrós, “Actividades de investigación en la formación de pedagogos”, en revista Foro Universitario México, UNAM, núm. 23, octubre de 1982, pp.13-19. La investigación a la que se alude era llevada a cabo por las Licenciadas Raquel Glazman, Marcela Gómez Sollano y Susana Quintanilla, quienes asesoraban permanentemente a los equipos de estudiantes, y las licenciadas Susana Lapsenson y la autora de la ponencia quienes además tenían a su cargo la guía docente de la experiencia. Véase SEP, SESIC. Material Informativo de apoyo al curso de Investigación Educativa I. México, DGENAM, 1987. 64 pp.

aspectos teóricos, metodológicos y técnicos en la formación del pedagogo en materia de investigación, aunque no sabía cómo este tipo de experiencias habían impactado el currículo de la Licenciatura en Pedagogía.

Otros textos de la bibliografía de IE-II aludían a experiencias de trabajadores sociales¹⁴ o a la metodología desarrollada por el CREFAL,¹⁵ destinada a la educación de adultos y desarrollo de la comunidad, que si bien aportaban información valiosa respecto al sentido de la educación, no podían extrapolarse mecánicamente para investigar, comprender y transformar la práctica docente, la función prioritaria del maestro de primaria en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje y las problemáticas que éste enfrentaba en el aula al trabajar los contenidos de ocho asignaturas.

A pesar de que los documentos aludían a distintos tipos y finalidades de investigación, algunos de mis compañeros maestros que impartían la materia, tenían resuelto el curso. En mi caso, como lo supe posteriormente, ellos tampoco habían trabajado sobre la investigación participativa y específicamente sobre investigación acción, ni teníamos claro el por qué de este tipo de investigación en la formación inicial de los maestros de primaria. Dos de los profesores, que habían llevado cursos en el CISE, nunca compartieron la información adicional con los demás o aportaron documentos que permitieran avanzar en la conceptualización de esta metodología.¹⁶ En lo personal, no me quedaba claro cómo a partir de la licenciatura el maestro de primaria desarrollaría también la función de investigador y qué tipo de investigación podía realizar; ninguno de los artículos e informes de investigación que consultaba implicaba a un docente-investigador. Los roles que desempeñaban los investigadores eran como observadores participantes sin involucrarse directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje o en las actividades de los maestros; el investigador que

¹⁴ Ezequiel Ander – Egg. “La Investigación Diagnóstica Operativa”, en *Metodología del Trabajo Social*. 4ª. ed., Barcelona, Editorial El Ateneo, 1982, pp. 67-89.

¹⁵ El Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional, con sede en Pátzcuaro, Michoacán era el encargado de formar especialistas para la educación de adultos y su preparación se orientaba a la solución de problemas inherentes a las tareas educativas de los Estados miembros de la UNESCO de la América Latina y el Caribe, además promovía investigaciones aplicadas al campo de la educación de adultos y alfabetización funcional.

¹⁶ Algunas de las fuentes que citaba el programa no venían incluidas en el material de apoyo y no se localizaban en cualquier biblioteca. En El Colegio de México, dichas publicaciones aparecían en sus catálogos, pero estaban prestadas. A través de la lectura de artículos de revistas fui identificando que bajo el rubro de investigación participativa se englobaban una serie de tradiciones de pensamiento y prácticas de investigación de origen latinoamericano, que comparten rasgos comunes, tales como: hacer explícitas una intención política y una opción de trabajo para los grupos más desfavorecidos de la sociedad; integración de investigación, educación y participación social como fases de un mismo proceso que permite el análisis de la realidad social concreta y que finaliza con propuestas de acción expresadas desde una perspectiva de cambio social. Se identifica a Paulo Freire como creador de esta metodología en el ámbito educativo (investigación temática) y a Joao Bosco Pinto (investigación acción); dentro de la sociología a Orlando Fals Borda (investigación acción) y a Miguel Rosiska y Darcy de Oliveira (investigación militante).

diseñaba una situación experimental y a partir de ella trabajaba con un niño o un grupo reducido de niños; el investigador que entrenaba a un grupo de encuestadores para aplicar el instrumento a una población numerosa a fin de comprobar las hipótesis que previamente había elaborado; el investigador que trabaja sólo un contenido de una asignatura durante un número reducido de sesiones, experimentando secuencias didácticas y era apoyado por dos investigadores que registraban lo que ocurría en el salón de clases mediante el uso de la cámara de video y registros de observación de lo que decían y hacían los niños y el investigador.

3.2 El trabajo con grupos del 3er. y 4º semestres de la carrera de maestro de primaria.

Simultáneamente a la lectura de los programas y de los materiales de apoyo, inicié el trabajo con los grupos, con muchos temores y ansiedades. Durante el primer año instrumenté el programa de IE-I tal y como lo señalaba la propuesta oficial, con el fin de detectar lo que ocurría en el aula y tener mayores elementos para realizar los ajustes y modificaciones pertinentes. En el caso de IE-II sí introduje modificaciones respecto a las características del proyecto de investigación que se solicitaba como evidencia final de aprendizaje.

Respecto al desarrollo de los programas, las actividades al interior del aula eran difíciles de diseñar porque el objeto de estudio era el proceso de la investigación y sus productos: las construcciones y prácticas sistemáticas de los hombres que pretendían comprender y/o explicar la realidad social. Reflexionar sobre estas producciones era complejo porque en aquel entonces no eran comunes los textos que daban cuenta de las implicaciones que tiene para un investigador una sólida formación teórica, de las paralizaciones, avances, retrocesos de la producción conceptual, de las dificultades para acceder a las publicaciones nacionales y/ o extranjeras, de las formas en que las comunidades científicas determinan qué problemas abordar, cómo hacerlo y bajo qué criterios validarlos.

Para los alumnos las teorías y sus elementos constitutivos eran verdades absolutas que tenían que aplicarse a la práctica. Los procesos de producción de estas abstracciones no eran observables y estaban mitificados por las formas en que se trabajaban en las aulas en donde los estudiantes aprendían el conocimiento científico como una verdad acabada, de la que no había que dudar, o cuestionar alguno de sus enunciados o hacer preguntas; en donde la ciencia era sinónimo de un cuerpo de conocimientos acumulativos producto de un método riguroso, el

científico, exento de errores y en donde gente fuera de lo común era la única que podía aspirar a construir ciencia.

Las concepciones previas de los estudiantes sobre la caracterización del proceso de conocimiento chocaban con el enfoque del taller, lo que generaba serias dificultades para comprender los textos y no encontraban relación con lo que abordaban en los otros cursos y las formas en que lo hacían o con lo que observaban en la escuela primaria; prácticas habituales eran repetir la información tal como venía en los documentos o dar su opinión sobre ellos, aunque no tuvieran claridad sobre lo que trataban los autores. Lo mismo ocurría en los trabajos escritos.

Como los grupos se conformaban desde el primer año de la carrera, a la hora de trabajar en equipos, éstos ya estaban constituidos y no les agradaba relacionarse con otros compañeros que no fueran sus amigos; el trabajo en equipo se entendía solamente como división de quehaceres entre ellos y no como interacción. Cuando exponían, con el fin de comparar lo que diversos autores decían sobre un mismo asunto, frecuentemente los alumnos se repartían los tópicos y cada quién “memorizaba su pedazo” y hacía su lámina. No sabían escucharse y si surgían dudas o no entendían, difícilmente preguntaban por temor a que cuando ellos expusieran, sus compañeros hicieran lo mismo y se demostrara que no manejaban el contenido del texto. La participación en clase muchas veces no se daba de manera espontánea y tenía yo que forzarlos a hablar. En algunos de los salones se ponían de acuerdo para no realizar las lecturas o no entregar tareas y frenaban a aquéllos estudiantes que se comprometían más con las actividades.

En cuanto a la detección de problemáticas que vivíamos en el curso por parte de ellos, en un principio, las demandas eran básicamente para mí, porque la actividad mental y el constante cuestionamiento de mi parte sobre sus opiniones e interpretaciones era muy cansado y aburrido por lo que debía incluir actividades “más dinámicas”. El análisis de estas actitudes a nivel grupal, en tanto que la clase era algo que se hacía conjuntamente entre la maestra y los alumnos, evidenció la necesidad de modificarlas y de buscar otros recursos por parte de ellos, a fin de avanzar, aunque muy lentamente, en el proceso de aprendizaje. Varios de los estudiantes llevaban libros o ciertos materiales que habían trabajado en otra materia y que consideraban enriquecía el trabajo en el aula; tratábamos de identificar algunas de las estrategias que utilizaban los compañeros más aventajados en la comprensión lectora; interpretábamos lo que los autores planteaban relacionando con los procesos de construcción del conocimiento que nosotros mismos llevábamos a cabo en el salón de clase e intentábamos

ponernos en el lugar del otro, el compañero, con el fin de entender lo que decía y hacía, sus motivaciones e intenciones.

Por lo que respecta a las problemáticas detectadas en las escuelas primarias a través de la observación participante¹⁷ y que constituían según el programa el punto de partida, los alumnos por lo común, daban cuenta de los vínculos autoritarios que establecían los maestros con los niños o se referían a que los profesores no explicaban bien los contenidos porque no preparaban su clase o que tenían favoritismos, pero todo lo demás aparecía como natural, aceptable y no problemático; no eran evidentes todos los procesos que implica trabajar en grupo; por lo regular calificaban al maestro de primaria en función del modelo ideal que habían construido en los cursos anteriores o paralelos a IE, a partir del documento Notas para un Modelo de Docencia.¹⁸ Sin embargo, no se percataban de la interacción de los niños, sus conceptualizaciones, el tipo de errores que cometían, las preguntas que hacían, las dificultades propias del contenido abordado, tanto para los niños como para los profesores, o las distintas funciones que cumplía el maestro al trabajar con un grupo de primaria, entre otras cuestiones. Cuando los estudiantes normalistas realizaban sus prácticas, era raro el futuro docente que tenía problemas en la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje y sí existían era porque los maestros titulares de grupo no habían trabajado los antecedentes de ese contenido o porque eran temas de repaso que los niños ya sabían y por eso se inquietaban o porque algunos de ellos “se veía que tenía problemas familiares o que en su casa no le prestaban atención”.¹⁹

En el cuarto semestre, en IE- II, los alumnos realizaban una investigación diagnóstico operativa²⁰ en la escuela en la que practicaban. Una de las acciones que llevaban a cabo para recopilar información, era entrevistar a los maestros de primaria con el fin de identificar los problemas que enfrentaban al trabajar el currículo oficial y, específicamente, sobre los

¹⁷ El documento que apoyaba el uso de esta estrategia metodológica era el de Boris Gerson, “Observación participante y diario de campo en el trabajo docente”, en Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, núm. 5, julio-septiembre, 1979, pp. 3-22. Éste era trabajado durante el primer año de la licenciatura y el modelo conceptual en el que sustentaba el análisis de los datos era el contenido en Notas para un Modelo de Docencia que se enuncio en el apartado 2.3.

¹⁸ Martiniano Arredondo, Marta Uribe y Teresa Wuest. “Notas para un Modelo de Docencia”, en Perfiles Educativos, México, CISE. UNAM, núm. 3, enero-marzo 1979. pp. 3-27.

¹⁹ Según los acuerdos de la Academia de Pedagogía, durante el tercer semestre los alumnos realizaban prácticas de ayudantía y se iniciaban como responsables de la atención del proceso enseñanza-aprendizaje en grados de 3º a 6º en las áreas de Español y Matemáticas. Por lo regular, efectuaban tres o cuatro prácticas en los días correspondientes a Introducción al Laboratorio de Docencia. En el cuarto semestre además de esas prácticas, los estudiantes trabajan durante una semana, el último mes del ciclo escolar. Sin embargo, algunos grupos practicaban con todas las asignaturas.

²⁰ Esta investigación se refiere a un estudio preliminar sobre la realidad en la que se va actuar y a la que se requiere responder inmediatamente. Uno de sus supuestos es que basta con disponer de los datos básicos y su correspondiente análisis e interpretación para ejecutar las acciones pertinentes. Señala cuatro momentos: investigar, programar, actuar y evaluar. Ezequiel Ander – Egg. Op. cit. pp. 67-89.

alcances de los objetivos de la educación primaria, los factores o problemas que debían solucionarse para favorecer su cumplimiento²¹ y las respuestas que con mayor frecuencia se enunciaban se referían a que: los objetivos eran confusos; los contenidos no correspondían a las características cognitivas de los alumnos o a las problemáticas sociales que vivían y a las condiciones de la zona que rodeaban a la escuela; se cumplían parcialmente porque se daba prioridad a las áreas de Español y Matemáticas; el tiempo no era suficiente para cubrir todos los programas del grado en el que trabajaban; las metodologías que sugerían los libros para el maestro eran inadecuadas; no contaban con el material didáctico suficiente debido a las condiciones económicas y materiales de la escuela; existían problemas con los compañeros y el director; existía carencia de espacios y tiempos para la planeación didáctica; y a que los padres de familia no apoyaban el trabajo de los maestros.

Cada una de las problemáticas señaladas por los estudiantes y los profesores de educación primaria, implicaban una diversidad de objetos de estudio así como metodologías diferentes para abordarlos y, en aquel entonces, el mismo estado de conocimiento de la investigación educativa no lo permitía. Sin embargo, dentro del planteamiento curricular y como lo señalaba Aguirre Lora, los problemas-eje del vínculo docencia-investigación enunciados en el programa de IE-II supuestamente eran apoyados “mágicamente” por los profesores que impartíamos los cursos del semestre,²² esperando obtener como evidencia de aprendizaje al finalizar el taller: la planeación, ejecución y evaluación de un proyecto de práctica docente.

En el Laboratorio de Docencia los alumnos elaboraban las planeaciones didácticas para la realización de las prácticas ordinarias. La nomenclatura había cambiado pero el trasfondo no; ahora se denominaban proyectos de práctica docente; lo que antes era el objetivo de la sesión, la organización del grupo, la secuencia didáctica y la información a trabajar con los niños en ese momento aparecían bajo los rubros de intencionalidad,

²¹ El programa de IE-II marcaba para cada unidad un problema eje. Para las unidades 2, 3, y 4 los problemas respectivos eran: ¿Qué elementos teórico-metodológicos de las opciones pedagógicas vigentes y de los principales modelos educativos desarrollados durante el proceso sociohistórico de la práctica docente escolarizada, pueden tomarse como fundamentos de una propuesta que eleve la calidad de la educación primaria?; ¿Cuáles son los criterios teórico – metodológicos que hay que considerar para fundamentar una propuesta de instrumentación didáctica que tienda a elevar la calidad de la práctica educativa de la escuela primaria? y ¿Cuáles son los fundamentos, características, componentes e implicaciones de las estrategias didácticas, utilizadas en la operación de la práctica docente de educación primaria y qué criterios, factores y elementos deben considerarse en el diseño y aplicación de otras que tiendan a elevar la docencia de este nivel educativo? SEP. DGENAM. *Op. cit.*, pp. 17; 22; 27.

²² María Esther Aguirre Lora, *Op. cit.*, p. 74. Comparto esta aseveración porque el contenido de los cursos paralelos de la línea pedagógica iniciaban al alumno en el conocimiento del plan de estudios de la primaria y de los programas de Español y Matemáticas, así como en las tareas específicas de la instrumentación didáctica y la operación de los medios educativos en la práctica docente. En Psicología del Aprendizaje revisaban las teorías que daban cuenta de dicho proceso, pero no de sus implicaciones en el trabajo áulico.

interacción, instrumentación y marco teórico, respectivamente y se incluía un apartado denominado circunstancialidad en donde los alumnos mencionaban las actividades que propiciaban u obstaculizaban la realización del proyecto y que por lo regular se referían a las interrupciones de la clase, tan frecuentes en la escuela primaria.

Para mí existían diferencias entre un proyecto de docencia y el proyecto de investigación. Con base en mi experiencia al trabajar en el aula, los maestros identificábamos, quizá, de manera intuitiva, situaciones que no correspondían a los supuestos “teóricos” que orientaban nuestra práctica, o a lo que los programas de estudio marcan, a pesar de seguir al pie de la letra “las sugerencias” que éstos señalan. A partir de la problematización de estas situaciones, era como los estudiantes podían generar una serie de interrogantes que darían paso a los proyectos de investigación, considerados también como procesos de formación docente y que nos permitirían dar cuenta de los problemas que teníamos los maestros, y ellos mismos, al trabajar en la escuela y posiblemente modificar nuestro quehacer. A diferencia de los profesores en servicio, los estudiantes dentro de la BENM, contarían con dos años de la carrera para desarrollarlos, apoyados por los contenidos de las asignaturas y por compañeros maestros que tuvieran un mayor dominio de las temáticas, así como por las prácticas continuas que realizarían en las primarias. La culminación de este proyecto en un informe de investigación, serviría también como documento recepcional²³ para obtener el título de la licenciatura.

En función de lo anterior, al interior del taller analizábamos lo que ocurría en las prácticas ordinarias docentes de los estudiantes, con el fin de detectar “los problemas” que habían vivido e iniciar el diseño de proyectos de investigación. En uno de los grupos habían trabajado, además, con contenidos de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, por lo que también surgieron temáticas sobre estas asignaturas.

²³ Dicho documento era definido como: “un trabajo de investigación producto del tratamiento teórico y metodológico sobre la problemática inherente a la formación de los licenciados en educación primaria. Se pretende sea resultado de la práctica educativa y de las experiencias adquiridas durante la formación profesional.” BENM. Instructivo para la titulación de los pasantes. México, 1989, mecanograma. En el octavo semestre existía el Seminario de Elaboración de Documento Recepcional, en donde otro maestro recuperaba contenidos de los cursos de IE-I y II. En 1990, desaparece como materia obligatoria a ser cursar por los estudiantes debido a la sobrecarga de asignaturas y ese espacio era utilizado por el profesor que asesoraba individualmente la elaboración del trabajo. Otro factor que a mi juicio originó esta medida, fue que los maestros de la BENM teníamos diferentes concepciones sobre el diseño y desarrollo de proyectos de investigación “científica”.

Durante el desarrollo de los talleres²⁴ fui identificando, en función de su origen y finalidad, distintos “niveles” en los que se empleaba el término investigación: uno que buscaba aportar conocimientos nuevos a fin de explicar o dar cuenta de lo educativo; otro, que partiendo de problemáticas específicas de la realidad educativa, pretendía, además de comprenderla, proponer soluciones; uno más que estaría representado por el constante cuestionamiento e indagación del docente ante lo que ocurría en su práctica, orientada por ciertos saberes científicos producidos en otro momento histórico y, uno más, representado por la actitud de los estudiantes ante los contenidos de aprendizaje de los distintos cursos y su implicación en el trabajo escolar. Los dos primeros “niveles” correspondían a los investigadores educativos que compartían teorías y metodologías en instituciones especializadas,²⁵ por lo que difícilmente la generación de proyectos de investigación en la licenciatura podía lograr ese tipo de productos. Empero, estaba convencida de que el trabajo en los otros dos niveles podía repercutir en la forma en que los estudiantes enseñarían en la escuela primaria y en su formación posterior, ya como profesores de grupo al desarrollar el currículo oficial. Creía que la posibilidad de pensar sobre el conocimiento científico, quién lo produce, dónde, bajo qué condiciones, las luchas internas entre los investigadores por la autoridad científica y el tomar conciencia de cuánto nos faltaba por saber respecto a lo que ocurría en la escuela y en el aula, propiciaría que los futuros profesores no se asumieran como simples ejecutores de programas de estudio, diseñados por otros.

Para la elaboración del proyecto y en función de las temáticas seleccionadas los alumnos iniciaban un proceso de búsqueda en diferentes bibliotecas y librerías o consultaban

²⁴ La vinculación docencia-investigación fue un tema que en la década de los ochenta estuvo en debate y continua siéndolo para las normales y la UPN. Paradójicamente estos debates lo que sí dejaron en claro en las Instituciones de Educación Superior no relacionadas con la formación del magisterio fue la profesionalización de la investigación educativa y la delimitación de su trabajo, en tanto que se reconoció que ser investigador implica un proceso de formación complejo en el que se desarrollan competencias, habilidades y actitudes diferentes a las del docente, así como una formación intelectual rigurosa en las ciencias sociales. En 1987 se reconocía que la investigación como campo científico, se encontraba en proceso de constitución, pero que ello requiere tiempo, personal especializado, infraestructura material, recursos económicos, etc. Martiniano Arredondo et al., *La investigación educativa en México, Un campo científico en proceso de constitución*, en *Revista Mexicana de Sociología* 1/84, pp. 5-38. Cfr. María Teresa Bravo. *Op. cit.*, p. 23.

²⁵ En aquel entonces las instituciones pioneras que se dedicaban a la investigación educativa eran el Centro de Estudios Educativos (CEE), el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y el CISE. El DIE es el que más ha influido en los cambios curriculares de la educación primaria desde la Reforma de 1970 y como producto de las investigaciones desarrolladas posteriormente, se genera la reforma de 1993 de la educación básica. Una característica común en el CEE y el DIE fue la ausencia de pedagogos y maestros en su conformación, exceptuando, claro está, al Dr. Latapí. Según Norma Gutiérrez en estas dos instituciones así como en CNME, antecedente del CISE, se consideraba que los egresados del Colegio de Pedagogía de la UNAM o de las Normales Superiores no reunían “...los requisitos necesarios para el trabajo intelectual que se proponían impulsar”. Norma Gutiérrez Serrano. *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. México, DIE-CINVESTAV, 1999, p. 109. Tesis 30.

a otros profesores, con el propósito de identificar las investigaciones o desarrollos teóricos más recientes sobre las temáticas que les interesaba investigar, para formular el problema que deseaban estudiar. Por mi parte, continuaba con la lectura de diferentes materiales documentales, en una búsqueda no sólo para mí, sino para que mis alumnos trabajaran con una información más accesible que nos permitiera avanzar en el conocimiento y desarrollo de proyectos de investigación educativa. La adquisición y lectura de las revistas Educación, Perfiles Educativos, Pedagogía de la UPN, Cero en Conducta y los Cuadernos del CESU era obligada, porque en ellas encontraba la bibliografía más actualizada y los debates o propuestas más recientes sobre los distintos campos disciplinarios afines a los contenidos de la escuela primaria, la investigación educativa, la práctica docente y el docente-investigador, así como reportes de investigación, algunos de ellos relacionados con la escuela primaria y en donde encontraba distintos enfoques metodológicos más cercanos al aula tales como los de tipo etnográfico,²⁶ los que utilizaban el método clínico desde la perspectiva psicogenética²⁷ y los que abordaban el análisis de contenido.²⁸ En función de toda esta información, seleccionaba, según el tema, los artículos que más podían orientar a los alumnos y posteriormente, los discutíamos. El tipo de proyectos que yo pretendía que elaboraran, era lo que Selltiz, definía como estudios exploratorios cuyos objetivos consistían en familiarizar al investigador con el fenómeno o problema que deseaba abordar, avanzando en la identificación del conocimiento disponible, descubriendo ideas y aspectos más profundos o para aclarar conceptos que le permitieran la formulación de un problema de investigación y, por ende, una investigación más precisa o el desarrollo de hipótesis.²⁹

Respecto a la evaluación, ésta era entendida por los alumnos como sinónimo de calificación, situación que es común hasta la fecha; no les interesaba tanto qué habían aprendido y cómo, sus formas de participación, las dificultades o los aciertos que se presentaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje o lo que evidenciaban sus trabajos. Por lo regular cada trabajo que revisaba era devuelto a los estudiantes con una serie de

²⁶ Elsie Rockwell y Grecia Gálvez. "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo". en Educación. Revista del CNTE. México, CNTE-SEP, núm. 42, octubre-diciembre 1982, pp. 97-135.

²⁷ Gabriela Delgado. "Aprendizaje por construcción vs. aprendizaje por repetición", en Educación. México, CNTE-SEP, núm. 29, julio-septiembre de 1979, pp. 83-88; Ana María Kaufman. "Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita", en José Antonio Castorina. Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1986. pp. 119-159.

²⁸ Alicia de Alba, et. al. "Ecología en los libros de texto de la escuela primaria", en Cero en Conducta. México, Educación y Cambio A.C., núm. 10, enero-febrero 1988, pp. 9-15; Eduardo Weiss. "Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980". en Educación, No. 42. Op. cit., pp. 321-341.

²⁹ Selltiz señalaba que en el caso de las Ciencias Sociales, la teoría era o demasiado general o específica para guiar una investigación empírica por lo que este tipo de estudios era recomendable. Claire Selltiz et al. "Esquema de investigación", en Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales. Madrid, Rialp, 1980, pp. 133-136.

observaciones que eran comentadas en el aula, con el objeto de precisarlo, ampliarlo o para que modificaran ideas confusas y/o erróneas. Lo mismo ocurrió con lo que en aquel entonces denominaba anteproyecto de investigación. El análisis en conjunto de todas estas evidencias me permitía valorar la propuesta curricular en su operación al interior del salón de clases e idear posibles modificaciones para los siguientes cursos, con base en la realidad que vivía. En este proceso detectaba, también, las dificultades, carencias y aciertos de mi trabajo docente.

Reconozco que este primer año como profesora en una institución de educación superior dedicada a la formación inicial de los maestros de primaria fue el más difícil pero paradójicamente el más enriquecedor, ya que marcó las cuestiones y los rumbos que hasta la fecha han orientado mi propia formación, así como el trabajo profesional que he venido realizando en la BENM, independientemente del plan de estudios en turno. Algunas de esas cuestiones se refieren a:

- La necesidad de propiciar una relación diferente de los estudiantes normalistas con el conocimiento disciplinar y que sin dejar de reconocer las reglas sociales que rigen en un momento histórico su construcción, desmitifique a la ciencia, al quehacer del científico o del estudioso de la práctica docente y del proceso de investigación con el propósito de avanzar en la construcción de un vínculo teoría-práctica diferente que permita el constante mejoramiento de los sujetos y del trabajo docente. Algunas de las tareas que subyacen a esta relación y que es importante apoyar al interior del aula son el desarrollo de la comprensión lectora, la expresión escrita y oral de los estudiantes, el aprender a escuchar y a observar a los otros y a uno mismo, así como el ser capaces de plantearse preguntas y de buscar respuestas, revisándolas constantemente e identificando aquellas interrogantes sobre las que aún nos falta por saber.
- Sensibilizar a los alumnos sobre la complejidad del trabajo docente, a fin de evitar la crítica constante y sin argumentos de los profesores de primaria en servicio. Esto sólo es posible en la medida en que problematicemos sobre lo que ocurre en las aulas de la BENM y de la escuela básica, el por qué de las acciones que realizamos los maestros ante las conductas de los estudiantes, jóvenes y niños, y sobre las condiciones laborales en las que estamos inmersos. Conocer estas realidades, nos permitiría idear otras realidades posibles y las maneras de construirlas.
- Propiciar las condiciones para que los estudiantes se asuman como usuarios de los productos de investigación educativa, elaborados por centros especializados, como una de las vías para avanzar en la comprensión del trabajo docente, reafirmar lo que de manera intuitiva los profesores y/o estudiantes construimos en la práctica cotidiana o

para modificar nuestras concepciones sobre lo que ocurre en el aula y acercarnos a ella con otra mirada; también, el análisis de las estrategias metodológicas de investigación, su relación con el objeto de conocimiento y la fundamentación teórica y el tipo de formato que pueden asumir los productos, constituyen elementos valiosos para la formación y sistemátización del trabajo docente, de ahí la necesidad de que este tipo de materiales se trabaje al interior de las asignaturas.

- Estimular el contacto informal de los estudiantes normalistas con niños, no únicamente en situación escolar con el objetivo de que los primeros identifiquen los intereses, los procesos de pensamiento, sentimientos, actitudes, etcétera, de los sujetos a los cuales dirigirán su práctica profesional.
- Valorar las prácticas que realizan los alumnos en las escuelas primarias como una fuente de información y de conocimientos para su formación inicial y no como un mero requisito, a veces bastante frustrante, para acreditar determinadas asignaturas.
- Vivir la formación inicial del profesor como un espacio de experimentación continua, en constante revisión, en donde los contenidos abordados desde los diferentes espacios curriculares sean los que guíen el proceso enseñanza-aprendizaje y las distintas acciones que realizamos conjuntamente los maestros y estudiantes normalistas y no como el deber ser que los futuros docentes tendrán que “aplicar” cuando egresen de la BENM y trabajen en las escuelas primarias.
- Favorecer un trabajo grupal en donde cada uno de los participantes asuma un papel protagónico y la responsabilidad, no sólo de su propio proceso de aprendizaje, sino también para apoyar a los otros, facilitando el aprendizaje de todos; un trabajo colectivo, mediado por el entendimiento el diálogo y la negociación de significados, para acercarse a una comprensión compartida del proceso enseñanza-aprendizaje y de sus resultados.

Durante los dos siguientes ciclos escolares, continué trabajando con los cursos de IE-I y II pero de manera interrumpida, debido a licencias de gravidez. Además, en ese tiempo coordinaba Introducción al Laboratorio de Docencia, Diseño Curricular o el Seminario de Aportes de la Educación Mexicana a la Pedagogía. En el caso de la IE-I y II durante esos años, introduje el análisis de diferentes reportes de investigación sobre la escuela primaria desde el tercer semestre y en función de ellos abordaba los contenidos relacionándolos con algunas de las fuentes de consulta señaladas en los programas; otros de los documentos “oficiales” los fui sustituyendo por artículos más recientes y con un lenguaje más accesible a los estudiantes. También desde IE-I, iniciábamos la detección de problemáticas en las

primarias o en la BENM, con el fin de tener más tiempo para generar el anteproyecto de investigación.

3.3 El impacto de la investigación educativa en el currículo de la educación primaria.

Los cambios en la educación primaria se iniciaban nuevamente, a pesar de que a finales de los ochenta algunos investigadores recomendaban que no se modificara el currículo y que el énfasis se pusiera en el trabajo con los maestros, "...haciendo las cosas que se descuidaron en la reforma anterior".³⁰

Los productos de la investigación educativa pretendían influenciar el trabajo docente y específicamente la enseñanza de la lecto-escritura a partir de los estudios desarrollados desde finales de los setenta, por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, así como por las investigaciones que se llevaron a cabo en la Dirección General de Educación Especial (DGEE), bajo el auspicio de la SEP y OEA,³¹ coordinadas por Emilia Ferreiro³² y Margarita Gómez Palacio Muñoz. Otro de los impactos se da en la propuesta pedagógica que guiaba el trabajo docente de los instructores de los cursos comunitarios, elaborada por el DIE por convenio con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

En 1992, con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado por el Gobierno Federal, los gobiernos estatales y el Sindicato de Trabajadores de la Educación, se da la reformulación de los contenidos y materiales educativos y para el ciclo escolar 1992-1993 se implementó en la educación primaria un Programa Emergente,³³ cuyos objetivos fueron: Fortalecer en los seis grados el aprendizaje y el ejercicio asiduo de la lectura, la escritura y la expresión oral; el énfasis estuvo en el uso

³⁰ Elsie Rockwell también planteaba que "Sería un error hacer una reforma de la misma manera empezando desde los libros de texto nuevos". Elsie Rockwell y Rafael Quiroz. "Problemas de la educación básica en México", en Cero en conducta. México, Educación y Cambio, A. C., núm. 17 enero-febrero de 1990, pp. 25-32. En otro documento, también se recomendaba como indispensable conocer las determinaciones cotidianas que históricamente han definido el trabajo de los maestros y el contexto institucional donde laboran; sin este conocimiento cualquier cambio será infecundo. Véase Elsie Rockwell y Ruth Mercado. "La escuela, lugar del trabajo docente", en Elsie Rockwell. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1986, pp. 63-75. Cuadernos de Educación.

³¹ El estudio se origina debido a que la demanda de atención a niños con necesidades especiales había crecido alarmantemente para la Dirección de Educación Especial.

³² La Dra. Ferreiro había iniciado desde 1980 en el DIE una línea de investigación sobre la adquisición de la lengua escrita. En esa misma institución se desarrollaban proyectos respecto a la enseñanza y construcción del conocimiento matemático, encabezados por Irma Fuenlabrada. En esa misma línea pero enfocada a las Ciencias Naturales, los trabajos se habían iniciado desde 1973, con la elaboración de los libros de texto de la reforma de 1972.

³³ El Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos se concretó en una serie de guías para el maestro y un documento denominado "Programas de Educación Primaria. Contenidos Básicos", estos materiales se trabajaban junto con los programas de 1980 y los libros de texto vigentes.

funcional del lenguaje y la lectura, abandonando el enfoque de la lingüística estructural. Se reforzó el aprendizaje de las Matemáticas, haciendo hincapié en la habilidad para plantear problemas y resolverlos. En Ciencias Naturales se le dio mayor importancia a los contenidos relacionados con el cuidado y la salud del alumno, a la protección del medio ambiente y los recursos naturales. Se reestableció el estudio sistemático de la Historia, la Geografía y la Educación Cívica y, en ese mismo ciclo escolar, se distribuyeron dos nuevos libros de Historia de México, uno para el 4º grado y el otro para 5º y 6º.

En 1993, se publicó y distribuyó un documento denominado “Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica. Primaria”,³⁴ así como los libros de texto gratuito para 1º, 3º y 5º grados que resultaron ganadores del concurso organizado por la SEP; para el siguiente ciclo escolar se editan los correspondientes a 2º, 4º, y 6º año. Curiosamente los autores de algunos de esos materiales eran los mismos investigadores del DIE o egresados de esa institución que ahora trabajaban en otras instancias educativas, pero al final de cuentas, los trabajos que alimentaron la propuesta curricular de la primaria y las modificaciones que hasta la fecha se han realizando,³⁵ fueron aquéllos que se originaron en la DGEE y en el CONAFE.

Sin negar el valor y las aportaciones que en el campo de la didáctica tienen las propuestas del DIE, es necesario reconocer que, a la hora de trasladar las propuestas a la educación primaria, los enfoques y las sugerencias didácticas para implementar los cambios curriculares, no fueron lo suficientemente explícitos y claros en los programas de estudio de las asignaturas, así como en los cursos que se impartieron a los maestros y, a diferencia de los distintos grupos de investigadores con una formación sólida, conseguida durante muchos años de estudio y experimentación y que habían participado en la elaboración de los programas referidos a una sola asignatura, los maestros tenían que entender la lógica de los ocho programas del grado en el que trabajaban³⁶ e identificar las modificaciones sustanciales respecto a la concepción de la ciencia, el aprendizaje y la enseñanza, muchas veces en solitario y sin contar con los elementos mínimos para poder hacerlo. En esta reforma, la

³⁴ SEP. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria. México, CONALITEG, 1994, 162 p.

³⁵ En 1995 se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (Pronales), entidad que revisa los programas de Español de 1993 y nuevamente los modifica. Como parte de esta revisión se editan seis ficheros de actividades, uno para cada grado; libros de texto para los niños y el maestro de 1º a 4º año, pero no así los de 5º y 6º. El Pronales estuvo coordinado por la Dra. Margarita Gómez Palacio.

³⁶ Las asignaturas que conforman el currículo de 1993, vigente hasta nuestros días, son: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física. Los libros de Ciencias Naturales de 3º a 6º grados fueron publicados años más tarde, mientras tanto se continuaba trabajando con los de 1982 en el caso de 3º, y con los de 1972 en los grados restantes. En el caso del libro de 6º de Historia, aunque al parecer hubo un grupo ganador, no se publicó y en su lugar la SEP editó un texto que retoma algunas de las lecciones de 4º, que abordan Historia de México. La línea de investigación menos consolidada en el DIE es precisamente la que estudia la enseñanza y construcción del conocimiento histórico.

BENM quedó al margen; ni siquiera se contempló para la distribución de los materiales curriculares y en los procesos de actualización. De esta manera, los grupos de mayor prestigio profesional dentro de la enseñanza son autorizados “a generar una influencia sobre el trabajo de los docentes que va más allá de la mera comunicación de sus hallazgos”,³⁷ haciendo derivaciones tecnológicas de su conocimiento y en el diseño de formas operativas racionales de actuación. Esta tendencia ha aumentado en la medida que ha crecido el status intelectual de los investigadores en educación. Así, los docentes y los alumnos de educación primaria y normal hemos sufrido las consecuencias de la racionalización y de la burocratización de la enseñanza,³⁸ de la que no hemos sido partícipes.

3.4 El Colegio de Investigación Educativa. Una experiencia de trabajo compartido.

En el ciclo escolar 1992-1993, las autoridades directivas de la BENM determinaron que los cursos de IE-I e IE-II fueran atendidos por profesores de la Academia de Ciencias Sociales, debido a que un buen número de compañeros de la Academia de Pedagogía estaban en proceso de jubilación y el personal restante no era suficiente para atender todas las materias de la línea pedagógica. Al siguiente año los compañeros que habían trabajado los cursos de investigación, decidieron cambiar de materia, lo que permitió que me asignaran nuevamente IE-I e IE-II.

Fue así que en un mismo espacio coincidimos profesores³⁹ que teníamos inquietudes similares con respecto a la investigación y decidimos conformar un equipo de trabajo al que denominamos Colegio de Investigación Educativa.

Durante el lapso comprendido de 1993 a 1998 desarrollamos un proyecto de trabajo que incluyó varias acciones, entre las cuales destacaron:

- a) La reconceptualización de la Investigación Educativa en la formación de docentes, en función de los cambios curriculares de la educación primaria para reestructurar los programas de Investigación Educativa I y II, con enfoques que buscaran comprender los procesos dentro del aula, utilizando estrategias de investigación cualitativa, más acordes al trabajo que desarrollamos los maestros en el proceso enseñanza-

³⁷ José Contreras Domingo. La autonomía del profesorado. Madrid, Morata, 1999, p. 42.

³⁸ Ibidem, p. 43.

³⁹ Las profesoras que iniciamos esta experiencia fuimos: Laura Mercado Marín, Verónica Rojas Nova y Martha Yolanda Piña Hernández y, en distintos momentos, participaron los profesores: Jacqueline Bautista Ruiz, Josefina Hernández Coraza, Martha Yolanda Rodríguez Jiménez, Adolfo Carro de la Fuente, Rodolfo Méndez Balderas, Hebert Montaña Niño, Sendey Maciel Magaña y Cuauhtémoc Morales Campos.

aprendizaje. Las últimas versiones de los programas de IE-I y II que orientaron el trabajo con mis estudiantes se encuentran en el Anexo 5.

- b) La realización de talleres para alumnos interesados en la investigación educativa. En 1994 llevamos a cabo la revisión de los títulos de los documentos recepcionales de la generación 1990-1994 y encontramos que de 268 estudiantes, casi el 70% de ellos desarrollaban temáticas referentes al juego, los recursos didácticos y la influencia de la familia en el aprendizaje escolar, pero eran escasos los trabajos cuyo origen eran las cuestiones vividas en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos durante su práctica docente, situación que nos pareció alarmante, debido a los cambios en el currículo de educación primaria. En función de lo anterior cuatro profesores decidimos organizar los talleres, fuera del horario normal de clases, y convocar a los estudiantes que ya habían cursado las materias de IE- I e IE-II y que tuvieran inquietud en iniciar, continuar o culminar proyectos de investigación educativa relacionados con la práctica docente en la escuela primaria. Los talleres se efectuaban una vez al año, durante diez sesiones y los tópicos que se abordan se referían a los distintos niveles de problematización y a la fundamentación teórica, con el propósito de construir el objeto de investigación; se revisaban distintas estrategias metodológicas, como la observación, la entrevista, el método clínico y la encuesta, las cuales eran desarrolladas en función de las necesidades de los participantes, pretendiendo lograr la discusión, el análisis y la reflexión sobre las problemáticas de investigación individuales.
- c) La organización de cuatro foros de discusión denominados “Encuentro Estudiantil Normalista de Investigación”, que se llevaron a cabo desde 1995 en el mes de febrero, dentro de los festejos que año tras año se realizan con motivo del Aniversario de la Fundación de la BENM. En el Anexo 6, se presentan algunos de los documentos que dan cuenta de la organización y de los resultados del 2º Encuentro.
- d) La participación en actividades relacionadas con la investigación educativa en distintas instituciones como asistentes o ponentes. Dos de los eventos a los que concurrimos fueron los Congresos de Investigación Educativa, en 1993 y 1995 en los cuales adquirimos los “Estados de Conocimiento”, documentos que fueron muy útiles para los estudiantes en la elaboración de sus anteproyectos de investigación y, para nosotros, constituían vías de actualización y confrontación con nuestras propias construcciones intelectuales.
- e) La elaboración de documentos. Con el fin de apoyar el trabajo en los cursos de IE, se elaboró un fascículo que contenía las características generales de los estudios de caso,

la observación y la entrevista.⁴⁰ Asimismo en 1998, debido a los problemas de legibilidad que teníamos con el fotocopiado de los materiales de lectura, elaboramos una antología para apoyar el desarrollo de taller de IE-II.⁴¹

Respecto a la reconceptualización⁴² de la IE, los integrantes coincidíamos en que el enfoque teórico-metodológico de los programas al instrumentarse en el aula, no evidenciaba la vinculación docencia-investigación en los futuros docentes y que algunos de nosotros ya habíamos modificado los programas, con base en las problemáticas que detectábamos en el salón de clase. A fin de ir construyendo marcos comunes, decidimos continuar con nuestra búsqueda para encontrar otras vertientes metodológicas que permitieran el acceso a los alumnos normalistas y, también a nosotros los profesores, a estrategias más cercanas al aula escolar. En este proceso volvimos a revisar desde propuestas metodológicas positivistas hasta planteamientos de índole etnográfico, participativo e investigación acción, pero referidas a la educación escolar básica.

Los textos los discutíamos en un taller de autoformación que organizamos semanalmente, en donde además compartíamos nuestras experiencias de trabajo con los grupos.⁴³

De esta manera comenzamos a incorporar en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos, textos de Thomas Popkewitz,⁴⁴ Ángel Díaz Barriga,⁴⁵ Ángel I. Pérez Gómez y

⁴⁰ Véase Laura Mercado, Verónica Rojas y Martha Yolanda Piña. Observación y entrevista como elementos metodológicos en la investigación educativa. Documento de trabajo. México, BENM, Colegio de Investigación Educativa, 1995, 35 pp.

⁴¹ Martha Yolanda Piña. Coordinadora. Antología: Materiales de apoyo para el curso-taller de Investigación Educativa II, correspondientes al IV semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. México, BENM. Colegio de Investigación Educativa, febrero de 1998, 211 pp.

⁴² Algunas de las ideas expresadas en este apartado corresponden a los documentos: La investigación educativa y la formación de docentes en la BENM” Martha Yolanda Piña y Concepción Salgado Pérez. México, CNTE, febrero 1993, y a Laura Mercado Marín y Martha Yolanda Piña. Fundamentos y experiencias en los procesos de formación docente. Investigación en la Escuela. Una experiencia formativa en la BENM. “Coloquio sobre Investigación en la Escuela” México, UPN Ajusco, 21 de noviembre de 1995, 10 pp.

⁴³ Las experiencias se referían a la información sobre las características de los alumnos de cada uno de los grupos asignados; las notas que elaborábamos sobre lo que ocurría en el salón de clase y del cuaderno rotativo en donde diferentes alumnos del grupo registraban los contenidos, la metodología y la dinámica que se generaba en cada sesión de trabajo. Con base en estos documentos valorábamos las actividades con el fin de detectar las situaciones problemáticas que obstaculizaban el proceso enseñanza aprendizaje.

⁴⁴ Thomas Popkewitz. “Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría”, en Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid, Mondadori, 1988, pp.61-68.

⁴⁵ Ángel Díaz Barriga. Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. México, CESU, UNAM, 1990, pp. 41-55, 63-75. Cuadernos del CESU no. 20; Ángel Díaz Barriga. La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos, en Revista Tramas, México, UAM-X, núm. 3, 1992, pp. 161-178.

José Gimeno Sacristán,⁴⁶ Iñaki Dendaluce Seguro, ⁴⁷ Philip Jackson,⁴⁸ Peter Woods,⁴⁹ Lawrence Stenhouse,⁵⁰ Ricardo Sánchez Puentes,⁵¹ John Elliott,⁵² Pierre Bordieu,⁵³ Rafael Porlán,⁵⁴ entre otros y que ponían de manifiesto los cambios que tanto la teoría como la metodología en investigación educativa había sufrido en la última década.

Los planteamientos que recuperamos fueron los de la investigación en el aula (investigación –acción) desde la perspectiva inglesa, en tanto que encontrábamos similitud con lo que algunos de nosotros veníamos haciendo, desde hace tiempo, como profesores de educación primaria y normal ante la visión técnica del currículo oficial.

Esta perspectiva considera al proyecto curricular como un proceso, más que como un resultado, que permite y estimula la experimentación del profesor al probar las ideas y alternativas emanadas en un principio de los propios documentos oficiales y que se consideran hipótesis de trabajo que sirven de partida para trasladarlas reflexivamente a la acción educativa, en proceso constante de revisión y donde dichas ideas pedagógicas habrán de probarse, transformando al mismo tiempo las concepciones de los maestros que las experimentamos. El desarrollo curricular es un proceso de deliberación constante, donde hay que formular alternativas de acción a comprobarse en situaciones reales.

Stenhouse⁵⁵ menciona que el pensamiento curricular desde este enfoque tiene dos grandes derivaciones laterales: Una nueva concepción de la profesionalidad del profesor y la búsqueda de un nuevo tipo de investigación. Ambas están marcadas por la interconexión indisoluble entre teoría-pensamiento del profesor - acción. Si la formación de profesores y la

⁴⁶ Ángel I. Pérez Gómez. “Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa y José Gimeno Sacristán. “El currículum: ¿Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?”, en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. 2ª. ed., Madrid, Morata, 1992, pp.115-136; 137-170.

⁴⁷ Iñaki Dendaluce Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid, Narcea, pp. 13-41, 60-77.

⁴⁸ Philip Jackson. La vida en las aulas. 2ª. ed. Madrid, Morata, 1992, pp. 11-25.

⁴⁹ Peter Woods. La escuela por dentro. Barcelona Paidós, 1989, pp. 15-29.

⁵⁰ L. Stenhouse, “Hacia un modelo de investigación” en Investigación y desarrollo del currículo. Madrid, Morata, 1991, pp.172-193; L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza. Madrid, Morata, 1993, pp. 28-31.

⁵¹ Ricardo Sánchez Puentes. “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, en Perfiles Educativos. México, CISE, UNAM, núm. 61, julio-septiembre 1993, pp. 64-77; Ricardo Sánchez Puentes. Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades. México, CESU-ANUIES, UNAM, 1994, pp. 130-137, 147-155.

⁵² John Elliott. La investigación-acción en educación. Madrid, Morata, 1990. 333 pp.; John Elliott. El cambio educativo desde la investigación – acción. Madrid, Ediciones Morata, 1993. 190 pp. (Colección Pedagogía)

⁵³ Pierre Bordieu, et al. El oficio de sociólogo. México, Siglo XXI, 1973, pp. 51-81.

⁵⁴ Rafael Porlán y J. Martín. El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla, Diada editores, 1991, 71 pp.

⁵⁵ Véase José Gimeno Sacristán, “Prólogo” en L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículo. Op. cit., pp. 8-24; 25-71; L. Stenhouse, La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid, 1993.

teoría o investigación pedagógica no contribuyen a cambiar la práctica es en buena parte gracias a esta disociación.

El pensamiento educativo, tiene que servir para analizar y cuestionar la propia práctica que el profesor realiza, capacitándolo para ese análisis, con los contenidos y metodologías más apropiadas, para que sea el propio profesor quien compruebe el valor de la investigación y la teoría, en un proceso de enseñanza que hay que reorientar constantemente con decisiones fundamentales; pero no es un trabajo en solitario, sino que es un trabajo eminentemente colaborativo en donde el grupo de profesores de una escuela se apoyan y se comprometen en la realización de los fines educativos.

A partir de estos planteamientos, John Elliott, uno de los discípulos y colaboradores de Stenhouse, señala que este tipo de investigación:

- Es una estrategia metodológica para realizar una reflexión sobre la práctica.
- Su propósito central consiste en profundizar la comprensión del profesor acerca de su problemática docente, adoptando una postura exploratoria.
- Es un proceso en espiral que implica :
 - a. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica que uno desearía cambiar o mejorar.
 - b. Exploración y formulación de estrategias de acción para resolver el problema. (Describir los hechos de la situación, explicarlos y generar hipótesis explicativas)
 - c. Construcción del plan general de acción.
 - d. Implantación y evaluación del plan y de las estrategias de acción.
 - e. Aclaración y diagnóstico posteriores a la situación problemática, y así sucesivamente en la siguiente espiral de reflexión y acción.⁵⁶
- En este tipo de investigación se interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

También coincidíamos con la distinción entre el investigador educativo en general y el profesor que investiga en la escuela, pues si bien la tarea podía incidir en el mismo escenario: la escuela, sus actitudes, intenciones y procedimientos son diferentes.

Stenhouse establece una diferencia entre investigación sobre la educación e investigación en educación. La primera es realizada desde el punto de vista de las distintas

⁵⁶ En esta propuesta Elliott retoma algunos planteamientos de Kurt Lewin y de Kemmis. Véase J. Elliott. La investigación-acción en educación. Madrid, Morata, 1990, pp. 97; J. Elliott. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid, Morata, 1993. pp. 88-96.

disciplinas como la Sociología y la Psicología y es generada por los investigadores profesionales, por lo regular desde el paradigma clásico de las ciencias naturales; se inclina más por la elaboración de teorías y sus hallazgos son expresados como generalizaciones que no pretenden brindar orientaciones para la acción en ambientes específicos, lo que no contribuye al desarrollo de la comprensión profesional y al perfeccionamiento de la práctica profesional del docente. Para este autor, los resultados de las ciencias sociales no podían relacionarse directamente con la enseñanza, sino que exigían una traducción, bastante compleja para poder relacionarse con la práctica de la educación.

La segunda, la investigación en educación, es la que trata a la educación – enseñanza, aprendizaje, la escuela, el sistema educativo- como la materia de la investigación. Los problemas que se indagan “...son seleccionados en razón de su importancia como problemas educativos, es decir, por su significación en el contexto de la práctica profesional”.⁵⁷ Dentro de esta perspectiva, se considera al maestro como investigador.

El profesor que investiga en la escuela, es de hecho un enseñante, cuya finalidad central es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos, e investiga en tanto que problematiza su actuar como docente, desde el aula, ya sea respecto a los contenidos escolares, a las estrategias de enseñanza, a las interacciones grupales, a los factores que intervienen en el aprendizaje de sus alumnos y a la multitud de situaciones que se presentan en el actuar docente. Para Stenhouse:

La clave del procedimiento, en su totalidad, es el papel del profesor como investigador. El proyecto no es tan sólo un estudio de profesores que se están analizando a sí mismos: la aplicación de sus resultados depende de que los docentes sometan a prueba sus hipótesis, mediante investigación relativa a sus propias situaciones.

*Esto implica una clase especial de profesionalidad: la enseñanza basada en la investigación.*⁵⁸

Para la mayoría de los profesores del Colegio de Investigación Educativa los enunciados anteriores fueron los que orientaron la construcción de los proyectos de investigación, concebidos, al inicio, como un camino para que los estudiantes normalistas, y nosotros mismos, comprendiéramos los enfoques de las asignaturas del plan de estudios de la Educación Primaria 1993 y a partir de los problemas que implicaba el desarrollo de los mismos para lograr aprendizajes significativos en los niños, se iniciaran nuevas búsquedas para profundizar sobre lo que no entendíamos o para confrontar las concepciones sobre la

⁵⁷ L. Stenhouse. La investigación como base de la enseñanza, p. 173.

⁵⁸ L. Stenhouse. Investigación y desarrollo del currículo, p. 193.

enseñanza que habíamos construido en la trayectoria escolar o para identificar y argumentar sobre las contradicciones que los programas y los materiales curriculares presentaban.

Sin embargo, también estábamos conscientes de que el camino era arduo y que no podíamos andarlo en dos semestres; que este tipo de indagación basado en el desarrollo del currículo, más que certezas ofrecía luces tenues para recorrerlo y que se requería de la participación de todos los compañeros de la Institución, situación que no ocurrió por diversos factores. Justo es reconocer que los proyectos que se culminaron desde esta perspectiva dependieron en mucho del compromiso y del uso creativo de saberes y haceres que cada alumno asumió ante el reto que implica la construcción de conocimientos sobre la práctica escolar y de la valoración de la investigación como una vía de formación profesional para ejercer la docencia en la escuela primaria.

Asimismo, en este tiempo fuimos identificando en la literatura cambios en las tendencias de formación inicial de los profesores de la educación básica a nivel mundial,⁵⁹ iniciados desde los ochentas y no sólo referidos a la desaparición o integración de las escuelas normales a las universidades, sino también en el desarrollo de modelos de formación docente que recuperaban al menos los hallazgos de dos programas de investigación. Los primeros referidos al conocimiento generado a partir del estudio de los saberes profesionales de los maestros, en donde se reconocía la existencia de un saber hacer tácito, construido a partir de situaciones concretas y constituido por principios y pautas de actuación, en muchos casos poco relacionados con los conceptos de los expertos y de las teorías de las ciencias de la educación, derivadas de la racionalidad técnica;⁶⁰ los segundos referidos a los trabajos desarrollados sobre la enseñanza y el aprendizaje de las distintas disciplinas escolares,⁶¹ que pusieron de manifiesto la necesidad de modificar la enseñanza frecuentemente centrada en la explicación del maestro, basada en los contenidos de los programas y los libros de texto pero con poca relación con lo que los niños sabían, sentían y valoraban.

⁵⁹ Véase Ángel I. Pérez Gómez, “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza, pp. 398-429; Gary D. Fenstermacher, “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Merlin C. Wittrock. Compilador. La investigación de la enseñanza, I. Paidós- MEC, 1989, pp. 149-179; Ma. Cristina Davini, La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía. Argentina, Paidós, 1995, pp. 109-116.

⁶⁰ Según Ma. Esther Aguirre Lora, la racionalidad técnica es “...uno de los rasgos dominantes de las sociedades capitalistas avanzadas [...] y que en los diferentes ámbitos de la sociedad expresa una lógica de control y supeditación de fines y medios a una razón técnica, neutra y ahistórica, centrada en la obtención de ‘productos’ de manera ágil y eficiente, más allá y por encima de las ideologías concretas”. Ma. Esther Aguirre. Op. cit., p.75.

⁶¹ A mi juicio, este tipo de trabajos desarrollados principalmente en Europa, fueron los que orientaron las líneas de investigación centradas en la enseñanza y la construcción del conocimiento escolar en Matemáticas y Ciencias Naturales del DIE y que han intentado modificar el trabajo docente de la educación básica, desde 1993.

En el caso de nuestro país estos últimos estudios ya sustentaban al currículo de la educación primaria y a través de nuestros alumnos estábamos al tanto de las problemáticas que enfrentaban los profesores al trabajar los nuevos enfoques y los libros de texto gratuito; la descentralización de la educación básica y normal era ya un hecho; las acciones estaban encaminadas a propiciar una mayor participación social y una gestión escolar diferente, con nuevas y mayores responsabilidades para los maestros y las escuelas. En cuanto a la revaloración de la función magisterial, que era uno de los puntos neurálgicos del ANMEB se implementó un programa de pago por mérito denominado Carrera Magisterial.

Sabíamos que en la educación normal, en un plazo relativamente corto, se darían modificaciones también, aunque no teníamos claridad respecto al rumbo que tomarían. El abandono en el que estuvo la BENM por más de una década, hizo suponer a muchos docentes que la educación normal desaparecería y, que en su lugar, se crearían centros dedicados a la formación inicial de los profesores de educación primaria, ligados a las universidades.

Así pues, la práctica didáctica se justifica, no en la medida en que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables a corto plazo en la mayoría de los alumnos, sino en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se realizan los valores que se consideran educativos por la comunidad humana. El resultado de este proceso es evidentemente complejo, impredecible, divergente y sólo detectable en su profundidad a largo plazo.

De poco sirve evaluar la práctica educativa exclusivamente por los resultados observables a corto plazo, dado que en cada individuo pueden estar significando realidades bien diferentes, al ocultar o no evidenciar los procesos más subterráneos que están formando los modos más permanentes de pensar, sentir y actuar.

Ángel I. Pérez Gómez.

4. Y LA HISTORIA SE REPITE. EL PRESENTE, PROBLEMÁTICAS ACTUALES.

Con la implantación y aplicación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP 97), la historia reiteradamente se repite y tal parecería que la SEP no tiene memoria. Sin embargo, es innegable que para el magisterio uno de los logros de la política educativa estatal en el sexenio de Ernesto Zedillo fue, sin duda, la no desaparición de las escuelas normales, frente a algunas tendencias que demandaban trasladar la formación docente a otras instituciones de educación superior y que argumentaban que sólo de esta manera se podría lograr el rigor y la excelencia académica en los profesores de la educación básica. Posiblemente esta medida obedeció a que varios de los funcionarios de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) de la SEP encargados de la reforma curricular de 1997, tenían como origen el magisterio y continuaban ligados a él desde el DIE, a través de la coordinación o la participación en proyectos de investigación que daban cuenta de la vida en las escuelas, pero no necesariamente de las instituciones dedicadas a la formación inicial de los profesores.

En este capítulo se aborda precisamente, la participación de la BENM en el proceso de modificación curricular, la descripción general del PELEP 97; las acciones a partir de las cuales se difundió el plan de estudios entre los profesores y enuncia los problemas que actualmente vivimos los docentes a partir de su instrumentación, así como en el reencuentro con la escuela primaria.

Cabe señalar que una de las dificultades para la elaboración de los apartados siguientes es la falta de información y claridad conceptual que aún prevalece en la BENM respecto al PELEP 97 y al cambio que se ha dado en la política educativa desde el 2001, en la que el énfasis se ha colocado en los procesos de evaluación y control, tanto internos como externos, para las escuelas normales.

4.1 El pasado reciente.

En agosto de 1996 los docentes de la BENM fuimos convocados a participar en la cuarta fase de consulta para la transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales. El objetivo era generar un documento que integrara las propuestas representativas de nuestra

institución¹ y con ello dar cumplimiento a una de las acciones de la política educativa contenida en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.²

El Programa ratificaba que los maestros se formarían en los planteles de educación normal y que se llevaría a cabo una reforma a los planes de estudio a fin de que los futuros profesores de la educación básica aprendieran con independencia, tuvieran un dominio disciplinario y didáctico de su campo de enseñanza y estuvieran familiarizados con las etapas de desarrollo de sus alumnos. Como parte de la formación se incluirían prácticas profesionales en las escuelas bajo la tutela de asesores expertos y los estudiantes serían apoyados con becas de servicio social. Asimismo, enunciaba que habría:

...que tomar en cuenta las experiencias de reformas anteriores porque no se prepararon adecuadamente las condiciones para llevarlas a la práctica. En particular deberá atenderse la capacitación previa de los cuerpos académicos de las escuelas normales, la preparación y distribución de bibliografía y material didáctico y el equipamiento de bibliotecas y talleres conforme a las exigencias de los nuevos planes.³

En el caso del Colegio de Investigación Educativa y a partir de las experiencias vividas,⁴ señalábamos que a diferencia de otros currículos, el relativo a la formación inicial del docente tendría que pensarse en un proceso de transición, en tanto que necesariamente su conformación implicaba el conocimiento del documento que contenía el plan y los programas de estudio de Educación Primaria de 1993, el cual la mayoría de los profesores de la institución desconocía, mientras que otros sólo habíamos podido acceder parcialmente. Dicho proceso, a nuestro juicio, estaría encaminado a desarrollar una serie de acciones concretas que

¹ Para elaborar la propuesta institucional se organizaron diez mesas de trabajo con diferentes temáticas: Planes y programas de estudio: organización de contenidos y enfoque metodológico; perfil del docente, prácticas escolares y apoyos didácticos. Actualización y superación de la planta docente. Fortalecimiento de las escuelas normales: docencia; investigación; difusión cultural y extensión académica y vinculación con otras instancias educativas; normatividad académico-administrativa; servicios de apoyo a los alumnos y servicios escolares; planeación, gestión, evaluación y supervisión y por último la mesa que abordó la infraestructura física y equipamiento. México, BENM, 19 al 23 de agosto de 1996.

² En mayo de 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica planteaba la reforma a la educación normal a través del diseño de un modelo de formación con un tronco común básico general y opciones específicas para preescolar, primaria y secundaria; se anunciaba una modificación curricular que incluyera una intensa observación y práctica en el salón de clase y la simplificación de los requisitos, así como la reducción de plazos de estudio para la carrera de profesor. Estas orientaciones se retoman en el Programa, a excepción de la última, que no se llevó a cabo. SEP. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. 18 de mayo de 1992. p.18.

³ SEP. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, CONALITEG, 1996, p. 60.

⁴ En abril de 1995 iniciamos un estudio al que denominamos “Los vínculos entre formación inicial, práctica docente y currículo en educación primaria. Estudio de casos”, en el que participaron los estudiantes del cuarto semestre, entrevistando a 117 profesores en servicio, en el área metropolitana, como parte de las actividades del taller de IE-II. El primer tipo de análisis que hicimos fue de índole cuantitativo en función de las características de los profesores. Esta información se presentó en el II Encuentro de Investigación Educativa de la DGENAMDF a finales de junio de ese año. Nuestra intención era continuar con el análisis cualitativo pero debido a la eminente implantación de la reforma consideramos que ya no tenía sentido.

nos permitirían estar más conscientes de los cambios que se requerían y, de esta manera, generar una propuesta curricular fundamentada, a fin de que no volviera a ocurrir lo que en cada una de las reformas anteriores.

Nuestras propuestas versaron sobre la actualización del docente de educación normal en torno al currículo de la educación primaria; la sistematización de la información vertida por los estudiantes en los distintos foros que evaluaban la función de las prácticas escolares en su formación y la posible modificación de éstas; partir de las necesidades de formación detectadas y de los problemas que enfrentábamos los maestros de la normal y los de la escuela primaria. Para ello sugeríamos:

- Fomentar la generación de grupos de profesores (colegios), cuyo interés formativo y profesional coincidiera en tareas curriculares comunes, que propiciaran la interacción permanentemente en espacios fuera del aula, a fin de avanzar en la generación de propuestas documentadas relativas a la práctica docente.
- Posibilitar una estructura académica que permitiera a los docentes ubicarse por sus ambiciones profesionales, de especificidad de formación, donde existiera un deseo de saber compartido, coincidencia horaria para asistir a reuniones de trabajo y espacios físicos, con materiales suficientes para realizar tareas posteriores al trabajo en el aula.
- Promover acciones encaminadas al conocimiento y manejo de los programas de estudio y de los materiales curriculares de la educación primaria, independientemente de que se impartieran o no materias relacionadas con la práctica docente, así como profundizar en el estudio de las didácticas de las diferentes asignaturas de la escuela básica.
- Diseñar y llevar a cabo actividades que permitieran al maestro comunicar a otros compañeros sus dudas, las ansiedades generadas en su trabajo cotidiano o bien para recrear su actividad teórica en función a los contenidos que impartía y sobre aquellos hallazgos producto de su indagación en el aula.
- Propiciar la reflexión sistemática de los docentes respecto a su práctica educativa, a través de estrategias que les permitieran investigar y producir documentos sobre sus experiencias pedagógicas con el objeto de ir construyendo una mayor cultura magisterial, fundada en la práctica de la investigación.
- Fortalecer la idea de que nuestra misión era educar, para lograr una mejor formación de los docentes de las escuelas primarias, desde un quehacer renovado que girara en

torno a la práctica educativa, abordándola desde distintos enfoques conceptuales y metodológicos que permitieran analizar, comprender y sistematizar la docencia.⁵

La propuesta institucional que presentó la BENM, referida a las modificaciones curriculares incluyó estos planteamientos en los que coincidíamos toda la planta docente. Nuestra postura era que se requería modificar el plan de estudios pero que el establecimiento de las reformas curriculares se efectuara de tal manera que los docentes se apropiaran del nuevo proyecto educativo antes de instrumentarlo en las aulas. Sin embargo, en las reuniones a nivel nacional, la única normal primaria oficial que se opuso a que en el siguiente ciclo escolar se implementara el plan de estudios y los programas del primer semestre fue la BENM. Al parecer los profesores de las escuelas normales de provincia sí habían participado en los procesos de actualización que los estados llevaron a cabo para la difusión del currículo de primaria y, también, habían empezado a recibir los recursos económicos y materiales anunciados, situación que en nuestra escuela se dio posteriormente.⁶

Aparentemente la decisión para ser considerados en la implantación era nuestra, pero en el fondo los maestros de la BENM estábamos conscientes de que no teníamos otra alternativa más que entrar a dicha reforma.

4.2 El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.

El diseño curricular para la educación normal se dio en el marco de las políticas educativas internacionales contempladas en la reunión de Jomtien en 1990; pero particularmente en las Recomendaciones de la 45ª. Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, que señalaba:

... en todas las regiones del mundo se observan diferentes grados de insatisfacción en cuanto a la formación inicial de los docentes [existe] gran disparidad entre los medios de que se dispone para la formación de los docentes y las exigencias que su actividad profesional debiera satisfacer, particularmente en lo que concierne a : i) dominio de la disciplina que enseñan; ii) su conocimiento del conjunto de estrategias didácticas relacionadas con su función y con la diversidad de situaciones de

⁵ Laura Mercado Marín y Martha Yolanda Piña Hernández. Propuestas del Colegio de Investigación Educativa. Documento de Trabajo. México, BENM, 20 de agosto de 1996, 8 pp. Otra de las propuestas que hacíamos era la modificación del servicio social, en tanto que en el plan 84, la mayoría de los alumnos lo realizaban en oficinas relacionadas con aspectos educativos pero las tareas que les asignaban eran las de archivar documentos, adornar espacios físicos, apoyar en la realización de los cursos de verano, etc. Al inicio de los noventas, la oficina de Servicio Social estableció acuerdos con museos e instituciones referidas a la educación de adultos, en donde eran aceptados un número reducido de pasantes, cada año. También proponíamos que se consideraran dentro del currículo, espacios destinados a la IE.

⁶ Quizá, otra de las razones que influyó en la implantación apresurada fueron los tiempos políticos. El sexenio concluía a finales del 2000 y sólo quedaban tres años para intentar consolidar la propuesta curricular.

*enseñanza y aprendizaje; iii) el interés manifestado por la educación permanente; iv) su capacidad innovadora y de trabajo en equipo; y v) el respeto de la ética profesional.*⁷

En el mismo documento se sugiere que la formación inicial debe estar estrechamente ligada a la formación en el servicio, de tal manera que sean vistas como un continuo y que para mejorar a la primera es necesario que se integren los métodos de enseñanza y aprendizaje con los contenidos que el maestro tiene que dominar.⁸

Por lo que respecta a México, dichas orientaciones se tradujeron en el programa denominado Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que contempló, entre una de sus acciones, el diseño e implantación de nuevos planes y programas de estudio para las licenciaturas en educación primaria, en 1997, y para preescolar y secundaria en 1999.

En 1996 la SEP implementó el PTFAEN, concebido como una estrategia integral de cambio para la educación normal y conformado por cuatro líneas de acción: Transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente; elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; mejoramiento de espacios físicos y equipamiento de las instituciones.⁹ Durante ese año se destinaron recursos a los estados para el mantenimiento y reparación de las instalaciones así como la dotación de acervos bibliográficos y la recepción de la señal EDUSAT a las escuelas normales, situación que ocurrió hasta el siguiente ciclo escolar en la BENM.

El PELEP 1997 fue dado a conocer en un documento de 94 páginas, que contiene, entre otras cuestiones, la metodología a partir de la cual se elaboró, el perfil de egreso del profesor de educación primaria, los criterios, las orientaciones del plan y la organización de las actividades académicas, así como la descripción general de las asignaturas.

El “método”¹⁰ con el que se confeccionó, según sus autores, fue diferente al de los planes anteriores. El punto de partida fue la definición de los rasgos que debería poseer el profesor de educación primaria y de cuáles eran las condiciones reales que deberían reunir las escuelas normales para lograr que la acción educativa se orientara a la consecución de dicho

⁷ UNESCO, “45ª Conferencia Internacional de Educación” celebrada en Ginebra, Suiza, 30 de septiembre al 5 de octubre de 1996, en Fortalecimiento del papel del maestro. México, SEP, 1997, p. 19. (Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro).

⁸ Ibidem, p. 20.

⁹ En este sexenio, 2000-2006, se agregaron dos líneas: La evaluación de las escuelas normales y la regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales.

¹⁰ SEP. Plan y programas de estudio 1997. Educación Normal. Licenciatura en educación primaria. México, CONALITEG, 1999, pp. 29-30.

perfil. Con base en esto, se procedió a la selección, organización y estructuración de los contenidos que conformarían los espacios curriculares.

El perfil de egreso es considerado también, como el referente principal para evaluar el avance y la eficiencia del currículo oficial y está organizado en cinco grandes campos, cada uno con una serie de rasgos específicos, los que se espera que al término de la formación inicial los futuros docentes posean:¹¹

1. Habilidades intelectuales específicas:

- 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.*
- 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 sus alumnos.*
- 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 problema.*
- 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.*
- 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.*

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.*
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas 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 atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.*
- 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.*

¹¹ *Ibidem*, pp. 32-35.

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.*
- 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.*
- 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.*
- d) *Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permite 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.*
- 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.*
- 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.*

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.*
- a) *Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo, tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.*
- b) *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.*
- c) *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.*
- d) *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.*
- e) *Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.*
- f) *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.

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.*
- 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.*
- 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.*
- 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.*
- 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 proteger el ambiente.*

Según los autores, los rasgos anteriores se promueven de manera articulada en todos los espacios curriculares que fueron conformados a partir de los siguientes doce criterios, los cuales pretenden orientar las formas de trabajo académico, el desempeño docente y cualquier actividad que se realice en las escuelas normales:¹²

1.- La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.

2.- Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de los profesores de educación primaria.

3.- El dominio de los contenidos de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños.

4.- La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.

5.- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.

6.- 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.

7.- Fomentar los intereses, hábitos y las habilidades que propician la investigación científica.

¹² Cada uno de estos criterios es desarrollado en el documento y se retoman en la descripción de las asignaturas. Ibidem, pp. 37-50.

8.- La formación inicial preparará 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.

9.- La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.

10. Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.

11. Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente.

12.- En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica.

Derivados de los rasgos del perfil y de los criterios anteriores, se especificaron las asignaturas y las actividades que integran el mapa curricular que aparece en la siguiente hoja. La carrera se cursa en ocho semestres, cada uno con una extensión aproximada de 18 semanas y jornadas diarias en promedio de seis horas.¹³ Cada hora-semana-semester, tiene un valor de 1.75 créditos debido, según el documento, a que en todos los programas de las asignaturas se incluyen actividades teóricas y prácticas, lo que da a la licenciatura un valor de 448 créditos.¹⁴

El plan de estudios está conformado por 45 espacios curriculares, organizados en tres áreas de actividades de formación: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

En la primera de ellas, referida a las actividades escolarizadas, los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la docencia. Está conformada por 35 asignaturas que se cursan a lo largo de seis semestres. En el primer semestre se pretende que los alumnos estudien de manera general las bases del Sistema Educativo Nacional, analicen los retos y problemas de la educación básica así como los propósitos y contenidos de la educación primaria. Asimismo, en el transcurso del primer año de la carrera, los estudiantes cuentan con “dos espacios dedicados al ejercicio sistemático de diversas formas de trabajo intelectual”,¹⁵ a fin de que consoliden lo que ya saben sobre la lectura, la selección, interpretación y valoración de distintos tipos de textos, el aprovechamiento de la información obtenida verbalmente, la expresión oral y la redacción. Otros espacios curriculares abordan el desarrollo del niño, pero no únicamente el aspecto

¹³ En el caso de la BENM, los estudiantes asisten un promedio de siete y media horas diarias por las actividades complementarias, que aunque no tienen un valor curricular, se manejan como obligatorias.

¹⁴ SEP. Plan y programas de estudio 1997. *Op. cit.*, p.51.

¹⁵ *Ibidem*, p. 61.

LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA

PLAN DE ESTUDIOS 1997

MAPA CURRICULAR

PRIMER SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS	SEGUNDO SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS	TERCER SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS	CUARTO SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS	QUINTO SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS	SEXTO SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS	SEPTIMO SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS	OCTAVO SEMESTRE	HORA/S/ CREDITOS
Bases Filosóficas legales y organizativas del Sist. Educ. Mexicano	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4 / 7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4 / 7.0	Temas Selectos de Pedagogía I	2 / 3.5	Temas Selectos de Pedagogía II	2 / 3.5	Temas Selectos de Pedagogía III	2 / 3.5	Trabajo docente I	28 / 49.0	Trabajo docente II	28 / 49.0
Problemas y políticas de la educación básica	6 / 10.5	Matemáticas y su enseñanza I	6 / 10.5	Matemáticas y su enseñanza II	6 / 10.5	Ciencias Naturales y su enseñanza I	6 / 10.5	Ciencias Naturales y su enseñanza II	6 / 10.5	Asignatura Regional II	6 / 10.5				
Propósitos y contenidos de la educación primaria	4 / 7.0	Español y su enseñanza I	8 / 14.0	Español y su enseñanza II	8 / 14.0	Geografía y su enseñanza I	4 / 7.0	Geografía y su enseñanza II	4 / 7.0	Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	6 / 10.5				
Desarrollo infantil	6 / 10.5	Desarrollo infantil	6 / 10.5	Necesidades educativas especiales	6 / 10.5	Historia y su enseñanza I	6 / 10.5	Historia y su enseñanza II	4 / 7.0	Gestión escolar	4 / 7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación	6 / 10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación	2/3.5	Educación Física I	2 / 3.5	Educación Física II	2 / 3.5	Educación Física III	2 / 3.5	Educación Artística III	2 / 3.5				
						Educación Artística I	2 / 3.5	Educación Artística II	2 / 3.5	Formación ética y cívica en la escuela primaria II	4 / 7.0				
						Asignatura Regional I	4 / 7.0	Formación ética y cívica en la escuela primaria I	4 / 7.0						
Escuela y contexto social	6 / 10.5	Iniciación en el trabajo escolar	6 / 10.5	Observación y práctica docente I	6 / 10.5	Observación y práctica docente II	6 / 10.5	Observación y práctica docente III	8 / 14.0	Observación y práctica docente IV	8 / 14.0	Sem. de análisis del trabajo docente I	4 / 7.0	Sem. de análisis del trabajo docente II	4 / 7.0
horas / semana	32		32		32		32		32		32		32		32

	Actividades Principalmente Escolarizadas
	Actividades Preparatorias para el ejercicio docente
	Ejercicio docente

cognoscitivo, sino a partir del estudio integral como ser humano; un curso más, pretende que el normalista desarrolle “competencias para identificar o atender las necesidades educativas especiales que se presentan en algunos niños, ya sea las que se derivan del entorno o a problemas de tipo orgánico, sensoriales e intelectuales”.¹⁶

A partir del segundo semestre y hasta el sexto, los estudiantes inician con el estudio de las disciplinas que se trabajan en la educación primaria, su secuencia e integración así como su didáctica. Con ellas se pretende que:

*...al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes lo asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación, que con mayor probabilidad sean congruentes con el campo de estudio que corresponda.*¹⁷

En los 18 espacios, se abordan las teorías del aprendizaje y se analizan con profundidad los enfoques de las asignaturas de la escuela primaria. También se tratan aspectos sobre la planeación didáctica y la evaluación de la propia práctica docente.

Otro campo de estudio está constituido por el análisis y la reflexión sobre el pensamiento educativo en nuestro país y por el estudio de algunos momentos de la historia de la educación a nivel mundial vinculados con los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en los cuales se desarrollaron e identificando la influencia que tuvieron en determinado contexto y circunstancias históricas, así como la continuidad que aún persiste en la realidad educativa de nuestro tiempo.

Las asignaturas Regional I y II, son dos espacios curriculares cuyos programas se elaboraron en las escuelas normales en función de ciertas temáticas que el plan de estudios contempla y fueron autorizados por la SEBN. En el caso de la BENM los contenidos que se desarrollan tienen que ver con la utilización del patrimonio cultural y natural del Distrito Federal como recurso educativo.

En el sexto semestre los espacios de Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje así como el de Gestión Escolar pretenden que los estudiantes sistematicen los contenidos abordados en las demás asignaturas sobre la elaboración de planes de clase, semanales y anuales; las formas de evaluación acordes a los enfoques de la escuela primaria, las características de la organización y el funcionamiento de las escuelas “eficientes y

¹⁶ En este curso se abordan problemas de lenguaje, epilepsia, debilidad visual y ceguera, problemas de audición, parálisis cerebral, síndrome de Down, deficiencia mental y autismo, entre otros y que son las “discapacidades” que se pueden presentar en la escuela primaria desde 1993 a partir de la integración educativa.

¹⁷ SEP. Plan y programas de estudio 1997. *Op. cit.*, p. 41.

eficaces” y que conozcan propuestas e instrumentos para participar en el mejoramiento de la vida escolar.

La segunda área de formación, integrada por seis cursos, se refiere a las actividades preparatorias para el ejercicio docente y se realizan en las escuelas primarias. “Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales”.¹⁸ Constituyen el vínculo entre las actividades escolarizadas y las escuelas primarias; en éstas los estudiantes adquieren conocimientos que se convierten en herramientas para el ejercicio docente y que tienen que ver con la resolución de conflictos cotidianos, la comunicación con los niños, la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, etc., y que sólo se logran con la práctica; diseñan e instrumentan secuencias didácticas, en correspondencia con lo que ellos trabajan en cada una de las asignaturas específicas y su enseñanza y regresan a la Normal para realizar el análisis de su experiencia, apoyados por el sustento teórico revisado en las distintas materias y por sus maestros.

Esta área de formación pretende sensibilizar a los estudiantes sobre el mundo del aula, las relaciones maestro-alumnos y su influencia en el aprendizaje, las dificultades de los niños y los problemas que diariamente enfrentan los profesores. En la página siguiente se concentran el número de visitas y el tipo de actividades que los estudiantes realizan durante estos semestres.

Por último, están las actividades relacionadas con el ejercicio docente en las que los alumnos se responsabilizan de un grupo de primaria por periodos prolongados de práctica docente; el propósito de incorporarse a la práctica profesional en condiciones reales y durante periodos intensivos es integrar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos durante la formación inicial y ocupan la mayor parte de los dos últimos semestres de la carrera. Los normalistas asumen todas las tareas y asuntos que constituyen la vida en las aulas, asesorados por el maestro de grupo, que funge como tutor.¹⁹ Además, con cierta periodicidad, los estudiantes asisten a un seminario en donde analizan y valoran su práctica docente junto con el profesor de la Normal responsable y sus compañeros de grupo; en él definen el tema que abordaran en el documento recepcional a partir de lo que observan,

¹⁸ *Ibidem*, p. 51.

¹⁹ Otra modalidad contemplada para el ejercicio docente en el último año de la carrera, es que en contraturno, fuera del horario escolar de la primaria, el normalista, asesorado por un maestro de la Normal, trabaje con un grupo de alumnos identificados con ciertas problemáticas de aprendizaje y pertenecientes al mismo ciclo; esta modalidad se concibe como un trabajo de apoyo a los niños para que superen las dificultades o los problemas que presentan en el grupo al que asisten, teniendo una enseñanza más individualizada, por parte del profesor-pasante. Este tipo de actividades no se lleva a cabo en la BENM.

Actividades de acercamiento a la práctica escolar

Semestre/Asignatura	Visitas/estancias en la primaria	Actividades que realizan los estudiantes
Primer semestre Escuela y Contexto Social	De cuatro a seis visitas a escuelas de diferente contexto social durante toda la jornada de la primaria, que se realizan después de la tercera semana de trabajo en la escuela normal.	Exploración y análisis de la diversidad de condiciones y de formas de organización de las escuelas primarias, así como su relación con el contexto y con las familias de los alumnos.
Segundo semestre Iniciación al Trabajo Escolar	Dos estancias en la primaria:	Profundizan en el estudio del trabajo docente y la situación del aula y, al mismo tiempo, realizan actividades sencillas que les permiten entrar en relación directa con los alumnos de la escuela primaria. Participan en actividades de apoyo y organización del grupo.
	La primera de tres días.	Observación de actividades de enseñanza.
	La segunda de cinco días continuos.	Observación de actividades de enseñanza. Práctica con algunas actividades iniciales de Español y Matemáticas (seleccionadas de los materiales de apoyo para el maestro, que produce SEP).

Semestre/Asignatura	Número de jornadas en la escuela primaria	Actividades en la primera jornada		Actividades en la segunda jornada	
		<i>Observación</i>	<i>Práctica</i>	<i>Observación</i>	<i>Práctica</i>
Tercer semestre Observación y Práctica Docente I	Se realizan dos jornadas de observación y práctica, de una semana cada una.	Las formas en que el maestro atiende al grupo, particularmente las estrategias que utiliza en las asignaturas que el alumno estudia en la escuela normal. Las actitudes y formas de relación de los niños	Con contenidos de Español y Matemáticas.	Las formas en que el maestro atiende al grupo, particularmente las estrategias que utiliza en las asignaturas que el alumno estudia en la escuela normal. Las actitudes y formas de relación de los niños	Con contenidos de Español, Matemáticas y Educación Física.
Cuarto semestre Observación y Práctica Docente II	Se realizan dos jornadas de observación y práctica, de una semana cada una.		Con contenidos de Español, Matemáticas y Educación Física.		Con contenidos de Español, Matemáticas y Educación Física. Se inician en la realización de actividades de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Artística.
Quinto semestre Observación y Práctica Docente III	Dos estancias en la primaria. La primera de una semana, la segunda de dos semanas continuas	Las actitudes y reacciones de los niños ante las actividades que propone el estudiante y las actitudes y formas de relación entre los niños. Además, en el sexto semestre, las actividades del maestro en las reuniones con padres de familia, así como en el consejo técnico.	Con contenidos de Español, Matemáticas, Educación Física, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Artística.	Las actitudes y reacciones de los niños ante las actividades que propone el estudiante y las actitudes y formas de relación entre los niños. Además, en el sexto semestre, las actividades del maestro en las reuniones con padres de familia, así como en el consejo técnico.	Además de las asignaturas con que ya trabajaban, inician con Formación Cívica y Ética.
Sexto semestre Observación y Práctica Docente IV	Dos estancias en la primaria. La primera de una semana, la segunda de dos semanas continuas		Contenidos de todas las asignaturas.		Contenidos de todas las asignaturas.

interpretan, explican y realizan en el aula, sistematizando y recuperando su proceso de formación como profesores de un grupo de primaria. Dicho documento será la base para el examen profesional que les permitirá obtener el título de Licenciados en Educación Primaria.

El plan de estudios contempla, además, que en las escuelas normales se ofrezcan, de acuerdo a sus recursos humanos y materiales, aquéllas actividades que se considere que contribuyen a la formación integral del futuro docente. En el caso de la BENM las actividades complementarias se refieren al uso de las computadoras y de las redes de acceso a la información como medio para el estudio y consulta (TIC), al estudio de una lengua extranjera, inglés o francés y a talleres relativos a la educación artística y educación física.

4.3 La difusión del PELEP 97 y su instrumentación en la BENM.

Para dar a conocer el PELEP de 1997, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal implementó diversas acciones que requerían la participación tanto de las autoridades educativas de los estados, como de los directivos de las escuelas normales a fin de contar con los apoyos y condiciones adecuadas para su realización. En el caso de la BENM esto no ocurrió y no por falta de responsabilidad e interés de los maestros, sino porque simultáneamente a la implantación surgió el primer posgrado que nuestra escuela ofrecía a los maestros en servicio y que a diferencia del proyecto de la licenciatura, el diseño de la Especialización en Docencia para la Educación Superior fue producto del trabajo de un grupo de compañeros,²⁰ algunos de los cuales ocupaban puestos directivos y su preocupación central fue que dicha especialización funcionara. Aunque puede ser comprensible esta actitud, lo que nunca entendimos fue por qué no se giraron las instrucciones pertinentes a otras instancias de la misma escuela para que asumieran esta obligación, a fin de que los demás docentes ejerciéramos nuestro derecho a la actualización. Entre las acciones que organizó la SEBN estuvieron:

- La entrega en la primera quincena de junio de ese año, del documento completo que contenía el nuevo modelo curricular, con el fin de que se revisara. En la BENM, aunque circuló entre los maestros ese material, a nivel institucional no se analizó; se trabajó en algunas de las Academias que existían en aquel entonces, pero lo que surgieron fueron muchas dudas; no había claridad respecto a los contenidos a trabajar y sí muchos temores laborales para determinados docentes, en tanto que algunos espacios curriculares relacionados

²⁰ En la estructuración participaron profesores de las distintas normales públicas y de la DGENAM.

con su perfil profesional habían desaparecido, mientras que otros habían disminuido en número de horas.

- En el mes de agosto a través de la red EDUSAT se emitieron programas televisivos, los cuales debieron haberse grabado, en última instancia, para ser comentados cuando los docentes regresáramos a la escuela, después del receso vacacional. Esta actividad tampoco ocurrió en la BENM.

- Al igual que en el plan 84, algunos de los profesores nos incorporábamos a los talleres de actualización conforme se nos asignaban materias del PELEP 97; éstos se realizaron previos al inicio de cada semestre y se referían a una sola asignatura; en la primera fase, únicamente asistieron representantes de las entidades federativas, quienes posteriormente fueron los encargados de multiplicar la información recibida a los maestros de las normales. Tenían duración de una semana y en ellos se trabajaba un panorama general de los propósitos, el enfoque, los contenidos de la asignatura y algunos de los textos que apoyaban el desarrollo del programa, pero la mayoría de los documentos los revisábamos por nuestra cuenta, casi al mismo tiempo que nuestros alumnos. Sin embargo, los que se incorporaron posteriormente, ya no recibieron la información, ni los materiales de apoyo. En la actualización en “cascada” influyeron las interpretaciones de los profesores que participaron en las distintas fases, las que en muchas ocasiones, diferían de las intenciones que los programas señalaban.

El diseño completo del modelo curricular se tuvo hasta el año 2001, por lo que sin la información completa y los referentes teóricos necesarios para abordar los programas cada maestro iniciaba el trabajo con los grupos y al menos en la BENM, los docentes no hemos contado hasta la fecha con otro tipo de asesoría por parte de la SEBN. Las lagunas, problemáticas y contradicciones, que aún continuamos encontrando en el desarrollo del currículo oficial, han sido asumidas y resueltas en la medida de lo posible, por los propios maestros.

Durante la instrumentación del plan, la SEBN llevó a cabo seguimientos²¹ de los programas de estudio en diferentes escuelas normales, a partir de los cuales se fueron ajustando estos instrumentos a nivel de la extensión de los contenidos, tipo de materiales de lectura, y/o de las orientaciones didácticas. Asimismo, dicha dependencia generó una serie de

²¹ Véase Ruth Mercado, La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre. México, SEP, SEBN, Dirección General de Investigación Educativa, 2000, 175 pp.; Gabriela Czarny, Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997, SEP, SEBN, 2003, 62 pp. (Cuadernos de Discusión 16). Los seguimientos publicados por la SEBN no dan cuenta de las características de los estudiantes de las escuelas normales y que enuncié en el primer capítulo de este informe, las cuales también determinan los alcances de la enseñanza y, por lo tanto, el logro del perfil de egreso. No todo depende de nosotros los maestros.

documentos relacionados con la organización institucional, uno de los cuales “reglamentaba” el trabajo colegiado de los docentes. Entre las cuestiones que “detectaron” las investigadoras como obstáculos para lograr los rasgos del perfil de egreso, se encuentran que los docentes no dominamos los enfoques de los programas de educación normal y los de la primaria y, por consecuencia, los estilos de enseñanza en el aula y las formas de evaluación no corresponden a las orientaciones de la propuesta curricular, situación que al menos desde la BENM advertimos desde 1996 en la propuesta institucional entregada durante el proceso de consulta.

Lo mucho o poco que hemos avanzado los docentes de la Institución ha sido porque desde el plan 84 y ante la necesidad de orientar las prácticas de las escuelas, los maestros que en aquel entonces trabajábamos la línea pedagógica nos dimos a la tarea de conseguir los materiales de educación primaria y de acuerdo con las posibilidades de horario de cada uno e intentando coincidir, se conformaron talleres y círculos de estudios, algunos dirigidos por los autores de los libros de texto y que de manera gratuita se ofrecieron a ayudarnos; en otros casos tuvimos que pagar dichas asesorías. Sin embargo, la mayor parte de los docentes no se relacionaban con la escuela primaria desde hacía más de veinte años; aunque eran especialistas en alguna (s) de la (s) disciplina (s) de la primaria, en el plan 84 éstas no se abordaban. En ciertas ocasiones asesoraban a los estudiantes en cuanto a los contenidos que tenían que enseñarles a los niños, pero la tradición marcaba que los profesores de Pedagogía éramos los responsables de las estrategias didácticas. Esta falsa separación entre contenido, forma de trabajarlo y los sujetos que aprenden, se acentuó con la reestructuración que lograron los maestros de las normales del plan de estudios 1975 y en el que se proponía que las asignaturas abordaran simultáneamente los contenidos escolares y su didáctica.

Por lo que respecta al trabajo colegiado e intercolegiado, éstos no se dan de la noche a la mañana, sino que son resultado de procesos, a veces bastante conflictivos, producto del deseo, de intereses y responsabilidades compartidas y de construcción de significados comunes a partir del diálogo. Estos procesos en la BENM, se han visto obstaculizado por un esquema de estímulos económicos que privilegia el trabajo individual sobre el colectivo y que a pesar del discurso curricular respecto al reconocimiento de la multitud de tareas que implica la enseñanza, éstas no son valoradas, lo que en lugar de favorecer un ambiente formal y serio para los trabajos colegiados e intercolegiados ha generado procesos de simulación con el fin de obtener constancias para la recategorización de plazas o para ingresar al “desempeño docente” con el fin de lograr un mayor ingreso económico, lo que ha ocasionado mucho malestar entre los profesores y diversos conflictos institucionales.

El plan trajo consigo otra terminología o nuevos significados a la ya conocida: términos como constructivismo, competencias, competencias cognitivas, contenidos básicos y no mínimos, diagnósticos, necesidades básicas de aprendizaje, educación básica, habilidades de pensamiento, inteligencias múltiples, observación escolar, valores y actitudes, habilidades y destrezas, la misión de la escuela, calidad, pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia, colectivos de trabajo, comunidades de aprendizaje, la enseñanza reflexiva, etc., son algunos de los cuales aún continúan debatiéndose a nivel mundial, por el tipo de valores sobre los que se sustentan o por la orientación economista de la cual se originan y en este sentido, muchos de los docentes no podemos aceptarlos acríticamente.

Este plan dejó de lado la palabra investigación y fue hasta el 2001, año en que estuvieron los programas completos que algunos maestros, sobre todos los que trabajaban con las actividades semiescolarizadas y los asesores de los últimos semestres, que empezaron a hablar del enfoque de la “enseñanza reflexiva”, pero sin que en la mayoría de los cursos escolarizados se abordara o al menos se enunciara o se señalara bibliografía para que todos los docentes tomáramos consciencia del enfoque con el cual supuestamente, estamos trabajando.

En noviembre del 2002 la SEBN emitió un documento denominado “Orientaciones para realizar el seguimiento a las prácticas de enseñanza en las escuelas normales”, argumentando que sería enriquecedor recuperar las experiencias a partir de un proceso de seguimiento “...pensado, organizado y realizado desde el interior de las normales...”²² y en el que uno de sus propósitos era, y continúa siéndolo, el propiciar la reflexión individual y colectiva de las prácticas a fin de lograr: “...profesionales reflexivos y favorecer el desarrollo profesional de los formadores de docentes, de crear y fomentar una cultura de la evaluación en las escuelas”.²³ Para ello señalaba que cada docente “...pruebe consigo mismo, de forma análoga y con el debido rigor profesional, las mismas actividades que se promueven en cada estudiante en los cursos del área de acercamiento a la práctica docente y, en especial, en las actividades académicas del séptimo y octavo semestre de la carrera”.²⁴

Es decir que además de las materias con las que trabajábamos, ahora debíamos revisar los ocho programas que sí daban cuenta de la enseñanza reflexiva y desarrollarlos con nosotros mismos, cuando a mi juicio, si existía claridad en la perspectiva teórica de la

²² SEBN. Dirección General de Normatividad. Dirección de Planeación, Evaluación Normativa y Apoyo Técnico. Orientaciones para realizar el seguimiento a las prácticas de enseñanza en las escuelas normales. México, Noviembre, 2002. p. 3. Mecanograma.

²³ Ibidem, p.5.

²⁴ Ibidem, p.12.

formación inicial del maestro, esta información constituía una parte fundamental del plan de estudios y de los contenidos que se debieron trabajar en todos los talleres regionales.

Este documento sufrió modificaciones y en la última versión los cambios se dan básicamente en la supresión a la referencia de probar las actividades de acercamiento a la práctica y las del 7º y 8º semestres y en su lugar se señalan una serie de temas sobre los cuáles habría que “reflexionar”, los que son similares a los que se trabajan en el último año de la carrera de la formación inicial. También se propone un proceso para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación que está constituido por tres etapas:

RE-CONOCER el estado actual de la propia práctica docente e identificar sus avances, logros y dificultades.

ACTUAR, es decir, determinar, organizar y desarrollar las acciones para iniciar el cambio, monitoreando dichas acciones para orientarlas hacia las metas propuestas.

VALORAR el impacto que estas acciones tienen en la mejora de la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes, y REINICIAR el proceso.²⁵

Dichas acciones se asemejan a los planteamientos enunciados por Stenhouse, en cuanto al docente-investigador, referido a la triada: desarrollo del currículo, desarrollo profesional del docente e investigación en el aula; Elliot y Kemmis respecto a la investigación acción y a la línea española de investigación en la escuela, que desde el plan 84 el Colegio de Investigación de la BENM trabajaba.

En el modelo que propone la SEP aparece un nuevo actor al que denomina “Animador”, que se caracteriza por ser un observador externo que acompaña a los profesores en su proceso de recuperación y análisis de la práctica docente, mientras que en la línea europea se habla del asesor o grupo de asesores.

Otra de las cuestiones que llama mi atención es la similitud en la caracterización del seguimiento y la evaluación que debemos realizar los docentes y las orientaciones teórico-metodológicas del seguimiento realizado por la Dirección General de Investigación, integrada por “investigadores profesionales” que pretendían hacer una valoración del proceso de implantación del plan de estudios. En ambos documentos, el realizado por los investigadores y el que orienta a los maestros, caracterizan al seguimiento como estudios cualitativos de procesos que no son estadísticamente representativos, pero el “...- trabajo de campo

²⁵ SEP, SEBN, El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales. México, SEP, 2004, p. 19. (Serie Evaluación Interna. Número I).

consistente, reconstrucciones analíticas y teóricamente informadas- favorece el estudio de procesos, la reconstrucción y reinterpretación de los mismos en escala institucional;”²⁶

La reforma de 1997, intenta recuperar la tradición norteamericana iniciada por John Dewey y continuada por Shön; como parte de los materiales de apoyo de los programas de la línea de actividades semiescolarizadas y del último año de la carrera se trabajan textos parciales de estos autores, lo que no permite tener claridad de esta perspectiva. Asimismo, las necesidades inmediatas que tenemos los docentes de conocer los distintos programas de los cursos que trabajamos con los alumnos de la licenciatura, del “dominio” de los contenidos que se abordan en las sugerencias documentales y la superación de las contradicciones y problemáticas que enfrentamos al instrumentarlos en el aula, han condicionado el estudio individual y colectivo de este enfoque de la formación docente.

Empero, mientras en México, la enseñanza reflexiva es la respuesta que la SEP da a la formación inicial de los docentes, en otros países como España y aún en Norteamérica, dicho enfoque está siendo cuestionado, porque se reconoce que a partir de la publicación de la obra de Shön la idea del docente como profesional reflexivo se ha vulgarizado y ha pasado a ser de uso obligado para cualquier corriente pedagógica, “...se ha acabado convirtiéndose en un eslogan que ha quedado vacío de contenido”.²⁷ José Contreras señala que Zeichner, haciendo una revisión sobre la literatura pedagógica de este enfoque ha identificado cinco variedades:

- 1) *Una versión académica, que acentúa la reflexión sobre las asignaturas y la representación y traducción del conocimiento disciplinar en materias para promover la comprensión de los estudiantes.*
- 2) *Una versión de eficiencia social, que resalta la aplicación minuciosa de estrategias particulares de enseñanza que vienen sugeridas por un “conocimiento base” externo a la práctica y que se deduce de la investigación sobre la enseñanza. Esta aplicación de conocimiento externo puede encontrarse en su modalidad más puramente tecnológica, de uso de destrezas y estrategias concretas, o como un proceso más cercano a la solución de problemas, haciendo un uso inteligente de estrategias genéricas que sugiere la investigación en los casos concretos.*
- 3.- *Una versión evolutiva, que prioriza una enseñanza sensible al pensamiento, los intereses y las pautas del desarrollo evolutivo de los estudiantes, así como de la propia evolución del enseñante como docente y como persona.*
- 4.- *Una versión de reconstrucción social, que acentúa la reflexión sobre los contextos institucional, social y político, así como la valoración de las actuaciones en el aula en relación a su capacidad para contribuir hacia una mayor igualdad, justicia y condiciones humanas tanto en la enseñanza como en la sociedad.*

²⁶ *Ibidem*, p.14

²⁷ José Contreras Domingo. *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, 1999, p. 99.

*5.- Una versión genérica, en la cual se defiende la reflexión en general, sin especificar gran cosa respecto a los propósitos deseados o al contenido de la reflexión.*²⁸

Paradójicamente, Contreras señala que dentro de las perspectivas reflexivas, también se identifica a la racionalidad técnica en la versión de eficiencia social, cuando era precisamente a este enfoque de la práctica profesional al que se oponía la teoría del profesional reflexivo.²⁹

Aunque es precipitado todavía emitir juicios fundamentados, todo parece indicar que las modificaciones a la educación primaria y normal, por las formas en que se implementaron, la estructura de sus materiales curriculares y los tipos de control que se ejercen, responden a esta perspectiva de eficiencia social, a pesar del discurso y del reconocimiento de la complejidad del trabajo docente y de la práctica reflexiva. De hecho el currículo de normal señala como una actividad más, al trabajo de los maestros, realizar el seguimiento y la evaluación de acuerdo con el modelo establecido, para que ahora sí, podamos convertirnos por obligación en “docentes reflexivos”.

En diciembre del 2004 y en octubre del presente año, la SEP aplicó a nivel nacional el Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria, donde nuestra institución ocupó el 12º lugar, sin que sepamos a ciencia cierta qué consecuencias traerá esto. Asimismo, desde el 2002 el Área de Investigación, como parte de las actividades del seguimiento y evaluación, lleva a cabo la aplicación de un cuestionario a los alumnos y el seguimiento de las prácticas que realizan los estudiantes en las escuelas primarias.

En cuanto al instrumento denominado valoración estudiantil, que originalmente pretendía retroalimentar la práctica de los maestros de la BENM, al expresar sus resultados en forma numérica y propiciar comentarios de los estudiantes amparados en el anonimato, ha ocasionado una mayor desvalorización de los docentes e incertidumbre, porque a pesar de que muchos de ellos son gente comprometida con su trabajo y tienen una sólida formación, no saben cómo actuar ante las demandas y agresiones de los alumnos. Por otro lado, y posiblemente como consecuencia de los resultados de dicha valoración el seguimiento a las prácticas es vivido por los profesores de la normal como una forma de persecución y control, no obstante que la observación es realizada por los mismos compañeros docentes de la BENM.

Otro de los problemas que enfrentamos los profesores es que no contamos con equipos completos y actualizados de los libros de texto para los niños y para el maestro y que para la

²⁸ *Ibidem*, p. 100.

²⁹ *Idem*.

mayoría de los cursos constituyen el material básico de consulta y análisis, lo que dificulta el trabajo de los enfoques y la revisión de los materiales elaborados por la SEP.

Si bien no he estado de acuerdo con los tiempos y las formas utilizadas para llevar a cabo la reforma de la educación normal, considero conveniente resaltar que a diferencia de las políticas anteriores, la inversión económica realizada por el Estado durante el sexenio anterior, se reflejó en mejoras a las instituciones, en el incremento y actualización de los acervos bibliográficos, en la dotación de equipo de cómputo y acceso a redes de información, así como la entrega gratuita de diversos tipos de publicaciones a los maestros, relacionados con los contenidos de los programas y que formaban parte de las series Biblioteca del Normalista y/o Biblioteca para la Actualización del Maestro.³⁰ Asimismo, los estudiantes, recibieron el programa de cada asignatura y algunos de los materiales de apoyo que no son fáciles de conseguir ya sea por su costo o porque no están en las bibliotecas.

4.4 El reencuentro con la escuela primaria.

El plan de estudios reconoce la importancia del trabajo en las escuelas primarias, así como una estrecha vinculación entre los dos niveles para lograr los rasgos del perfil que se propone la formación inicial de los docentes. Para ello se requiere del trabajo conjunto de todo el personal docente de la Normal, situación que desde hace décadas no experimentábamos, a pesar de que durante los noventa algunos maestros intentábamos involucrar a más compañeros en las visitas a las primarias.

Sin embargo, cuando uno regresa a la escuela básica, el trabajo del maestro de primaria aparece como una realidad rígida, por encima de los sujetos que la construyen y difícil de modificarse. Es un trabajo regulado y lleno de una multiplicidad de tareas que rebasan lo que se supone es su actividad fundamental: la enseñanza y las actividades inherentes a ella, como serían la revisión del plan y de los ocho programas de estudio con los que trabaja, la consulta de diferentes tipos de libros como los de texto gratuitos, de información especializada, los ficheros de actividades y en la actualidad los programas de

³⁰ Estas colecciones desaparecen durante el presente sexenio y en su lugar fueron distribuidos, al menos en la BENM, un número reducido de ejemplares de una serie denominada Cuadernos de Discusión cuyo propósito era orientar el proceso de consulta para la definición de una política integral cuyo resultado sería el Programa Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica y Normal y aunque existen indicios de que tal programa ya fue elaborado, al menos los docentes de la BENM, no tenemos información al respecto.

Enciclomedia,³¹ etc., a partir de los cuales prepara sus clases; revisa y corrige tareas, organiza al grupo, atiende las dificultades e inquietudes de sus alumnos, negocia con ellos para que se pueda llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, da seguimiento y evalúa lo que los niños aprenden, establece relaciones con los padres de familia, sus compañeros docentes y autoridades.

A la par de lo anterior, muchas veces en detrimento de la enseñanza, los estudios sobre la escuela primaria en México realizados a mediados de los ochentas, hicieron públicas las otras tareas que se nos asignan y que muchos profesores hemos cuestionado desde que ingresamos al servicio, tales como:

...la gran cantidad de documentación que manejan, recogen cuotas, reparten desayunos o meriendas; se relacionan con los padres y les dan consejos e información; participan en comisiones de cooperativa, acción social, puntualidad, deportes y otras; preparan bailables, tablas y declamaciones para concursos entre escuelas. Además, cumplen con tareas que le asignan sin pago otras dependencias, como...promover campañas, redactar solicitudes y documentos, organizar comités, integrar expedientes, presentarse en actos cívicos y políticos oficiales.³²

Asimismo, en esa época se reconocía que dadas las limitaciones conceptuales, era poco inteligible el trabajo docente, que requería mucho más que el conocimiento de las explicaciones pedagógicas y de las disciplinas escolares; que demandaba una gran cantidad de conocimientos que el maestro construye y que es difícil tanto para él como para los investigadores hacer explícito todo lo que implica ser maestro, lo que dificultaba y dificulta todavía hoy, los intentos de integrar la experiencia del profesor a la formación inicial de los nuevos maestros. Elsie Rockwell señalaba:

Desde la perspectiva del trabajo docente, con sus múltiples condicionantes estructurales y su intensa dinámica cotidiana, no resulta fácil proponer utopías educativas ni modelos para una mayor "calidad" educativa; cada propuesta

³¹ Enciclomedia es uno de los programas de la educación básica que más apoyo económico ha recibido durante la administración del Presidente Fox. Según la SEP, tiene por objetivo poner al alcance de profesores y alumnos de educación básica, recursos didácticos que con la ayuda de la tecnología, permitan mejorar la calidad de la educación y hacer más significativo el proceso enseñanza-aprendizaje. A grandes rasgos, en Enciclomedia se encuentran digitalizados los libros de texto gratuito de 5º y 6º grados y se establecen vínculos entre sus contenidos y Encarta, así como con distintos acervos tecnológicos que la SEP ha desarrollado; cuenta además con un espacio denominado Sitio del maestro que brinda orientaciones didácticas a los profesores. Hasta la fecha, no se ha dado a conocer el impacto que dicho programa ha tenido en el aprendizaje de los alumnos de la educación primaria. Véase, www.encyclomedia.edu.mx

³² R. Mercado, y C. Aguilar, "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", en Elsie Rockwell, De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, México, DIE, CINVESTAV,IPN, 1986, p. 16.

*pedagógica tiene que pasar por el tamiz de las condiciones reales del trabajo docente e integrarse a procesos cuyos ritmos y sentidos no se modifican a voluntad. [...] Si no se toma en cuenta esa realidad objetiva del trabajo del maestro, ninguna propuesta educativa tiene posibilidades de arraigo [...] Es necesario investigar, conocer y comprender las determinaciones estructurales y políticas, así como institucionales y cotidianas del trabajo docente para poder ofrecer alternativas y apoyos reales a los maestros.*³³

Sin embargo, lo anterior quedó en el olvido o ha servido para justificar la intensificación del trabajo de los profesores, a partir del discurso de la profesionalización de la docencia. Durante los noventa no sólo se implantó la reforma curricular sino que aparentemente se les dio más control a los maestros sobre su trabajo, redefiniendo las funciones del Consejo Técnico y la alternativa de generar proyectos escolares; se apeló a su compromiso social y a su buena voluntad para llevar a cabo la integración educativa a fin de trabajar también con niños que presentan necesidades especiales y los cuales eran atendidos anteriormente por los profesores de la Dirección General de Educación Especial. Por si fuera poco, en el presente sexenio, se instaura el Proyecto de Escuelas de Calidad y que inicialmente era un proyecto de investigación que se realizaba en unas cuantas escuelas seleccionadas, contando con la asesoría y el seguimiento de la SEBN y que ahora se convierte en una fuente de ingresos para las escuelas primarias, con todas las implicaciones burocráticas y administrativas que esto conlleva. En el 2004 irrumpe en las escuelas del Distrito Federal un disco compacto, que contiene, entre otras cosas, un currículo elaborado por competencias, cuyos orígenes están en CONAFE y que tiene como finalidad “ayudar al maestro” en su ardua tarea de integrar los contenidos del plan y de los programas de estudio de la reforma de 1993 que los investigadores le delegaron. Ahora se requiere que el maestro y los futuros docentes planeen por competencias y que “apliquen” los proyectos de aula,³⁴ sin que los maestros de la normal y los de la primaria contemos con mayor información al respecto.

³³ Elsie Rockwell, Desde la perspectiva del trabajo docente, Ponencia. México, DIE, CINVESTAV, IPN, noviembre de 1986, pp. 17-18. Mecanograma.

³⁴ Durante el ciclo escolar 2003-2004, la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP) reorganiza las asignaturas del Plan y los Programas de Estudio de 1993 en seis “ejes curriculares”: Comprensión del medio natural, social y cultural; comunicación; lógica matemática, actitudes y valores y aprender a aprender. Para cada eje se señalan las competencias generales que se esperan desarrollar en los niños durante la educación primaria. Asimismo, se definen las competencias relativas a cada ciclo (1º- 2º; 3º - 4º y 5º- 6º), con sus respectivos indicadores. Para el desarrollo de las mismas, se diseñaron “proyectos de aula”, que son estrategias didácticas que integran las actividades y contenidos de las ocho asignaturas del currículo oficial de la primaria. A partir del ciclo escolar 2005-2006, las temáticas de los doce proyectos para los tres ciclos son: Como soy; Cuidamos nuestra salud; El juego; El trabajo; La Tierra, hogar de los seres vivos; Libro de vida; Los derechos de las niñas y los niños; México hoy; Mi comunidad; Mi familia; Nos comunicamos y Nos organizamos. Véase, Subsecretaría de los Servicios Educativos para el D. F., Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D. F. Competencias para la educación primaria en el Distrito Federal. México, SEP, 2004, 84 pp. (CD); Subsecretaría

Todas estas funciones aunadas a la actualización y carencia de asesoría especializada a los maestros, a mi juicio, constituyen los obstáculos para lograr la transformación de las prácticas escolares. La mayoría de los profesores no manejan los enfoques “constructivistas”, porque estos implican mucho más trabajo para ellos, así como el respeto a los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, los que no coinciden con los tiempos reales del ciclo escolar y que además, no son considerados cuando se aplican los exámenes a los grupos y que tienen por finalidad valorar el desempeño del profesor a partir de los “resultados de aprendizaje”, borrando las diferencias individuales de los alumnos que supuestamente los maestros deben de respetar. Esto ocasiona que el docente recurra a las prácticas que él conoce y que le dan seguridad en el trabajo, aunque no correspondan a lo que los investigadores-expertos proponen desde sus condiciones ideales de la enseñanza.

Otro de los problemas que estamos enfrentando son las diferentes concepciones que tenemos tanto los maestros de la normal como los de primaria sobre la práctica, la observación y el análisis de la misma. Para mí, la experiencia formativa en la primaria no tiene sentido si se asumen como naturales las acciones y rutinas del trabajo docente, sin problematizarnos, tanto los maestros de la normal como los futuros profesores, sobre lo que ocurre en la escuela, en el aula con los niños, lo que hace el profesor titular del grupo y el docente en formación y a partir de ello iniciemos procesos de búsqueda, de articulación con la teoría y de elaboración de argumentos para comprender el trabajo docente y sus rutinas, así como la reconstrucción consciente del sentido de la enseñanza.

Al recuperar lo que ocurre en las jornadas de práctica, algunos de los comentarios que realizan los estudiantes son:

- Las planeaciones son simples requisitos para acreditar las materias y a pesar de que hemos trabajado los enfoques, no los tomamos en cuenta a la hora de diseñar las estrategias didácticas.
- No utilizamos los libros para el maestro ni los materiales que elabora SEP para planear las clases, algunas veces porque los maestros nos dan contenidos de las guías comerciales, en otras, porque no es fácil conseguirlos.
- El problema principal es el “control de grupo” y para lograrlo utilizan premios y castigos. Para muchos estudiantes, su preocupación es que los niños no los obedecen o

que no saben cómo actuar con alumnos que no quieren trabajar o con necesidades especiales. No saben como resolver este problema.

- Lo que enseñamos en la BENM no corresponde a lo que ocurre en las primarias. “No hay relación teoría-práctica”
- Existen lagunas y dificultades para trabajar la adquisición de la lecto-escritura en el primer grado.
- La presencia de los maestros de la BENM en las primarias los pone nerviosos y por eso las cosas no salen como ellos quisieran.
- La práctica para algunos de ellos no es fuente de conocimiento, sino más bien es fuente de sufrimiento.
- Señalan que aunque los maestros de primaria les dan contenidos de repaso, cuando inician su trabajo con los niños, éstos no los manejan y en ocasiones no saben que hacer porque las actividades planeadas y su material no les es útil.
- Algunos de los maestros de primaria no les permiten usar los libros de texto gratuito, ni el pizarrón debido a que según les dicen, esos son los recursos que los profesores utilizan diariamente y les señalan que como practicantes su obligación es elaborar material didáctico. Lo importante es llevar “mucho material didáctico” y en algunos casos los maestros de primaria los califican sin haberlos observado.
- Dicen que los maestros de grupo los interrumpen constantemente cuando ellos trabajan y no les dan la autoridad necesaria para que los niños acepten las indicaciones que los practicantes señalan para el trabajo y la disciplina en grupo.
- Reconocen que manejan superficialmente los contenidos y que es al tener que enseñarlos cuando realmente los aprenden a pesar de haberlos trabajado varias veces durante su proceso de formación anterior a la Normal.
- En general los estudiantes normalistas, identifican que los niños de todos los grados tienen mayor información de la que ellos pensaron, aunque ésta no sea la “válida”. Los alumnos generan preguntas que los practicantes no saben contestar o tienen dificultades para orientarlos y reestructurar la información equivocada. Coinciden sobre la necesidad de prepararse más, pero también se cuestionaban sobre los contenidos básicos que deben manejar, debido a que trabajan con ocho asignaturas y la imposibilidad de manejar y retener tanta información.
- En todos los grupos señalaron que en las primarias existen problemas de agresividad y que les faltan elementos para saber cómo tratar a los niños y poder ayudarlos.

Si bien las prácticas en el aula son una fuente muy rica de conocimiento para nuestros alumnos y para nosotros mismos, algunas de las cuestiones que considero son el punto de partida son:

- ¿Qué es lo que detectamos los futuros docentes y nosotros los maestros de la normal cuando trabajamos en las escuelas primarias y a partir de que referentes lo analizamos?
- ¿Cómo van modificando su actuación los alumnos con base en esos conocimientos y aprendizajes después de varias jornadas de práctica?
- ¿Cómo lograr que nuestros estudiantes asuman el compromiso de su propia formación respecto al aprendizaje de los contenidos de la educación primaria o al menos de los que tienen que trabajar con los niños?
- ¿Qué estrategias tendríamos que implementar los maestros y aún los alumnos entre ellos, para la revisión de las planeaciones antes de las prácticas y que éstas se convirtieran en un instrumento para el trabajo en el aula que al desarrollarlas pudieran convertirse en fuente de interrogantes y de construcción de conocimientos?

También, a través de pláticas informales con algunos de los profesores recién egresados, éstos señalan que aunque tienen periodos de práctica intensiva con un grupo, no se dan cuenta de muchas situaciones respecto a la organización del grupo, la dosificación de los contenidos, la disciplina para el trabajo, etcétera., porque ellos saben que en última instancia no son los responsables, sino el maestro tutor. Asimismo, identifican “una buena escuela”, en términos de ubicación y facilidad de transporte y cumplen con lo que la mayoría de los docentes acuerdan, aunque no corresponda a lo que trabajaron en la BENM. En las escuelas de tiempo completo, algunos de los maestros recién egresados tienen un horario diferente a los convencionales y parte de la jornada, su tarea consiste en supervisar y atender a los niños mientras comen y se asean; en el tiempo sobrante “aplican” los “proyectos de aula” que envía la Coordinación Sectorial de Educación Primaria. Ante estas situaciones, algunas de las preguntas que surgen son: ¿Cómo incide el trabajo efectuado desde las distintas asignaturas del plan de estudios y las prácticas profesionales en la forma en que los egresados de la BENM se incorporan al servicio?, ¿Cómo el contexto institucional en el primer año de trabajo, va determinando el tipo de docente que se perfilará a lo largo del ejercicio profesional?

La realidad es que ahora tenemos más interrogantes sobre las cuales deberemos trabajar.

5. A MANERA DE CIERRE.

5.1 Valoración crítica de mi actividad profesional.

Este Informe tuvo como propósito, dar cuenta de la complejidad y los significados de mi trabajo docente ligados a la construcción histórica de una institución de educación superior. En esta narrativa, también, se encuentran los supuestos que han orientado mi comprensión e interpretación de los procesos de formación en los cuales me he involucrado: el personal, el de los futuros profesores y el de los niños de la escuela primaria, así como las decisiones y acciones que he llevado a cabo en la BENM. Su valor educativo, necesariamente tiene que determinarse dentro de ese contexto y a partir de las relaciones concretas de los que estuvimos o estamos implicados en dichos procesos.

Reconozco que mi formación profesional es híbrida, normalista y universitaria y, que a diferencia de muchos de mis compañeros egresados del Colegio de Pedagogía, me cuesta trabajo disociar tajantemente lo que es ser un profesor, de un pedagogo-docente. La particularidad de cada uno la entiendo en función de la extensión de un campo laboral, de las características de los sujetos con los que se trabaja y de los objetivos específicos que se persiguen. Sin embargo, si tomamos en cuenta que el propósito de la Licenciatura en Pedagogía y el espacio laboral para el que nos formamos en la Facultad, mis actividades han estado centradas en la planeación, instrumentación y evaluación de actividades de formación pedagógica, en la indagación y valoración de técnicas de enseñanza, en la preparación de textos escolares y en el diseño de planes pedagógicos de formación del personal académico, todas ellas encaminadas a ejercer la docencia.

La formación inicial de los profesores de educación primaria es un ámbito poco estudiado en nuestro país. Los trabajos que se encuentran al respecto han sido elaborados por estudiosos que no están involucrados directamente con el acontecer cotidiano de estas escuelas y han dejado de lado cómo los profesores de las normales y específicamente de la BENM hemos vivido los distintos procesos de reforma curricular y las aportaciones que, aunque de manera modesta, realizamos para contribuir a la vida académica de nuestra Institución. Por lo regular los docentes escribimos poco sobre nuestros hallazgos, aprendizajes y formas de intervención docente. Si lo hacemos, es para compartir con los compañeros nuestros documentos de trabajo, los cuales difícilmente tienen una circulación al exterior de nuestras escuelas, en parte, por el temor de no cumplir con las normas y el rigor teórico-metodológico que las comunidades científicas establecen. En este sentido y con todas las deficiencias que puede tener este Informe de Actividad Profesional, para mí el tratar de dar

cuenta de manera organizada y sistemática de aquellas experiencias más significativas que he vivido como pedagoga y que hayan o continúen impactando el ámbito donde trabajo, ha representado una experiencia valiosa. Si además, se toma en cuenta el tiempo que ha transcurrido desde que dejé las aulas universitarias, y las dos décadas que abordo en el documento, la tarea no ha sido sencilla. Posiblemente, hubiera sido más enriquecedor para los fines de titulación elegir solamente una de esas actividades analizándola con mayor profundidad, empero, a mi juicio se perdería mi compromiso con la BENM de dar a conocer a aquellos estudiantes y maestros del Colegio de Pedagogía, que están interesados en la formación inicial de profesores de educación primaria, cuál ha sido su devenir histórico en los últimos tiempos, en función de las políticas educativas implementadas por el Estado, así como su situación actual, contribuyendo de alguna manera al reencuentro de dos mundos el normalista y el de la pedagogía universitaria.

A lo largo de este Informe, el trabajo docente es abordado como un entramado de acciones y relaciones entre personas, intencionalmente orientadas a facilitar, estimular y/o enriquecer el desarrollo evolutivo de las formas de pensar, sentir y actuar de todos los involucrados; es también, un complejo sistema de comunicación y negociación en torno a la apropiación de diversos objetos de conocimiento y a las formas de organización, administración y control de las instituciones en las que se lleva a cabo.

Quienes nos dedicamos a la docencia sabemos que esta tarea se aprende durante toda la vida, que la práctica profesional es fuente de problemas, de experiencias, de conocimientos y las teorías son una dimensión de la misma práctica; que por el mismo estado de conocimiento respecto a su complejidad nos falta mucho por saber, para propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes y en nosotros mismos, de tal manera que nos permitan mejorar nuestras condiciones de existencia personal y profesional, de ahí la necesidad de una formación permanente.

En lo que se refiere a las actividades relativas a la planeación, instrumentación y evaluación de acciones de formación pedagógica que he llevado a cabo, hay que considerar que el trabajo de los profesores de educación normal, al igual que los de primaria, se define por un currículo normativo, diseñado fuera de las instituciones escolares, lo que hace indispensable que, en una primera instancia, los maestros intentemos comprenderlo, para desarrollarlo. Sin embargo, entre las dificultades que enfrentamos para conocer la fundamentación de los planes y programas de estudio, es el hecho de que no tenemos acceso a los estudios y referentes teóricos a partir de los cuales la SEP, en su nivel programático y organizativo, los ha elaborado. Las interpretaciones que realizamos pueden ser muy limitadas

o contradictorias y la mayoría de las veces están en función de los documentos que cada uno de nosotros se procura, situación que no es privativa de los docentes, si se considera que aun los investigadores educativos encargados de la producción de los Estados del Conocimiento respecto a la Formación de Docentes y Profesionales de la Educación y al Currículo, no han tenido claridad respecto a los orígenes y marcos teóricos del plan de estudios de 1984 y los de 1997, que actualmente nos rige.

En la BENM, el primer currículo oficial de la licenciatura no fue claro desde su implantación, la terminología utilizada carecía de referencias para muchos de los docentes, así como el modelo del profesor-investigador en la escuela primaria, lo que aunado a las luchas internas entre los diversos grupos de maestros por el control y dirección de la Institución, los mecanismos burocráticos de la entonces Dirección General de Educación Normal y los estímulos económicos al desempeño académico que privilegiaron el trabajo individual sobre el colectivo, fueron los factores que no permitieron la construcción de un proyecto académico compartido. No obstante, ante la urgencia de trabajar con los alumnos, los maestros implementamos los programas de estudio, convirtiéndonos, al mismo tiempo, en aprendices de la reforma, con un estudiantado que había sido rechazado de otras licenciaturas y que no deseaba ser profesor de educación primaria, sino docente- investigador.

En mi caso, y específicamente a partir de mi formación en el Colegio de Pedagogía y mi experiencia como profesora de educación primaria, señalé en los documentos que yo generé en aquel momento relativos al análisis del plan de estudios, algunas de las incongruencias que encontraba en el currículo oficial, tales como el excesivo número de materias que enfatizaban el tratamiento de teorías que no habían sido elaboradas desde y para la educación. Los primeros que tendríamos dificultad para integrarlas coherentemente y generar los puentes necesarios para comprender lo que ocurría en la escuela primaria e intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje buscando su transformación, éramos los docentes de la Normal, que si bien la descripción de los programas daban elementos para entender las condiciones económicas, políticas y sociales de la escolarización a los futuros maestros, dejaban de lado el tratamiento del currículo de educación primaria, así como los contenidos disciplinares que los normalistas tenían que trabajar con los niños, en tanto que el mismo perfil de ingreso señalaba serías deficiencias al respecto en los bachilleres. También argumenté, que no estaba claro el tipo de investigación educativa que los estudiantes y aun nosotros los maestros, podíamos realizar de acuerdo a nuestras condiciones reales de preparación y de trabajo, situaciones que se hicieron más evidentes con el paso del tiempo.

En este plan de estudios trabajé con varias asignaturas, pero de todas ellas las que constituyeron las experiencias más significativas en mi trayectoria profesional, fueron sin duda los cursos de Investigación Educativa I y II y las actividades que se desarrollaron en torno a estos cursos. Los programas oficiales marcaban una bibliografía básica que daba cuenta del estado que guardaba la investigación educativa y sus características, proponiendo el empleo de la investigación acción como la alternativa para el conocimiento de la realidad escolar y su transformación. Sin embargo, los textos aludían a experiencias llevadas a cabo por trabajadores sociales en servicio y por investigadores que laboraban en educación de adultos para propiciar el desarrollo de la comunidad, lo que dificultaba a los estudiantes encontrar puntos de comparación entre lo que realizaban los profesores en las aulas para dirigir el proceso enseñanza aprendizaje de determinados contenidos enunciados en un currículo oficial, tomando en cuenta el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los niños entre seis y catorce años, al interior de una escuela y la bibliografía sugerida. Según los programas, los alumnos del tercer semestre de la licenciatura con base en esos textos relativos a la investigación y los contenidos trabajados en las otras materias, detectarían en sus jornadas de observación los problemas que impedían el logro de los propósitos de la escuela primaria y elaborarían un proyecto de docencia-investigación el cual instrumentarían en la semana de práctica y lo evaluarían, logrando con ello la transformación del proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, lo que se hizo evidente en esos primeros años de implantación del plan 1984 fue el modelo de docencia que los alumnos consciente o inconscientemente habían interiorizado a partir de su trayectoria escolar y las dificultades para modificarlo, así como sus concepciones respecto al conocimiento como algo acabado que habría de aplicarse para predecir y controlar la realidad, la existencia de un solo método científico, así como las deficiencias que los futuros profesores tenían en el manejo de los contenidos básicos que trabajarían en la escuela primaria.

Con base en esta información y como mencioné en el cuerpo de este Informe, los programas de investigación los fui modificando paulatinamente; el desarrollo de los mismos en el aula incidió en diversos ámbitos de la vida institucional, entre los que a mi juicio destacaron:

1.- A nivel del trabajo con los estudiantes, la necesidad de contextualizar los contenidos de investigación educativa me llevó a la búsqueda de diversas estrategias de enseñanza en donde los alumnos aprendieran a investigar investigando. Para ello utilicé videocasetes y registros de observación que daban cuenta sobre la vida en las aulas y la enseñanza de algunas de las asignaturas de la educación primaria, los cuales eran analizados

por los alumnos, quienes señalaban ciertas problemáticas relacionadas con la práctica docente. Las discusiones al interior del salón de clases pusieron de manifiesto que los problemas que identificamos, estaban en función de los marcos de referencia a partir de los cuales interpretamos y diagnosticamos la realidad. Las concepciones de los alumnos eran contrastadas con artículos, reportes e informes de investigación relacionados con diversos objetos de estudio sobre la educación primaria y la misma investigación educativa. Estas actividades permitieron a los estudiantes analizar las características generales de los distintos paradigmas de la investigación educativa y acercarse a los desarrollos conceptuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de algunas de las asignaturas que se trabajaban en la escuela primaria y a estudios etnográficos que daban cuenta de la vida en las aulas, los que a su vez posibilitaron la identificación y elección de diversas estrategias teórico-metodológicas para indagar en la escuela. La investigación y sus productos eran considerados como resultados de prácticas sociales institucionalizadas, condicionadas por los intereses y valores de una época determinada, dichos productos son formas de mirar al mundo, a la intervención pedagógica y de entender el papel que jugamos los sujetos en la construcción del conocimiento y de la realidad social.

Durante las primeras jornadas de práctica, a partir de la planeación y el desarrollo de algunos de los contenidos del currículo oficial, los alumnos generaban preguntas específicas sobre las problemáticas que ellos habían detectado en el salón y que deseaban mejorar o cambiar e iniciaban un proceso de autorreflexión, de búsqueda y análisis teórico que permitiera modificar su intervención docente y formular nuevas estrategias para resolver dichas problemáticas. Mediante estos procesos los estudiantes se apropiaban, no sin dificultad, de elementos conceptuales relativos a la investigación y de aquéllos que eran producto de sus problemáticas específicas de indagación e iniciaban procesos de reestructuración de su pensamiento y acción. Para apoyar el desarrollo de estas actividades, elaboré, junto con dos compañeras, el documento “Observación y entrevista como elementos en la investigación educativa” y posteriormente coordiné la estructuración de una Antología con materiales de apoyo para el curso-taller de Investigación Educativa II.

Posiblemente, lo más importante de todas estas acciones, producto de intenso trabajo no sólo de mi parte, sino también de los estudiantes, fue el hecho de que muchos de ellos se asumieron como responsables de su propia formación, como usuario de la investigación educativa y comprendieron que el análisis de su desempeño como alumnos y docentes constituía una de las vías para generar acciones que podían transformar lo que ocurría en la Normal y en la escuela primaria.

El trabajo que los alumnos llevaron a cabo en los cursos de Investigación Educativa I y II también influyó en otros espacios curriculares, porque algunos de los jóvenes conocían más sobre los desarrollos conceptuales recientes sobre la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos, que los propios docentes de la BENM. Esta situación fue vivida por mis compañeros de distinta forma, para algunos fue un incentivo para actualizarse, mientras que para otros, los alumnos o el grupo fueron catalogados como conflictivos, por no aceptar las formas de trabajo y los contenidos que los docentes proponían. Asimismo, los eventos denominados: Encuentro Estudiantil Normalista de Investigación Educativa, posibilitaron a los estudiantes de los cuatro grados de la licenciatura, a los maestros de diversas asignaturas y a recién egresados de la BENM, el intercambio de ideas y el conocimiento de diversas acciones que los alumnos llevaban a cabo relacionadas con la investigación educativa, así como las intervenciones didácticas que los profesores noveles realizaban en sus escuelas. Estos foros constituyeron una oportunidad para que los alumnos se desarrollaran en otras facetas relacionadas con el trabajo docente y que se asumieran como responsables de la organización, conducción y evaluación de este tipo de actividades.

2.- Por lo que se refiere a las actividades de formación del personal académico, durante mi estancia en la BENM he participado y organizado diversas acciones tendientes a la superación académica de los profesores. La primera de ellas, y al inicio quizá no muy consciente de su potencialidad para el desarrollo profesional de los maestros, fue la de propiciar reuniones sistemáticas de las maestras que trabajábamos los cursos de Investigación Educativa con el fin de analizar las actividades, actitudes y las decisiones que orientaban nuestro quehacer docente en los salones, a partir de las notas que tomábamos en clase o de los productos de aprendizaje que los estudiantes elaboraban y de discutir la bibliografía que encontrábamos sobre investigación, enseñanza, aprendizaje, etc., relacionada con los profesores de educación básica a nivel nacional e internacional. Estas acciones junto con la observación que realizábamos del trabajo de cada una de nosotras en la coordinación de un taller extraclase dirigido a los alumnos, contribuyeron a la modificación permanente, de los programas de estudio, aunque de manera interna, y al cambio o enriquecimiento de nuestros saberes. Nos constituimos como el primer grupo de maestras de la licenciatura que generó un trabajo colegiado, producto de una necesidad sentida para propiciar aprendizajes significativos en nuestros alumnos, a partir de la observación y reflexión sobre nuestra práctica docente y de una búsqueda teórica que iluminara nuestro trabajo. Asimismo, impulsé y organicé círculos de estudio y cursos autogestivos con los compañeros de la línea pedagógica referentes a los enfoques de las asignaturas de educación primaria.

El trabajo colegiado e intercolegiado encaminado al análisis y la reflexión de la práctica y a la gestión institucional con miras a mejorar la intervención docente de la escuela, son procesos que formaron parte esencial de mi trabajo en el desarrollo del plan de estudios 1984, aunque ahora aparecen como novedosos en el plan 1997.

Sin embargo, a pesar de realizar estas acciones, consideraba que un elemento importante en mi trabajo era la asistencia a foros, congresos, conferencias, etc., en donde tenía la oportunidad de escuchar y a veces dialogar directamente con los autores que yo leía, de conocer lo que investigadores nacionales e internacionales que también actuaban como docentes de educación superior habían construido y llevaban a cabo en sus instituciones por lo que desde 2001 formé parte de una comisión encargada de organizar eventos internacionales relacionados con la formación de docentes de educación primaria y normal. Hasta la fecha hemos realizado dos Simposiums (conferencias y talleres), y tres Ciclos de Conferencias en los que han participado entre otros, Jean-Claude Filloux, María Cristina Davini, David Coulter, Teresa Mauri, César Carrizales (q.e.d.), Ángel Diaz Barriga, María Bertely, Etelvina Sandoval, Marta Elba Tlaseca, Delia Lerner, Teresa Colomer, Margarita Gómez Palacio, Alicia Carvajal, Julia Salazar, Antonia Candela, Adelina Castañeda, Rosa María Torres, Eduardo Remedi y Rafael Porlán. Los propósitos que han guiado estas actividades fueron:

- Conocer y valorar distintos enfoques sobre la formación inicial y permanente de profesores de educación primaria y normal que privilegian el análisis de la práctica docente.
- Identificar los avances y las problemáticas que se generan en la formación inicial y permanente de los docentes, al priorizar la reflexión sobre lo que ocurre en el aula y la escuela.
- Coadyuvar al desarrollo profesional de los maestros de educación básica y normal, a partir de identificar las perspectivas teóricas y metodológicas que orientan la recuperación, el análisis y la reelaboración de las experiencias y saberes docentes.
- Conocer y valorar las propuestas de intervención pedagógica para el desarrollo de las competencias en la educación básica.
- Propiciar espacios de formación continua para los docentes de educación básica y normal, mediante el intercambio de experiencias con investigadores y especialistas en la formación docente.
- Identificar líneas de investigación sobre la formación y la práctica docente, sustentadas en el análisis de la vida cotidiana de las instituciones escolares.
- Fomentar el desarrollo de la investigación en la escuela que permita el análisis de las experiencias docentes, ampliando los marcos interpretativos de los maestros para la toma de decisiones y la innovación.

En función de la información recabada en el instrumento de evaluación de estos eventos, para la mayoría de los asistentes y en términos generales, los propósitos anteriores se han

cumplido. Un indicador que refuerza esta aseveración ha sido que cada año han aumentado el número de participantes y de instituciones, no sólo provenientes del Distrito Federal sino de distintos estados de la República, a pesar de las dificultades que hemos tenido en la organización y difusión de estas actividades internacionales y de que implicaban un costo para los asistentes. Estos encuentros entre personas interesadas en el quehacer docente, también constituyeron un escenario para dar a conocer algunas de las expresiones artísticas que forman parte de la vida de la BENM como el teatro, la danza, el canto y la música o para mostrar el legado plástico y arquitectónico con el que cuenta nuestra institución.

5.2 Retos personales e institucionales.

A diferencia de otras instituciones de educación superior, la BENM ha dependido no sólo presupuestalmente de las políticas educativas del Estado, sino que también de la normatividad emanada de dichas políticas lo que de una u otra manera ha obstaculizado o potencializado la vida académica, laboral y las formas de organización que nos han regido. Empero, a pesar de las múltiples actividades que hemos realizado, son muchas las acciones que requerimos emprender y demasiados los retos que tenemos que vencer tanto a nivel interno como externo. En cuanto al aspecto interno necesitamos consolidar una gestión administrativa que apoye el desarrollo del trabajo académico; fortalecer los aspectos de planeación y evaluación institucional a mediano y largo plazo; revisar la normatividad obsoleta y restrictiva que existe; lograr la actualización y superación del personal docente, muchos de ellos con más de 35 años de servicio; continuar estableciendo vínculos con instituciones dedicadas a la investigación-formación de docentes a nivel nacional e internacional; mejorar la planta física de la BENM para asegurar las condiciones mínimas de trabajo tanto para los estudiantes como para los profesores y que por su antigüedad, se requiere de un presupuesto elevado; pero quizás el reto más apremiante es el recuperar los espacios de diálogo que democráticamente habíamos construido para el desarrollo del currículo, de tal manera que podamos analizar el plan y los programas de estudios en su conjunto y las problemáticas que actualmente vivimos los docentes en su instrumentación didáctica para que probablemente podamos avanzar en la construcción de un proyecto compartido por la comunidad normalista y que sea el que oriente las acciones de docencia, investigación y extensión y difusión cultural.

A nivel externo requerimos trabajar en la precisión de responsabilidades y corresponsabilidades para las instancias involucradas en la formación inicial, Coordinación Sectorial de Educación Primaria, DGENAM y BENM, así como la formación de equipos

interinstitucionales para identificar y analizar los problemas que enfrentan los profesores de primaria y avanzar en la construcción de alternativas diferentes. Asimismo, es importante establecer canales de comunicación eficientes en donde estemos informados de lo que ocurre en las primarias y las normales.

Necesitamos profundizar en el conocimiento existente sobre el aprendizaje en situación escolar y la epistemología de la práctica para que podamos entender cuales son los procesos implicados para lograr cambios conceptuales y actitudinales en los sujetos y cómo a partir de su actividad profesional los maestros construyen otros saberes y de qué tipo, necesarios para desarrollar el trabajo docente. También creo indispensable que para lograr la tan manoseada calidad educativa, es necesario que revisemos y analicemos la multitud de actividades que realizan los docentes en la escuela primaria y determinar cuáles de ellas son prioritarias en la enseñanza y humanamente viables dentro de las condiciones en las que trabajan nuestras instituciones.

Requerimos establecer otro tipo de vínculos entre los investigadores-encargados de elaborar los planes y programas de estudio y los profesores, porque pienso que a pesar de su preparación académica, parten de visiones muy simplistas de las prácticas escolares, en donde sólo bastaría manejar los contenidos de las asignaturas y conocer las estrategias más innovadoras para que el cambio se produzca. Sin embargo, los resultados obtenidos hasta la fecha, bajo esta lógica, no han sido exitosos, lo que implicaría replantear a fondo las estrategias de las reformas y la participación de los maestros en los cambios curriculares.

5.3 Reflexiones en torno al Colegio de Pedagogía de la FFL de la UNAM.

Al inicio de los ochentas, época en que transcurrió mi formación universitaria, el debate sobre lo educativo se caracterizó por la presencia de diversas producciones conceptuales emanadas de las disciplinas que daban cuenta de lo social y dentro de este ámbito, de los procesos y prácticas de reproducción y cambio que los grupos establecen entre ellos para la supervivencia, continuidad y cambio de sus modos de vida, formas de pensamiento, acción e interacción y que están orientadas de manera más o menos conscientes por los ideales del ser humano al que se aspira formar y de la sociedad en la que deseamos vivir.

El estudio de estas prácticas, a la que denominaremos genéricamente como educativas, puso de manifiesto los distintos espacios en los que transcurren (familiar, escolar, comunitario, empresarial, hospitalario, penitenciarios, recreativo, etc), de los actores que

involucra (niños, jóvenes, adultos, adultos mayores; grupos indígenas, niños y jóvenes en situación de calle, con necesidades educativas especiales, mujeres, etc.) y de las distintas funciones que cumplen en las sociedades contemporáneas (cultural-ideológica, económica-asignación a ramas o niveles de producción, socialización-política, integración-imposición, redistribución social-legitimación, etc.), lo que implicó el reconocimiento de un campo laboral amplio para los pedagogos, aunque no necesariamente bien remunerado y prestigiado.

Sin embargo, la adopción de las diversas posturas teórico-metodológicas para comprender, explicar y modificar las prácticas educativas, muchas veces contradictorias entre sí por la visión de la realidad social, de la construcción del conocimiento y de la praxis de los hombres y mujeres en la que se sustentaban, a mi juicio, originaron que la formación de los pedagogos de aquella época y no sólo los de la UNAM, se caracterizara por un abordaje superficial de dichas posturas y quizá una débil formación intelectual de los estudiantes, que se reflejó en la incertidumbre a la que nos enfrentábamos los recién egresados, respecto al conjunto de saberes y haceres que definían el conocimiento especializado del pedagogo y que supuestamente nos distinguía de los otros profesionistas, lo que posiblemente también, ocasionó que durante más de dos décadas una preocupación central del Colegio de Pedagogía haya sido el diseño y desarrollo de un plan y de los programas de estudio que respondieran a las necesidades y demandas de nuestro campo laboral.

Diversas generaciones de docentes, estudiantes e investigadores que han integrado al Colegio han experimentado en carne propia, las dificultades para construir una propuesta consensuada, que involucre las distintas expectativas de los profesores y alumnos, las prácticas de los pedagogos en servicio así como los desarrollos teóricos más recientes que abordan los procesos educativos, lo que en cierta medida pospuso la modificación global del currículo de la Licenciatura en Pedagogía, más no así la de los distintos programas de estudio que son elaborados y reformulados constantemente por los propios docentes universitarios.

Nuevamente y desde hace varios años, el Colegio trabaja en la reforma, y desde mi punto de vista, el reto que enfrenta es darle coherencia a la formación profesional, precisando los contenidos comunes (conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas, valores, actitudes, etc.) que tendrían que aprender y desarrollar los futuros pedagogos que laborarán en los diferentes espacios educativos, sin importar que estos sean públicos o privados y cuya característica central tendrá que ser un gran compromiso social que pretenda influir en la mejora de las condiciones de vida de nuestro pueblo ya sea a partir del trabajo que se emprenda dentro de la educación formal o de la informal.

Asimismo, dada la amplitud de posibilidades que implican las prácticas educativas, pero también el reconocimiento de la falta de oportunidades del mercado ocupacional tradicional, se requiere establecer dentro del plan de estudios grandes líneas o ejes que orienten ciertos campos laborales especializados¹ o en vías de constitución, en donde sean los propios estudiantes de acuerdo a sus intereses personales y basados en la información oportuna que el mismo Colegio tendría que proporcionar, quienes elijan de manera consciente hacia que ámbito (s) profesional (es) en los que se desenvuelve el pedagogo, quisieran dirigir su formación con el fin de que ésta sea más sólida y congruente y que no ocurra lo que padecemos muchos de los estudiantes de los ochentas.

Quizá, sería importante considerar dentro de las líneas o ejes que orientarían “los ámbitos laborales especializados” del pedagogo, la docencia en educación básica y normal, al menos por dos razones. Una de ellas tiene que ver con la reducción de la matrícula para la formación de profesores en las normales públicas lo que está ocasionando un déficit de los mismos y la contratación en la educación básica de pedagogos,² que no conocen el funcionamiento y organización del Sistema Educativo Nacional, ni tienen idea de las propuestas curriculares que rigen a las instituciones escolares obligatorias, lo que los coloca en una situación de desventaja respecto a los pedagogos de universidades privadas o de profesores de primaria egresados de normales particulares y que no necesariamente fueron formados dentro de la laicidad y de los valores de tolerancia, justicia y equidad que caracterizan a las instituciones públicas. La otra razón es que no existen en nuestro país instituciones de educación superior que profesionalmente preparen a los formadores de maestros, lo que puede constituirse en otro ámbito laboral para los egresados de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM.

Mi experiencia como profesora me permite afirmar que el éxito de una reforma curricular está en que el cuerpo docente comparta, dentro de lo posible, el mismo proyecto educativo; en que se consideren los perfiles reales de formación y humanos de la planta docente³ y en el diseño y desarrollo de programas para su formación permanente; de la

¹ En este sentido la revisión de los informes de actividad profesional constituyen un recurso valioso para la definición de estos ámbitos, así como el establecimiento de convenios con las instituciones donde pueden efectuarse las prácticas profesionales de la carrera y en donde ya laboran pedagogos egresados del Colegio.

² Un indicador que habría de considerarse también, es el número de pasantes de Pedagogía que asisten al Programa de Apoyo a la Titulación. En el del 2004 por ejemplo, en el grupo número dos de 36 alumnas, 17 de ellas habían trabajado o continúan haciéndolo en educación básica y dos en educación normal.

³ A diferencia de lo que ocurre en las Normales, creo que el Colegio de Pedagogía tiene la posibilidad, por lo menos en un primer momento, de considerar dentro del diseño curricular aquellos programas de estudio que se imparten en otras facultades de la propia UNAM, relacionados con aquellos campos especializados menos consolidados dentro del mismo Colegio y que sin perder la orientación fundamental del plan coadyuven en la formación de los futuros pedagogos.

existencia de espacios que permitan colegiadamente el constante análisis, la discusión, la retroalimentación, la modificación y el enriquecimiento de la propuesta curricular en función de lo que ocurre en las aulas y en las prácticas profesionales.

Además, es necesario que se considere quiénes son los alumnos del Colegio de Pedagogía y su trayecto de formación, el cual ha sido producto de las distintas acciones de las políticas educativas implementadas en la educación escolar obligatoria y que no necesariamente posibilitaron su desarrollo integral, porque antes que ser pedagogos son hombres y mujeres en busca de la construcción de un proyecto de vida, el que a veces en la actualidad pareciera no tener muchas alternativas.

Para finalizar no quisiera dejar de mencionar mi gratitud por la oportunidad que me dio el Programa de Apoyo a la Titulación y especialmente a la profesora que dirigió el Seminario por mitigar mis miedos e inseguridades, producto, muchas de ellas, del estado de la Pedagogía y específicamente a los desarrollos conceptuales sobre la formación de docentes y poder elaborar este informe de actividad profesional con el propósito de obtener el grado de licenciatura.

Cuando yo egresé de la Facultad, las posibilidades y los requerimientos eran múltiples y las cuestiones educativas aparecían como resueltas, situación más alejada de la realidad en que yo vivía. La elaboración de una tesis original y que aportara a la humanidad un conocimiento nuevo, para mí, en ese momento de mi formación era imposible, y creo que aún me faltan muchos elementos, lo que fue posponiendo uno de mis más anhelados deseos. Posiblemente como yo, están o han estado muchos compañeros egresados del Colegio a pesar de comprometernos y de que procuramos dar lo mejor de nosotros en el terreno educativo, basados en la formación que asumimos como universitarios y en la constante revisión y análisis de nuestro quehacer profesional.

En este sentido, quisiera señalar la importancia que tiene para los pasantes y creo que para la propia “eficiencia terminal” de la UNAM, que dentro de las formas de titulación que se contemplen en el nuevo diseño curricular, se recuperen las distintas modalidades que existen actualmente y que en el desarrollo de la carrera se propicien espacios para la elaboración de los documentos que permitirían, al finalizar los estudios y en un periodo razonable, el poder aspirar a ser Licenciados en Pedagogía.

5.4 Consideraciones finales.

La educación es un derecho fundamental del ser humano y la escuela básica, a pesar del permanente cuestionamiento respecto a sus resultados y del reconocimiento de que por sí sola no puede modificar las estructuras económicas, sociales y políticas de un país, sigue representando, para muchos sectores de la población mexicana, la esperanza hacia un futuro mejor.

Sin embargo, los esfuerzos y las estrategias que el Estado ha llevado a cabo a través de los diferentes niveles de sus políticas educativas, como instancias encargadas de la concreción del derecho a una educación básica de calidad, a mi juicio, no han sido suficientes ni las más adecuadas. Las relativas a la formación inicial y permanente de los docentes de educación primaria, así como la de los formadores que laboran en las escuelas normales, continúan pendientes. Las acciones realizadas, no sólo en cuanto al aumento de un mayor número de años de escolaridad para ser maestro, sino en la implantación de distintas reformas curriculares no han logrado los efectos esperados y no pueden ser únicamente justificados a partir de razones que aludan a las resistencias y a la falta de compromiso de los mentores, sin que se indague el por qué de estas supuestas conductas.

Con el discurso de la profesionalización del maestro, las políticas educativas de los últimos sexenios han querido equiparar esta tarea a la que realizan las profesiones liberales, enmascarando con ello la intensificación del quehacer docente producto de que un mayor número de madres se incorporan al trabajo remunerado, modificándose las funciones que tradicionalmente cumplía la familia, así como al poder que ejercen los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información en la formación de jóvenes y niños. Dicho discurso, también, oculta la condición del profesor como trabajador asalariado y la poca incidencia que tienen en la definición de las condiciones y normas que regulan su ámbito laboral, negando las múltiples demandas y presiones que se ejercen sobre los maestros de educación primaria y normal desde la organización institucional, los alumnos con diferentes necesidades educativas y los padres de familia.

Aunque muchos de los docentes compartamos la investigación en la escuela y/o la práctica reflexiva desde una perspectiva crítica, como modelos de formación inicial y desarrollo profesional de los maestros y como formas de intervención en la escuela, reconocemos las dificultades que tenemos para tomar distancia de las propias prácticas y concepciones y analizarlas desde otros referentes, asimismo, que las acciones que realizamos producto de la reflexión, generan cambios lentos o en ocasiones imperceptibles a corto

plazo, debido a que se ven obstaculizadas por una organización burocrática, por un currículo normativo y enfoques de evaluación impuestos de manera vertical, por un programa meritocrático de estímulos económicos que lucha con las necesidades básicas de los profesores y por un control sindical que ahoga y desalienta cualquier iniciativa y organización colectiva.

El camino es largo, la docencia es un constante ensayar, es una búsqueda por no perder el sentido de nuestro trabajo: ayudar a otros a que asuman su propio proceso de formación en contacto con la cultura y en dicho proceso, también, los maestros continuamos formándonos, empero, la educación como acción transformadora es una obligación y responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

FUENTES DE CONSULTA.

LIBROS

AGUIRRE LORA, María Esther. “Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores”, en María Teresa Bravo Mercado, *Estudios en torno a la formación de profesores*. México, UNAM, 1991. Pp. 65-83. (Cuadernos del CESU No. 24).

ANDER – EGG Ezequiel. “La Investigación Diagnóstica Operativa”, en *Metodología del Trabajo Social*. Barcelona, Editorial El Ateneo, 1982. Pp. 67-89.

ARNAUT, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1987-1994*. México, SEP, 1998. 246 pp. Biblioteca Normalista.

BORDIEU, Pierre, et al. *El oficio de sociólogo*. México, Siglo XXI, 1973. Pp. 51-81.

BRAVO MERCADO, María Teresa. “Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta”, en María Teresa Bravo Mercado, *Estudios en torno a la formación de profesores*. México, UNAM, 1991. Pp. 9-25. (Cuadernos del CESU No. 24).

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN. *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos. Síntesis documental*. México, 1984. 505 p.

CONTRERAS DOMINGO, José. *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata, 1999. 231 pp.

ESQUIVEL Juan Eduardo y Lourdes Chehaibar Nader. *Profesionalización de la docencia*. (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria.) México, CESU, UNAM, 1991. 125 pp.

DAVINI, María Cristina. *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Argentina, Paidós, 1995. 163 pp.

DE ALBA, Alicia. *Currículo: Crisis, mito y perspectiva*. México, UNAM, 1991. 106 pp.

DE IBARROLA, María. “La formación de los profesores de Educación Básica en el siglo XX”, en Pablo Latapí Sarre. Coordinador. *Un siglo de educación en México II*. México, Fondo de Cultura Económica, 1998. Pp. 230-275.

DENDALUCE, Iñaki. *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid, Narcea, pp. 13-41, 60-77.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1986. 113 pp.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. México, CESU, UNAM, 1990. Pp. 41-55, 63-75. (Cuadernos del CESU no. 20)

ELIZONDO HUERTA, Aurora. *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México, UPN, 2000. 85 pp. (Colección educación, No. 11)

ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata, 1990. 333 pp.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación – acción*. Madrid, Ediciones Morata, 1993. 190 pp. (Colección Pedagogía)

FENSTERMACHER, Gary D. “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Merlin C. Wittrock. Compilador. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós- MEC, 1989. Pp. 149- 179.

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Editorial Paidós, 1990. 147 pp.

GLAZMAN, Raquel y María de Ibarrola. *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México, Editorial Nueva Imagen, 1980. 336 pp.

GIMENO SACRISTAN, José y Ángel I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. 2a. ed., Madrid, Morata, 1992. 445 pp.

GIMENO SACRISTAN, José y Ángel I. Pérez. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 5ª. ed. Madrid, Ediciones Morata, 1991. 418 pp.

GIROUX, Henry A. “Los profesores como intelectuales”, en *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, M.E.C./Paidós, 1990. Pp. 171-178.

GUTIÉRREZ SERRANO, Norma Georgina. *Orígenes de la institucionalización de la investigación educativa en México*. México, DIE-CINVESTAV, 1999. 218 pp. Tesis 30.

JACKSON, Philip. *La vida en las aulas*. 2ª. ed. Madrid, Morata, 1992. Pp. 11-25.

JEREZ TALAVERA, Humberto. *Los grandes hitos de la educación en México y la formación de maestros*. México, Librería Imagen Editores, 1988. 172 pp.

KAUFMAN, Ana María. “Una experiencia didáctica basada en el proceso de adquisición de la lengua escrita”, en José Antonio Castorina. *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1986. Pp. 119-159.

KEMMIS, Stephen. *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. México, Ediciones Morata, 1988. 173 pp.

LARROYO, Francisco. *Vida y profesión del Pedagogo*. Facultad de Filosofía y Letras. México, UNAM, 1958. 113 pp.

MARTÍN DEL CAMPO, Jesús. “Problemas en la formación de formadores de docentes. UPN”, en Ruth Mercado. Coordinadora. *DIE Memorias. Formación de maestros y práctica docente*. México, DIE-CINVESTAV, 1988. Pp. 57-65.

MERCADO, Ruth. *La implantación del plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria. Un estudio sobre el primer semestre*. México, SEP, SEBN, Dirección General de Investigación Educativa, 2000. 175 pp.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et al. *Fundamentación de la Didáctica*. México, Ediciones Gernika, 1986. 228 pp. Tomo 1.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita. “Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo”, en *Pedagogía y Currículo*. México, Ediciones Gernika, 1989. Pp. 9-36.

PIÑA HERNÁNDEZ, Martha Yolanda (Coordinadora). *Antología: Materiales de apoyo para el curso-taller de Investigación Educativa II, correspondientes al IV semestre de la Licenciatura en Educación Primaria*. Colegio de Investigación Educativa, México, BENM, febrero de 1998. 211 pp.

POPKEWITZ, Thomas. *Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría*, en *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid, Mondadori, 1988. Pp. 61-68.

PORLÁN Rafael y J. Martín. *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla, Diada editores, 1991. 71 pp.

REYES ESPARZA, Ramiro y Rosa María Zúñiga Rodríguez. *Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México, 1994. 150 pp.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. *De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*. México, DIE, CINVESTAV, IPN, 1986. 78 pp. (Cuadernos de Educación).

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México, CESU-ANUIES, UNAM, 1994. 188 pp.

SELLTIZ Claire et al. “Esquema de investigación”, en *Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales*. Madrid, Rialp, 1980. Pp. 133-136.

SOLANA, Fernando, et al. Coordinadores. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP, Fondo de Cultura Económica, 1981. 645 pp.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1991. 319 pp.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1993. 183 pp.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós, 1989. Pp. 15-29.

REVISTAS

ARREDONDO, Martiniano, Uribe Marta y Teresa Wuest. "Notas para un Modelo de Docencia", en *Perfiles Educativos*. México, CISE, UNAM, núm. 3, enero-marzo 1979. Pp. 3-27.

DE ALBA, Alicia, et. al. "Ecología en los libros de texto de la escuela primaria", en *Cero en Conducta*. México, Educación y Cambio A.C., núm. 10, enero-febrero 1988. Pp. 9-15.

BARABTARLO, Anita y Margarita Theesz. "Algunas consideraciones sobre la investigación acción y su aplicación en un país capitalista dependiente: la formación de profesores en México", en *Foro Universitario*, México, STUNAM, núm. 33, agosto de 1983. Pp. 46-55.

DELGADO, Gabriela Delgado. "Aprendizaje por construcción vs. aprendizaje por repetición", en *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, CNTE-SEP No. 29, julio-septiembre de 1979. Pp. 83-88.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. "La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos", en *Revista Tramas*, México, UAM-X, no. 3, 1992. Pp. 161-178.

GERSON, Boris "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, núm. 5 julio-septiembre, 1979. Pp. 3-22.

LATAPI Pablo. "Diagnóstico de la Investigación Educativa en México", en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, núm. 14 octubre-diciembre, 1981. Pp. 33-50

PESCADOR OSUNA, José Ángel. "La formación del magisterio en México", en *Perfiles Educativos*. México, UNAM, núm. 3, octubre-diciembre, 1983. Pp. 3-16.

PUIGGRÓS Adriana. "Actividades de investigación en la formación de pedagogos", en *Revista Foro Universitario*. México, UNAM, núm. 23, octubre de 1982. Pp.13-19.

REYES ESPARZA, Ramiro. "La investigación y la formación en las escuelas normales", en *Cero en Conducta. La formación de maestros*. Número especial, México, núm. 33-34, mayo, 1993. Pp. 72-81.

ROCKWELL Elsie y Grecia Gálvez. "Formas de transmisión del conocimiento científico: un análisis cualitativo", en *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, CNTE-SEP, núm. 42, octubre-diciembre 1982. Pp. 97-135.

ROCKWELL Elsie, y Rafael Quiroz. "Problemas de la educación básica en México, en *Cero en conducta*. México, Educación y Cambio, A. C. núm. 17, enero-febrero de 1990. Pp. 25-32.

RUIZ LARRAGUIVEL, Estela. "Reflexiones sobre la realidad del currículum", en *Perfiles Educativos*, México, CISE, UNAM, Núm. 29-30 julio-diciembre 1985. Pp. 65-77.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Perfiles Educativos*. México, núm. 61, julio-septiembre 1993. Pp. 64-77.

WEISS Eduardo. “Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales: 1930-1980”, en *Educación*, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, CNTE-SEP, núm. 42, octubre-diciembre 1982. Pp. 321-341.

DOCUMENTOS.

BENM. Comisión de Planeación. *Diagnóstico General de la BENM. Una aproximación a la problemática institucional*. Documento Interno. México, Junio, 1993. 13 pp.

BENM. Comisión de Planeación. *Diagnóstico Institucional 1993-1994*. México, 1993. 20 pp.

BENM. Dirección del Plantel. *Plan de Desarrollo Institucional*. Documento preliminar, México, mayo, 2001. 18 pp.

BENM. Dirección del Plantel. *Plan de Desarrollo Institucional*. Documento interno de trabajo, México, mayo-junio 2002. 28 pp.

BENM. Dirección del Plantel. Unidad Institucional de Planeación. *Plan de Desarrollo Institucional 2004-2009*. Documento interno de trabajo, México, septiembre 2004. 19 pp.

BENM. *Instructivo para la titulación de los pasantes*. México, 1989. (Mecanograma).

BENM. *Manual de Organización*. México, 1996. 177 pp.

BENM. *Manual de Organización*. México, 1998. 55 pp.

CALVO PONTÓN, Beatriz. “El estudiante normalista: su origen de clase y su relación con el Estado”, en *Simposio sobre el magisterio nacional. Vol. II*. México, CIS-INAH 1980. Pp. 57-117. (Cuadernos de la Casa Chata 30).

CALVO PONTÓN, Beatriz, et al. “Docentes de Educación Básica y Normal” en *2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso Nacional de Síntesis y Perspectiva. Mesa 1 Sujetos de la educación y procesos de formación docente*. México, D. F. noviembre, 1993. Pp. 23-35.

CARRIZALES RETAMOZA, César. *El complejo ensayar de las instituciones formadores de profesores*. Conferencia Magistral, Simposium: La formación del docente de educación básica. México, BENM, 21 de mayo de 2001. 30 pp.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN. *Lineamientos Normativos para la Elaboración de Planes y Programas de estudio*. México, mayo 1984. 44 pp. (Mecanograma).

CZARNY, Gabriela. *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México, SEP, SEBN, 2003. 62 pp. (Cuadernos de Discusión 16).

DGENAMDF. *La formación, actualización, capacitación y superación de maestros en el Distrito Federal. Hacia la construcción de un futuro común*. México, junio de 1996. 63 pp.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Los estudios para fundamentar la elaboración o rediseño de un plan de estudios*. CESU, UNAM, 1994. 24 pp. (Versión preliminar, mecanograma).

DUCOING, Patricia, et al. *Estados de conocimiento. Formación de docentes y profesionales de la educación*. Cuaderno 4. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa. 2º Congreso de Investigación Educativa, México, Programa editorial del SNTE, 1993. 80 pp.

FUENTES MOLINAR, Olac. *La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa. Notas para una discusión*. Documento interno. Maestría en Investigación Educativa. ISCE. México, 1984. 10 pp. (Mecanograma).

GARCÍA OLVERA, M. “La educación no formal para adultos a partir de una experiencia de investigación participativa”, en SEP. SESIC. DGENAM. *Material Informativo de apoyo al curso de Investigación Educativa II*. Dirección General de Educación Normal, 1987. Pp. 16-28.

HERNANDEZ BARAJAS, Fernando. *La noción de práctica profesional implicada en los Laboratorios de Docencia II y III en la BENM*. México, UPN, 1999. 150 pp. Tesis de maestría.

LOBO SIBAJA, Erwin. *Hacia un perfil integral del estudiante de la licenciatura en educación primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Generación 88-92*. México, BENM, 1992. 17 pp.

LOPEZ ALARCÓN, Concepción. *Cronología de la Escuela Nacional de Maestros*. México, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Ediciones del centenario de la Escuela Nacional de Maestros, febrero, 1987. 25 pp.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Ana María del Pilar. *Aparato crítico. Material de consulta. Programa de Apoyo a la Titulación*. México, UNAM, FF y L, División de Educación Continua. Colegio de Pedagogía, agosto, 2004. 15 pp.

MEJIA SÁNCHEZ, Arturo. *México necesita más maestros. Estudio sobre la necesidad de maestros en las escuelas primarias públicas del D. F.* SNTE. Sección 10, Delegación Sindical DII- EN 10. BENM, México, julio de 1998. 17 pp.

MERCADO MARÍN, Laura. *El docente de educación primaria, elementos para la fundamentación de la formación inicial desde la teoría de las representaciones sociales*. Informe de investigación. México, BENM, 2001. 154 pp. Informe de investigación.

MERCADO MARIN, Laura, et al. *Observación y entrevista como elementos metodológicos en la investigación educativa*. Documento de trabajo. Colegio de Investigación Educativa, BENM, México, marzo de 1995. 35 pp.

MERCADO MARÍN, Laura y Martha Yolanda Piña Hernández. *Fundamentos y experiencias en los procesos de formación docente. Investigación en la Escuela. Una experiencia formativa en la BENM*. Ponencia en Coloquio sobre Investigación en la Escuela en la UPN, Ajusco, México el 21 de noviembre de 1995. 10 pp.

MERCADO MARÍN, Laura y Martha Yolanda Piña Hernández. *Propuestas del Colegio de Investigación Educativa. Documento de Trabajo*. México, BENM, 20 de agosto de 1996. 8 pp.

PIÑA HERNÁNDEZ, Martha Yolanda. *Una aproximación al análisis del discurso curricular, expresado en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación*. México, BENM, 1989. 45 pp.

PIÑA HERNÁNDEZ, Martha Yolanda y Concepción Salgado Pérez. *La investigación educativa y la formación de docentes en la BENM*. Ponencia en el Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, febrero de 1993. 5 pp.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Decreto por el que se declara Benemérita Centenaria a la Escuela Nacional de Maestros*. México, 24 de febrero de 1987. 1 p.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. “Ley Federal de Educación, 1973”, en José de Jesús Velázquez. *Vademécum del maestro de escuela primaria*. México, Porrúa, 1976. Pp. 165-179.

ROCKWELL, Elsie. *Desde la perspectiva del trabajo docente*. Ponencia. México, noviembre de 1986, DIE, CINVESTAV, IPN. 26 pp. (Mecanograma).

SEP. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México 1992. 21 pp.

SEP. Dirección General de Educación Normal. *Reglamento Interior de la Escuela Nacional de Maestros*. México, agosto de 1966. 32 pp.

SEP. DGEN. *Reglamento para la Integración y funcionamiento de las Coordinaciones Académicas de las escuelas del Subsistema de Educación Normal*. México, enero de 1985. 5 pp. (Mecanograma).

SEP. *La profesionalización de la Educación Normal en México. Documentos 1944/1984*. México, 1984. 41pp.

SEP. *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México, 1984. 85 pp.

SEP. *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. México, CONALITEG, 1999. 94 pp.

SEP. *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México, CONALITEG, 1994. 162 pp.

SEP. *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. México, 1984. 100 pp.

SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, CONALITEG, 1996. Pp. 9-63.

SEP. *Reglamento Interior de Trabajo del Personal Académico del Subsistema de Educación Normal de la SEP*. México, noviembre de 1982. 22 pp. (Mecanograma).

SEP. SEBN. DGN. *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria.* México, CONALITEG, 2002. 32 pp.

SEP. SESIC. DGENAM. *Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso de Investigación Educativa I.* México, 1987, 35 p.

SEP. SESIC. DGENAM. *Licenciatura en Educación Primaria. Programa del curso de Investigación Educativa II.* México, 1987, 33 p.

SEP. SESIC. DGENAM. *Material Informativo de apoyo al curso de Investigación Educativa I.* México, 1987. 64 pp.

SEP. SESIC. DGENAM. *Material Informativo de apoyo al curso de Investigación Educativa II.* México, 1987. 86 pp.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL, *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales.* México, 2004. 31 pp. Serie Evaluación Interna. Número I.

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y NORMAL. Dirección General de Normatividad. Dirección de Planeación, Evaluación Normativa y Apoyo Técnico. *Orientaciones para realizar el seguimiento a las prácticas de enseñanza en las escuelas normales.* México, noviembre, 2002. 17 pp. (Mecanograma).

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL. *Situación actual de los servicios de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica en el Distrito Federal.* México, 2003. 129 pp.

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL. Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D. F. *Competencias para la educación primaria en el Distrito Federal.* México, SEP, 2004, 84 pp. (CD).

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL. Coordinación Sectorial de Educación Primaria en el D. F. *Proyectos de Aula.* México, SEP, 2005, 505 pp. (CD).

SINDICATO NACIONAL DE LOS TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN. 1er. Congreso Nacional de Educación. *7.1 Formación de los Nuevos Maestros, Calidad de su Trabajo Docente y su Evaluación.* Documentos de trabajo para su discusión. México, 1994. 29 pp.

TEDESCO, Juan Carlos. “Comentarios a la 45ª. Conferencia Internacional de Educación. Seminario Internacional de Formación de Profesores”. Chile, marzo de 1997. En *Fortalecimiento del papel del maestro.* México, SEP, 1997. Pp. 37-63. (Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro).

UGALDE MANCERA, Guadalupe. *El posgrado en la BENM.* México, 2000. 9 pp. (Mecanograma).

UNAM. *Facultad de Filosofía y Letras. Organización académica 1980-1981*. México, Secretaría de Rectoría. Dirección General de Orientación Vocacional. 228 pp.

UNESCO. “Recomendaciones de la 45ª. Conferencia Internacional de Educación”. Ginebra, Suiza, 30 de septiembre al 5 de octubre de 1996, en *Fortalecimiento del papel del maestro*. México, SEP, 1997. Pp. 11-33. (Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro).

PÁGINAS WEB.

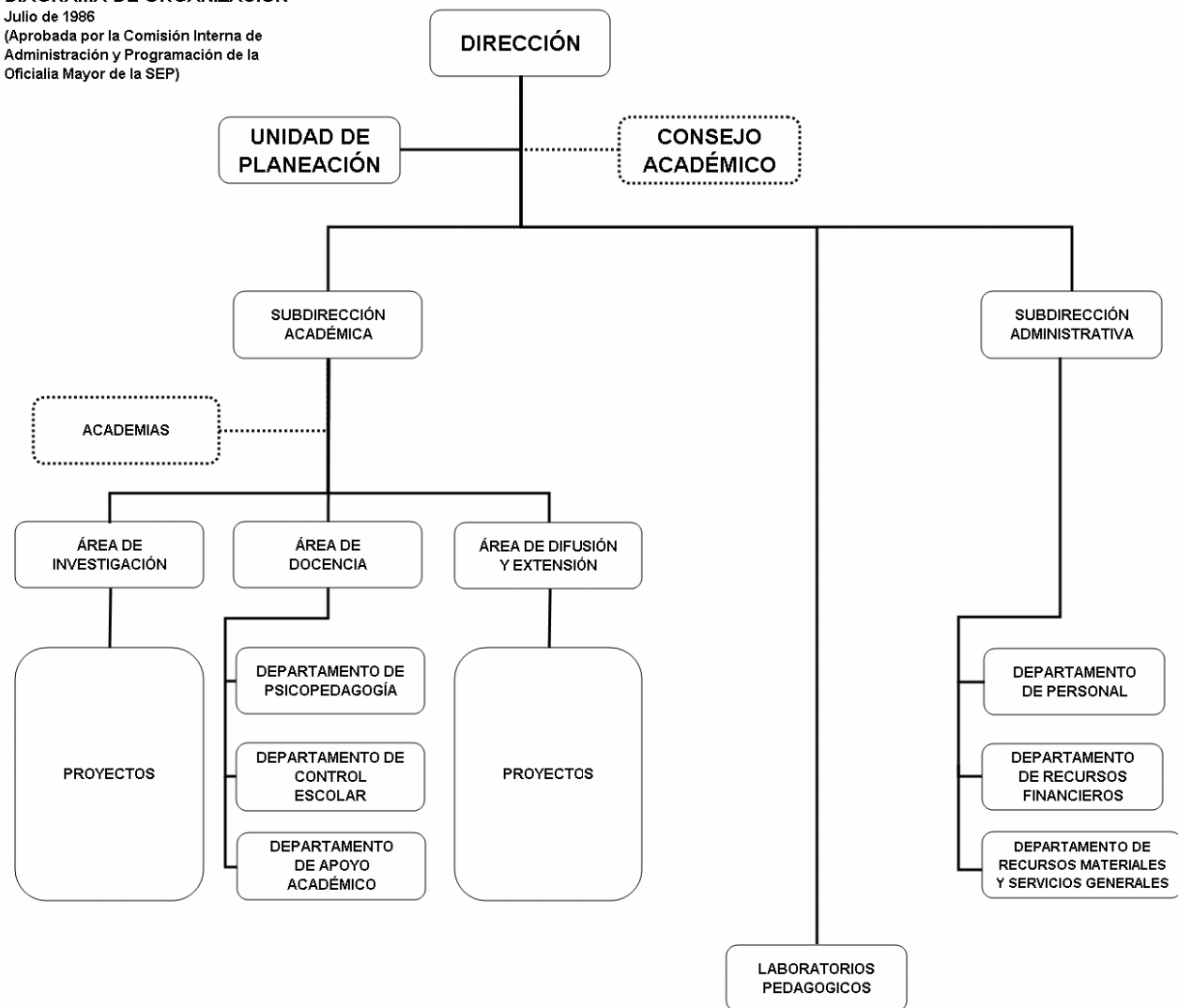
www.encyclomedia.edu.mx

ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN

Julio de 1986

(Aprobada por la Comisión Interna de Administración y Programación de la Oficialía Mayor de la SEP)



BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

PLAN DE DESARROLLO INSTITUCIONAL.
2004-2009

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS:

- ❖ Mejorar la calidad de la formación inicial, a partir de innovar la práctica pedagógica que se realiza al interior de las aulas de nuestra Institución.
- ❖ Fortalecer la formación permanente de docentes de educación básica y normal.
- ❖ Consolidar el diseño curricular en la formación de docentes de educación primaria.
- ❖ Fortalecer la vida académica de la Institución a través de la integración de las funciones de docencia, investigación, difusión, planeación, evaluación y editorial.
- ❖ Fortalecer el trabajo colegiado como una acción fundamental de desarrollo profesional de los docentes de la BENM.
- ❖ Establecer una vinculación con escuelas de nivel superior en el ámbito de la investigación y la superación profesional.
- ❖ Vincular la formación profesional a la vida cultural y deportiva de la comunidad, la ciudad y el país.

PROCESOS INSTITUCIONALES.

- ❖ Fortalecimiento de la formación inicial.
- ❖ Fortalecimiento del posgrado y desarrollo profesional para maestros y directivos de educación primaria y formadores de docentes.
- ❖ Fortalecimiento de la gestión institucional.
- ❖ Administración de los recursos humanos, financieros, materiales y de servicio.

❖ Fortalecimiento de la formación inicial.

Proyecto estratégico	Proyectos específicos	Objetivos	Acciones Generales
<p>Consolidación de la reforma curricular y pedagógica en la formación de docentes de educación primaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del Plan y los Programas de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, (PELEP-97). - Vinculación de la BENM con las escuelas primarias. - Formación complementaria de los estudiantes normalistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la gestión conducente para la operación eficaz y eficiente del PELEP-97 con la finalidad de formar maestros que reúnan las características del perfil de egreso. - Realizar el seguimiento y la evaluación del desarrollo curricular (LEP-97): prácticas pedagógicas, evaluación de los aprendizajes y logro del perfil de egreso. - Ofrecer un conjunto de alternativas de formación complementaria a los estudiantes encaminado a atender aquellos aspectos que no se incluyen en el PELEP-97. - Fortalecer el trabajo colegiado en los diferentes niveles de la vida académica institucional con el propósito de consolidar el desarrollo curricular. - Coordinar los esfuerzos de la comunidad normalista en torno a la producción de diferentes tipos de publicaciones: revista, publicaciones especializadas y gaceta, con una política editorial de calidad. - Establecer un programa que propicie el desarrollo de acciones que favorezca la comprensión de la diversidad cultural de su país, la importancia que tiene en su práctica profesional y se identifique con ella para que forme parte importante en su preparación profesional. - Fortalecer la vida académica y cultural de la institución de acuerdo a los requerimientos del PELEP- 97. - Consolidar clubes y equipos representativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Operación del PELEP 1997. - Evaluación y seguimiento del trabajo académico. - Orientación educativa para maestros en formación. - Desarrollo de competencias en el uso de materiales curriculares. - Seguimiento del proceso de titulación y exámenes profesionales. - Apoyo académico a maestros en formación. - Intercambio académico y de colaboración con la CSEP y DGSEI. - Organización y funcionamiento del proceso educativo en las escuelas primarias anexas. - Desarrollo editorial de la BENM. - Recuperación de la cultura nacional. - Intercambio académico y cultural con escuelas normales nacionales y extranjeras.

❖ Fortalecimiento del posgrado y desarrollo profesional para maestros y directivos de educación primaria y formadores de docentes.

Proyecto estratégico	Proyectos específicos	Objetivos	Acciones Generales
Fortalecimiento de la formación permanente de docentes y directivos de educación primaria y formadores de docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional de los formadores de docentes. - Desarrollo profesional del personal docente y directivo de las escuelas primarias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la formación de alumnos con posibilidades de recuperar sus prácticas para reflexionarlas y reintencionalizarlas a la luz de elementos teóricos contruidos colectivamente. - Impulsar acciones de actualización de los formadores de docentes que impacten en el logro del perfil de egreso y dominio de los campos disciplinarios señalados en el PELEP-97. - Proponer prácticas alternativas y fortalecer las actuales con la intención de mejorar la calidad de la formación. - Fomentar el desarrollo de la investigación educativa que permita el análisis de las experiencias docentes, ampliando los marcos interpretativos de los maestros para la toma de decisiones y la innovación. - Impulsar el uso de las TICs en los procesos de formación inicial y continua. - Realizar acciones de desarrollo profesional orientadas a fortalecer el desempeño profesional de los formadores de docentes. - Consolidar las acciones de superación académica y actualización para los docentes de educación básica y los formadores de docentes. - Contribuir a la formación de docentes que sean capaces de detectar núcleos problemáticos en su tarea educativa y de diseñar proyectos de intervención para enfrentarlos con propuestas innovadoras. - Colaborar para que los docentes sean capaces de traducir el conocimiento de los avances teórico-metodológicos que se están produciendo en el ámbito de las disciplinas, en el diseño 	<ul style="list-style-type: none"> -Propuesta para la reconceptualización de la docencia y las prácticas pedagógicas. - Fortalecimiento del trabajo colegiado. - Fomento de la investigación educativa. - Actualización de docentes de la BENM. - Superación profesional de maestros en servicio. - Operación de la Maestría en Educación Básica Interplantales. - Operación de diferentes especializaciones en educación básica de acuerdo con los requerimientos que ese nivel demanda. - Realización de acciones de seguimiento y evaluación de las acciones de desarrollo profesional. - Difusión de los logros del trabajo académico de las áreas sustantivas.

		<p>y desarrollo de diversas estrategias didácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la elevación de la calidad en la educación básica con propuestas encaminadas hacia la transformación de las escuelas primarias que impacten positivamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y que se traduzca en la formación de adultos capaces de construir el conocimiento de manera significativa. - Contribuir para que los docentes de educación primaria sean capaces de diseñar y aplicar propuestas didácticas alternativas. - Diseñar y operar programas de posgrado y actualización para fortalecer la formación permanente de los docentes de educación primaria. - Desarrollar actividades de capacitación y actualización que favorezcan la calidad de las funciones directivas, de apoyo técnico pedagógico y docente de los maestros de las escuelas primarias anexas. 	
--	--	--	--

❖ Fortalecimiento de la gestión institucional.

Proyecto estratégico	Proyectos específicos	Objetivos	Acciones Generales
Fortalecimiento de la planeación, evaluación y gestión institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidación de la cultura de la planeación, de la evaluación y de la gestión institucional 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la cultura de la evaluación como parte de la vida académica de los docentes de la BENM, que posibilite la formación de alta calidad académica de maestros de educación primaria. - Sistematizar el trabajo académico considerando como ejes rectores los planes de trabajo. - Lograr la participación de la mayoría de los docentes. - Avanzar en la sistematización de los procesos de evaluación en todas las instancias institucionales. - Lograr que el trabajo de planeación y evaluación se desarrolle de manera democrática e incluyente. - Evaluar el desarrollo curricular de la PELEP-97 y de las prácticas pedagógicas realizadas al interior de la BENM. - Analizar y recuperar las experiencias de planeación, evaluación y gestión institucionales mediante la comprensión y el diálogo, que propicien la mejora de las prácticas de formación. - Tomar decisiones compartidas y sustentadas, para innovar en las prácticas de formación. - Difundir oportunamente a la comunidad normalista y al exterior, los avances y retos del proceso de formación, así como de los resultados del seguimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organización y realización de las jornadas de planeación institucional. - Presentación de criterios para la elaboración de los planes de trabajo colegiados e individuales. - Elaboración de los programas anuales de trabajo. - Seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo Institucional para su ajuste. - Reuniones de trabajo con las instancias directivas con la finalidad de establecer criterios de seguimiento de las acciones. - Organización y realización de las Jornadas de Evaluación y presentación de sus resultados. - Revisión y análisis de los informes de trabajo colegiados e individuales.

❖ Administración de los recursos humanos, financieros, materiales y de servicio.

Proyecto estratégico	Proyectos específicos	Objetivos	Acciones Generales
Mejoramiento de la gestión administrativa	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoramiento de la infraestructura física, de equipamiento y servicio de apoyo a las tareas sustantivas. - Automatización y especialización de los servicios bibliotecarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Optimizar el aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros, encaminado al cumplimiento de la misión institucional y, particularmente, al trabajo académico. - Eficientar los servicios administrativos a través de la precisión de las funciones y procedimientos de los departamentos y oficinas. - Remodelar los espacios físicos del inmueble de acuerdo con las necesidades académicas y mantenerlos en condiciones de limpieza e higiene así como mejorar el aspecto estético de los mismos. - Lograr que la Biblioteca Ignacio Manuel Altamirano se transforme en un centro de información automatizada y especializado que cuente con una base de datos fidedigna que establezca los criterios técnicos aceptados universalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptar la estructura organizativa de los diferentes departamentos y oficinas y elaborar los manuales de procedimientos de cada uno de ellos. - Ejercer el presupuesto asignado, los ingresos propios y las fuentes alternas de financiamiento, de acuerdo con las normas vigentes. - Desarrollar un programa anual de capacitación para el personal de apoyo en función de las necesidades institucionales. - Incorporar nuevas tecnologías para el funcionamiento y servicio de la Biblioteca Ignacio Manuel Altamirano. - Brindar mantenimiento preventivo y correctivo a los sistemas del edificio escolar así como el arreglo permanente de las áreas verdes y limpieza de todos los espacios del inmueble.

Anexo 3.

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

Datos estadísticos de los profesores de educación primaria, egresados con planes de estudio de cuatro años y con bachillerato.

Generaciones 1972-1976 a la 1983-1987.

GENERACION	NO. DE EGRESADOS
1972 - 1976	913
1973 - 1977	966
1974 - 1978	1062
1975 - 1979	1261
1976 - 1980	1245
1977 - 1981	1404
1978 - 1982	1416
1979 - 1983	1340
1980 - 1984	1351
1981 - 1985	1243
1982 - 1986	1048
1983 - 1987	987

Fuente: Departamento de Control Escolar de la BENM.

Total: 14,236 Profesores de educación primaria, egresados con plan de estudios de cuatro años y con bachillerato.

Promedio anual: 1186 maestros.

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS.

Datos estadísticos de los profesores de educación primaria egresados con planes de estudio de licenciatura.

Generaciones 1984-1988 a la 2002-2006.

GENERACIÓN	INGRESO	EGRESO	% DE EGRESADOS
1984 - 1988	172	143	83.1
1985 – 1989	153	124	81.0
1986 – 1990	181	175	96.6
1987 – 1991	405	378	93.3
1988 – 1992	400	328	82.0
1989 – 1993	400	314	78.5
1990 – 1994	400	268	67.0
1991 – 1995	400	305	76.2
1992 – 1996	397	329	82.8
1993 – 1997	420	339	80.7
1994 - 1998	450	374	83.1
1995 – 1999	450	366	81.3
1996 – 2000	450	428	95.1
1997 – 2001	300	260	86.6
1998 - 2002	275	248	90.1
1999 - 2003	275	256	93.0
2000 - 2004	275	235	85.4
2001 - 2005	275	243	88.3
2002 - 2006	275	223	81.0

Fuente: Departamento de Control Escolar de la BENM.

Total de profesores de primaria egresados de la licenciatura: 5336

Porcentaje anual de egresados en función de la matrícula inicial: 83.99 %

**MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS DE
EDUCACION NORMAL PRIMARIA
(1975, Reestructurado)**

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE		TERCERO SEMESTRE		CUARTO SEMESTRE		QUINTO SEMESTRE		SEXTO SEMESTRE		SEPTIMO SEMESTRE		OCTAVO SEMESTRE	
Matematicas I	3	Matematicas II	3	Matematicas III	3	Matematicas IV	3	Matematicas V	3	Matematicas VI	3	Didáctica Especial y Práctica Docente V	12	Didáctica Especial y Práctica Docente VI	10
Español I	3	Espanol II	3	Espanol III	3	Espanol IV	3	Espanol V	3	Espanol VI	3	Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de Educación Primaria I	4	Seminario de Análisis de Programas, Libros del Maestro y del Alumno de Educación Primaria II	4
Ciencias Naturales I	3	Ciencias Naturales II	3	Ciencias Naturales III	3	Ciencias Naturales IV	3	Ciencias Naturales V	3	Ciencias Naturales VI	3				
Ciencias Sociales I	3	Ciencias Sociales II	3	Ciencias Sociales III	3	Ciencias Sociales IV	3	Ciencias Sociales V	3	Ciencias Sociales VI	3	Seminario de Elaboración de Informe Recepcional I	2	Seminario de Elaboración de Informe Recepcional I	4
Educación Artística I	4	Educación Artística II	4	Educación Artística III	4	Educación Artística IV	4	Educación Artística V	4	Educación Artística VI	4	Seminario de Administración y Legislación Educativa I	4	Seminario de la Organización de la Educación Extracurricular I	4
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2	Educación Física IV	2	Educación Física V	2	Educación Física VI	2	Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México I	4	Seminario de Problemas Sociales y Económicos de México II	4
Educación Tecnológica I	2	Educación Tecnológica II	2	Educación Tecnológica III	2	Educación Tecnológica IV	2	Educación Tecnológica V	2	Educación Tecnológica VI	2	Seminario de Desarrollo de la Comunidad I	4	Seminario de Desarrollo de la Comunidad I	4
Psicología I	3	Psicología II	3	Psicología III	3	Psicología IV	3	Tecnología Educativa I	3	Tecnología Educativa II	3				
Filosofía I	3	Filosofía II	3	Filosofía III	3	Filosofía IV	3	Historia de la Educación I	3	Historia de la Educación II	3				
Pedagogía General I	4	Pedagogía General I	4	Didactica Especial y Practica Docente I	6	Didactica Especial y Practica Docente II	6	Didactica Especial y Practica Docente III	6	Didactica Especial y Practica Docente IV	6				
Inglés I	2	Inglés II	2												
	32		32		32		32		32		32		30		30

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
SUBDIRECCION ACADÉMICA
COLEGIO DE INVESTIGACION EDUCATIVA

PROGRAMA DEL CURSO DE INVESTIGACION EDUCATIVA I

No. DE SESIONES: 30 DE 2 HRS. C/U

CREDITOS: 8

SEMESTRE: 3o.

AÑO ESCOLAR: 1997-1998

JUSTIFICACION:

El curso de Investigación Educativa 1 pretende abrir un espacio de análisis y discusión sobre la perspectiva de la investigación educativa en su enfoque específico para comprender los fenómenos que suceden en el actuar docente. Asimismo explorar las corrientes teóricas que dentro del ámbito social permiten identificar las características generales de las modalidades de investigación en la escuela primaria

OBJETIVO GENERAL:

Generar actitudes investigativas en el profesor de educación primaria en formación, mediante la construcción de estrategias metodológicas para acercarse a diversos objetos de conocimiento inherentes a la tarea docente en la escuela primaria.

CONTENIDOS TEMATICOS:

1. FUNCIONES Y USOS DE LA INVESTIGACION SOCIAL.

- Definición de investigación en las ciencias sociales.
- Características de la investigación en educación.
- Actitud científica.
- Usos de la investigación educativa.
- Tipos y modalidades de la investigación educativa.

2. PROCESO DE CONOCIMIENTO.

- Relación sujeto-objeto.
- Conocimiento.
- Método.
- Técnica.

3. PARADIGMAS EN INVESTIGACION EDUCATIVA.

- Empírico-analítico.
- Interpretativo-hermenéutico.

4. INVESTIGACION EN LA ENSEÑANZA.

- Modelos utilizados.

- Casos de investigación en la enseñanza, específicamente en la escuela primaria.
- Reflexión sobre estrategias metodológicas utilizadas en la investigación educativa.

ESTRATEGIAS:

Se propondrá al grupo una bibliografía básica que será motivo de discusión grupal y análisis individual. En algunos casos se expondrán los contenidos de textos y se realizará el registro por medio de técnicas documentales y de índole cualitativo, como observación y entrevista.

El grupo contará con un docente que tendrá como responsabilidad organizar y coordinar el trabajo grupal, la evaluación y la acreditación. De modo similar, los alumnos tienen como compromiso:

- Adquirir los apoyos didácticos y bibliografía que se les encomienden para cada sesión.
- Entregar en las fechas que se convenga los trabajos individuales y en equipo.
- Someterse a los mecanismos de acreditación que se establezcan en la primera sesión
- Asistir a eventos relacionados con las temáticas del curso.

En los primeros días de clases se fijarán en el grupo los criterios particulares de funcionamiento, período de trabajo, horario y número de sesiones.

EVALUACION DEL CURSO:

Entendemos por evaluación el proceso integral y continuo que realizan los sujetos educativos, maestro y alumnos, al analizar, reflexionar y comprender el proceso enseñanza-aprendizaje tanto de manera individual como grupal.

La evaluación posibilitará:

- Que el alumno tome conciencia de sí mismo en el proceso e-a.
- El análisis de la propuesta curricular en su operación al interior del salón de clases y sus posibles modificaciones con base en la realidad educativa.
- Que el maestro reflexione sobre su práctica docente.
- La construcción de nuevos objetos de conocimiento de la práctica educativa.
- Detectar dificultades, carencias y aciertos que se presentaron en el desarrollo del curso.
- La transferencia y aplicación del aprendizaje.

ACREDITACION DEL CURSO.

Para efectos de la acreditación de los alumnos, los maestros integrantes del colegio y de acuerdo con las características y necesidades de sus grupos, considerarán algunos de los siguientes requisitos, que permitirán verificar el proceso y los resultados del aprendizaje y que junto con la evaluación constituyen la calificación del curso:

- Asistencia (85 %) y participación en clase.
- Exposiciones individuales o por equipo.
- Trabajos individuales y en equipo (fichas de trabajo, registro de conclusiones, cuadros comparativos, sinópticos)
- Análisis y discusión de materiales audiovisuales.
- Asistencia a prácticas de campo a fin de diseñar y utilizar diversos instrumentos de investigación (guías y registros de observación, formato y transcripción de entrevistas, diario de campo, etc.)

- Controles de lectura.
- Exámenes
- Cédulas de autoevaluación, coevaluación y de evaluación del curso.
- Avances parciales y un ensayo final que den cuenta de las reflexiones y del nivel conceptual alcanzado por el alumno, producto de la lectura, discusión grupal y anotaciones personales, en relación con los contenidos temáticos.

RECURSOS:

- Bibliografía básica. - Videograbaciones.- Audiograbaciones.- Retroproyector. - Acetatos.

CRONOGRAMA:

TEMA 1	6 SESIONES	TEMA 3	8 SESIONES
TEMA 2	8 SESIONES	TEMA 4	8 SESIONES
TOTAL 30 SESIONES DE 2 HRS. CADA UNA.			

BIBLIOGRAFIA:

- ANDER EGG, Ezequiel. Técnicas de investigación social. El Cid Editor, Buenos Aires, 1980.
- BACHELARD, G. La formación del espíritu científico. Siglo XXI, México, 1985.
- BERNAL, J. La ciencia en la historia. Nueva Imagen, 1979.
- COOK y Reichardt. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa, Morata, Madrid, 1986.
- CHALMERS, Alan. Qué es esa cosa llamada ciencia. Siglo XXI, México, 1994.
- ELLIOTT, J. La investigación-acción en educación. Morata, Madrid, 1990.
- FEYNMAN, Richard. ¿Qué es la ciencia? en Revista de Difusión de la Ciencia No. 13 del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias, UNAM, México, 1988.
- GARCIA, J. E. y F.F. García, El desarrollo del proceso investigativo. Aprender investigando. Editorial Diana. España 1989.
- GIMENO SACRISTAN, J. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. De Anaya, Madrid, 1981.
- GIMENO SACRISTAN, J. y A. Pérez Comprender y transformar la enseñanza. 2a. ed., Morata, Madrid, 1992.
- GOETZ, Le Compte, M. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid, 1988.
- GOMEZ, Pedro y Cristina Gómez. Sistemas formales, informalmente. Grupo Editorial Iberoamérica, México, 1995.
- KUHN, T. S. La estructura de las revoluciones científicas. F.C.E., México, 1986.
- MARDONES J. M. y N. Ursúa, Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara, México, 1994.
- MERCADO MARIN, Laura, Martha Yolanda Piña Hernández y Verónica Rojas Nova. Observación y entrevista como elementos metodológicos en la investigación educativa. Documento de trabajo. Colegio de Investigación Educativa, BENM, México, 1995.
- POPKEWITZ, Thomas. Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría”, en Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid, Mondadori, 1988, pp.61-68.
- POZO, J.A., et al. “Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: Una interpretación desde la psicología cognitiva” en Revista Enseñanza de las ciencias 9 (1), Madrid, 1994.

SANCHEZ PUENTES, R. Enseñar a investigar. CESU- ANUIES, UNAM, México, 1995
SEP. Reseñas de Investigación Educativa. Proyectos apoyados 1993, Tomos 1 y II México, 1995.

SELLTIZ Wrigtsmann, et al. Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales. Edit. Rialp. Madrid, 1980

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid, 1991.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid, 1993.

YOPO P., Boris. Metodología de la Investigación Participativa. Cuadernos del CREFAL 16 Michoacán, México, 1984.

WALKER, R. Métodos de investigación para el profesorado. Morata, Madrid, 1989.

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS
COLEGIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PROGRAMA DEL CURSO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II CRÉDITOS 4o.
SEMESTRE

No. DE SESIONES: 30 DE 2 HRS. C/U.
1998.

AÑO ESCOLAR: 1997-

Profra. Martha Yolanda Piña Hernández.

ENFOQUE:

El curso taller de Investigación Educativa II se lleva a cabo durante el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria y pretende consolidar en los alumnos las bases teórico metodológicas de la investigación educativa, con el fin de abordar diversos objetos de estudio que al ser analizados, interpretados y sistematizados les permitan generar conocimientos que describan, expliquen y transformen la practica docente de la escuela primaria.

A través del análisis y elaboración de proyectos de investigación y del uso de diversas estrategias metodológicas para acercarse a la realidad, se desea que los educandos aprendan a investigar investigando la problemática educativa, al mismo tiempo que incorporen tanto a su pensamiento como a su acción los elementos conceptuales producto de su investigación y que posibiliten una formación mas sólida y un quehacer docente congruente con los cambios curriculares en la educación básica. Con relación a la intencionalidad formativa del curso, se podría aludir a tres dimensiones: la del usuario de la investigación, la del creador de proyectos de investigación y la del docente que realiza investigación.

OBJETIVO GENERAL:

Al finalizar el curso, los participantes presentarán por escrito el diseño de un proyecto de investigación relacionado con la práctica docente de la educación primaria, apoyados en el análisis

teórico-metodológico que subyace en la investigación educativa y precisando los criterios de selección de técnicas e instrumentos frente al objeto de estudio.

ESTRATEGIAS:

En congruencia con el enfoque, el curso-taller tendrá como dinámica de trabajo la lectura obligatoria de bibliografía básica y su análisis, tanto individual como grupal. Así mismo cada una de estas lecturas habrán de discutirse grupalmente.

Las lecturas tienen como propósito servir de sustento teórico al proyecto de investigación que los participantes desarrollarán en el presente curso-taller y cada participante habrá de presentar dos avances escritos de su proyecto para su discusión al interior del grupo.

La profesora del grupo tiene como responsabilidad organizar y coordinar el trabajo grupal y la evaluación. De modo similar, los participantes tienen el como compromiso:

- Adquirir los apoyos didácticos y bibliografía que se le encomienden para cada sesión.
- Entregar en las fechas que se convenga los trabajos individuales y en equipo.
- Exponer sus avances del proyecto en la fecha que se le asigne.
- Someterse a los mecanismos de acreditación que se señalan en el apartado correspondiente.

- Cumplir con una asistencia no menor al 85% de las sesiones.

CONTENIDOS TEMÁTICOS:

Para abordar los contenidos temáticos de la materia, se partirá de productos de investigación en los que se sustentan las propuestas didácticas del Plan de estudios de la educación primaria y paralelamente se trabajaran los aspectos teóricos que subyacen a cada uno de los procesos que conforman la realización de un proyecto de investigación.

1. Revisión de conceptos generales. (ciencia, inducción-deducción, objetivo-subjetivo, teoría, hipótesis, variable, método, metodología, técnica, instrumentos) (4 sesiones)
2. Problematización, construcción del objeto de investigación o planteamiento del problema.(4 sesiones)
3. Fundamentación o marco teórico. (4 sesiones)
4. Hipótesis.(Enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo) (2 sesiones)
5. Diseño de investigación (Enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo) (6 sesiones)
6. Estrategias de investigación. (técnicas e instrumentos: Encuesta, observación, entrevista y método clínico) (5 sesiones)
7. Análisis de datos recopilados y conclusiones. (Enfoque cuantitativo y enfoque cualitativo) (4)
8. Informe de investigación y memoria metodología.(3 sesiones)

EVALUACIÓN DEL CURSO:

Entendemos por evaluación, el proceso integral y continuo que realizan los sujetos educativos, maestros y alumnos, al analizar, reflexionar y comprender el proceso enseñanza - aprendizaje tanto de manera individual como grupal.

La evaluación posibilitara:

- Que el alumno tome conciencia de si mismo en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- El análisis de la propuesta curricular en su operación al interior del salón de clases y sus posibles modificaciones con base en la realidad educativa.
- Que el maestro reflexione sobre su práctica docente.
- La construcción de nuevos objetos de conocimiento de la práctica educativa.
- Detectar dificultades, carencias y aciertos que se presentaron en el desarrollo del curso.
- La transferencia y aplicación del aprendizaje.

ACREDITACIÓN DEL CURSO:

Para efectos de la acreditación del desempeño del participante se consideraran los siguientes requisitos, que permitirán verificar el proceso y los resultados del aprendizaje y que junto con la evaluación constituyen la calificación del curso:

1. Asistencia (85%) y participación en clase.
2. Controles de lectura.

3. Entrega y presentación de avances.
4. Diseño y utilización de diversos instrumentos de investigación (fichas de trabajo y de campo, guías y registros de observaciones, formato y transcripción de entrevistas, diario de campo, videos, etc.)
5. Ejercicio de evaluación en donde analicen un reporte de investigación.
- 6.- Cédulas de autoevaluación, coevaluación y evaluación del curso.
7. Entrega, al final del semestre, del proyecto de investigación.

BIBLIOGRAFÍA.

La bibliografía básica está contenida en la Antología del curso y los textos son:

- BORDIEU, P. et al. El oficio de sociólogo. Siglo XXI, México, 1973. pp. 51-81.
- BARABTARLO, Anita. Construcción y operacionalización de hipótesis en el proceso de investigación social. S/F Mecanograma.
- BERTELY, María. Seguimiento metodológico de un proceso de investigación etnográfica en educación: Hacia una propuesta de formación docente y de apoyo a las prácticas preescolares. (1983-1987) S/F mimeo. México. En Antología de la especialización en planeación, desarrollo y evaluación de la práctica docente. Taller de elaboración de proyectos. UPN, México, 1987.
- BRIONES, Guillermo. Métodos y técnicas de investigación para las Ciencias Sociales. Trillas, México, 1982. pp. 58-68.
- CASTORINA, José Antonio, et al. Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Miño y Dávila Editores, Argentina, 1986. 83-117.
- DIAZ BARRIGA, A y C. Barrón Tirado. Currículum de Pedagogía. Apuntes de la ENEP-Aragón. No. 16, UNAM, México, 1988. pp. 16-19, 93-102.
- KRISCAUTZKY LAXAGUE, Marina. El problema es encontrar un buen problema. Conferencia
15 de abril de 1997. BENM, México. 7 p.
- PEREZ SERRANO, Gloria. Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid, La Muralla, 1994, 2V (Colección Aula Abierta) Tomo II. pp. 214-242.
- PORLAN, R. Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de la enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. 3a. edición. Diada, Sevilla, 1997. pp. 13-24.
- ROJAS SORIANO, Raúl. Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación. 3a. edición, Editorial Plaza y Valdés, México, 1995. pp. 79-92.
- ROCKWELL, Elsie. Análisis de datos etnográficos. México, DIE, mecanograma, sin fecha. pp. 1-9 En Análisis de la práctica docente propia. Antología complementaria. Licenciatura en educación plan 1994. UPN, México, 1994. pp. 93-97.
- SANCHEZ PUENTES, R. Enseñar a investigar. CESU-ANUIES, UNAM, México, 1994. pp. 130-137, 147-155.
- TAYLOR, S. J. y R. BODGAN. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona, 1996. pp. 152-185
- WOODS, Peter. La escuela por dentro. Paidós, Barcelona, 1989. pp. 32-47, 76-104.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA:

Estos documentos habrá que localizarlos en el cubículo de Investigación Educativa y/o en el Centro de Maestros.

BISQUERRA, Rafael. Métodos de investigación educativa. De. CEAC, Madrid, 1988.

COHEN, L. y L. Marion. Métodos de investigación educativa. Madrid, La Muralla, 1990. 502 p. (Colección Aula Abierta).

CUBERO, R. Cómo trabajar con las ideas de los alumnos. Diada, Sevilla, 1989.

DE LA GARZA TOLEDO, Enrique. Coord. Hacia una metodología de la reconstrucción. Porrúa, UNAM, México. 1988. 152 p.

ELLIOTT, J. La investigación-acción en educación. Morata, Madrid, 1990

ELLIOTT, J. El cambio educativo desde la investigación-acción. Morata, Madrid, 1993. 190 p.

GARCIA, J. E. y F: García. Aprender investigando. Editorial Diada. España, 1989.

GIMENO SACRISTAN, J. y A: Pérez. Comprender y transformar la enseñanza. 2a. edición. Morata, Madrid, 1993. 445 p.

GOETZ, J.P. y M Le Compte. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid, 1988.

HIDALGO GUZMAN, Juan Luis. Investigación educativa, una estrategia constructivista. Paradigmas Ediciones. México. 1992.

MERCADO MARIN, Laura, Martha Yolanda Piña Hernández y Verónica Rojas Nova. Observación y entrevista como elementos metodológicos en la investigación educativa. Documento de trabajo. Colegio de Investigación Educativa, BENM, México, 1995.

PORLAN, R. y J. Martín. El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. Diada editores, Sevilla, 1991.

RUEDA BELTRAN, Mario, et al. (Coord.) La Etnografía en Educación, CISE-UNAM, México, 1994. 623 p.


SANCHEZ PUENTES, R. Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Perfiles Educativos No. 61, julio-septiembre 1993, CISE-UNAM, México. pp. 64-68.

SEP. Reseñas de investigación Educativa. Proyectos apoyados, 1993, México, 1995. Tomo 1 y II.


STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid, 1991.

STENHOUSE, L. La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid, 1993. 183 p.

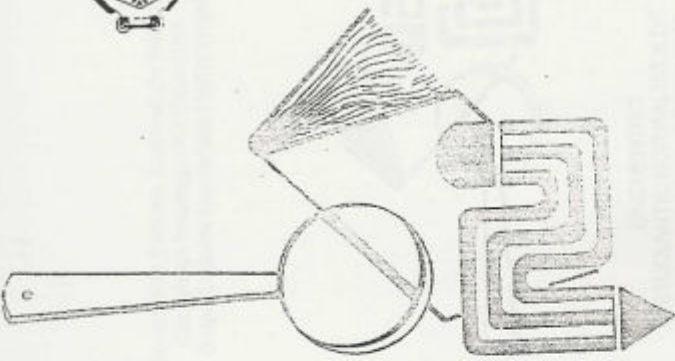
TLASECA PONCE, Martha E. et al. Manual para realizar estudios exploratorios en educación.



Benemérita Escuela Nacional de Maestros
Colegio de Investigación Educativa
Grupo Cultural-Normalista Ollin Yoanki



Convocan al:



**Encuentro
Estudiantil-
Normalista
de Investigación
Educativa**

**El Contexto Educativo del Siglo XXI:
*Una mirada desde la Investigación Educativa.***

BASES:

1. Ser alumno de alguna de las siguientes instituciones:
 - ✓ Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
 - ✓ Escuela Normal Superior de México.
 - ✓ Escuela Normal de Especialización.
 - ✓ Escuela Nacional de Maestros para Jardines de Niños.
 - ✓ Escuela Superior de Educación Física.
2. Presentar un ensayo o proyecto de investigación educativa, en forma individual o colectiva; ya sea en proceso o terminado con un mínimo de 3 y un máximo de 5 cuartillas por escrito y capturado en un disquete de 3.5 pulgadas, en Windows.
3. Los trabajos serán recibidos en la oficina de Extensión Educativa de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ubicada en: Calzada México Tacuba No. 75, Col. Un Hogar Para Nosotros, C.P. 11300, Delegación Miguel Hidalgo. Teléfono: 341 02 77, Fax: 341 00 28 y 341 06 81
4. La fecha de recepción de ensayos o proyectos, queda abierta a partir de la publicación de la presente convocatoria, hasta el 24 de enero de 1997.
 - ✓ El Encuentro se realizará el día 20 de febrero de 1997 en las instalaciones de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
5. Comité Dictaminador: Estará integrado por alumnos organizadores y profesores del Colegio de Investigación Educativa de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Los criterios de selección serán: originalidad, redacción, sustento teórico referido a las temáticas propuestas del Encuentro.
6. Los trabajos recibidos se devolverán únicamente a solicitud escrita del autor.
7. Los autores de los trabajos seleccionados, serán notificados por vía telefónica.
8. Se les otorgará constancia de participación a los ponentes.

TEMATICAS

- I. La investigación educativa y el futuro docente.
 - ✓ Formación investigativa.
 - ✓ Práctica investigativa del futuro docente.
 - ✓ Importancia de la investigación educativa.
 - ✓ Expectativas del normalista respecto a la investigación educativa.
- II. Posturas y enfoques metodológicos en investigación educativa.
 - ✓ Problemas epistemológicos en la construcción de la investigación educativa.
 - ✓ Estrategias y metodologías empleadas en la investigación educativa.
- III. Procesos institucionales en la realización de la investigación educativa.
 - ✓ El Laboratorio de Docencia como un espacio de la investigación educativa en la formación docente.
 - ✓ Experiencias vividas en la elaboración del documento rectorial.
- IV. Reflexión de la práctica cotidiana en la escuela, a partir de la investigación educativa.
 - ✓ Procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - ✓ Contenidos.
 - ✓ Estrategias y metodologías.
 - ✓ Medios de enseñanza.
- V. Retos de la investigación educativa en el contexto escolar y social del siglo XXI.
 - ✓ El docente
 - ✓ El alumno.
 - ✓ La institución escolar.
 - ✓ La sociedad
 - ✓ Aplicación de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje.

Benemérita Escuela Nacional de Maestros
Colegio de Investigación Educativa
Grupo Cultural Normalista Hollín Yoanki

“Yo no soy el resultado o encrucijada de las múltiples causalidades que determinan mi cuerpo o mi psiquismo: no puedo pensarme como una parte del mundo, como simple objeto de la biología de la psicología o de la sociología ni encerrarme en el universo de la ciencia.

Todo el universo está construido sobre el mundo vivido y, si queremos pensar rigurosamente la ciencia, apreciar exactamente su sentido y alcance tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo del que la ciencia es mi expresión segunda”

Merleay-Ponty, 1994:8

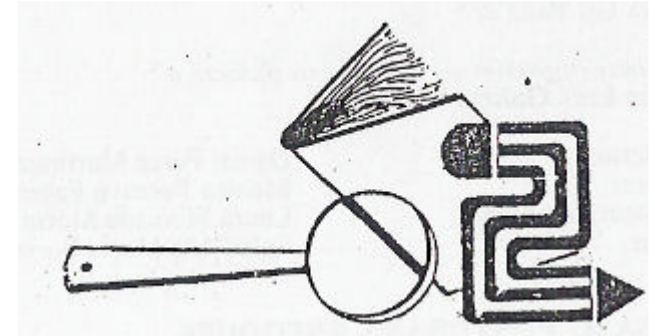
DIRECTORIO

Profr. José Antonio Hernández Cid
Director.

Profr. Genaro de Lucio Navarro
Subdirector Académico

Lic. Ramón Mendoza Bravo
Subdirector Administrativo

Profr. Fausto Adame del Moral
Jefe del Area de Difusión y Extensión



ENCUENTRO
ESTUDIANTIL NORMALISTA DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*El contexto Educativo del Siglo XXI:
Una mirada desde la Investigación Educativa*

Sala “Ana María Berlanga”
20 de febrero de 1997
10:30 hrs.

11:00 INAUGURACIÓN. Sala Ana María Berlanga.

11:15 – 12:40 MESAS DE TRABAJO

MESA I: LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL FUTURO DOCENTE.

“No es fácil problematizar en Investigación educativa”
Gabriela Espinoza Zamora 2º 16

“Problemas a los que se enfrentan los alumnos de 2º. Año con respecto a la investigación”
Rocío Abarca Arroyo 2º 5

“La investigación como hábito de vida”
Nadia Gil Ruiz 2º. 5

“La investigación en el proceso didáctico”
Mario Luis Galicia Vélez 3º. 12.

Moderador: Daniel Pérez Martínez 3º 12
Relator: Mónica Porcado Fabián 3º 5
Profr. de apoyo: Laura Mercado Marín.
Lugar: Sala Ana María Berlanga

MESA 2: POSTURAS Y ENFOQUES METODOLOGICOS EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

“El miedo de acercarse a la ciencia”
Hugo Amador Cerritos 2º 9

“Paradigmas en la investigación educativa”
Roberto Vázquez Hernández 2º 15

“Obstáculos epistemológicos en la Investigación Educativa”
Lilia Orozco López 3º 1

“Paradigmas lingüísticos e Investigación educativa”
Luz América Viveros Anaya 3º 1

Moderador: Teresa Vélez Hernández 3º 12
Relator: Silvia Cervantes Segrero 2º 6
Profr. de apoyo: Verónica Rojas Nova.
Lugar: Salón I de educación artística.

MESA 3: PROCESOS INSTITUCIONALES EN LA REALIZACION DE INVESTIGACION EDUCATIVA.

“Algunas nociones de la práctica y su relación con la BENM”
Laura O. Lenz Rico y Antonio R: Reyna Bautista 2º 3

“El proceso de titulación al interior de la ENSM: entre el saber, el poder y la autoridad”
Arturo González Victoria (ENSM)

“Trabajo compartido: la experiencia de elaborar el documento recepcional en equipo”
Arlette Navarro Ayala y Santiago Marcelo Mendoza 3º 5

“Investigación-acción: una modalidad para el documento recepcional”
Martha Segura Jiménez 4º 9

Moderador: Julieta Gómez Ortega 2º 14
Relator: Beatriz Cadena Palacios 2º 11
Profr. de apoyo: Adolfo Carro de la Fuente
Lugar: Salón 3 de educación artística.

MESA 4-A: REFLEXION DE LA PRÁCTICA COTIDIANA EN LA ESCUELA A PARTIR DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA.

“¿Cómo enseñan las fracciones comunes los maestros?”
Erika Guadalupe Magno Hernández 4º 10

“Una experiencia en el aula con el proyecto PILEC (Programa de investigación: la lengua escrita, la alfabetización y el fomento de la lectura en educación básica)”
María de Lourdes Reyes Hernández 4º 9

“¿Cómo multiplican los niños?”
Elizabeth Elena Granados Rodríguez 4º 8

“Dificultades para resolver problemas que impliquen la división”
María Elizabeth Rojas Colorado 4º 9

Moderador: Nancy Soto Silvestre 3º 12
Relator: Vanesa Ochoa Cabello 2º 3
Profr. de apoyo: Martha Yolanda Piña Hdez.
Lugar: Salón 4 de educación artística.

MESA 4-B: REFLEXION DE LA FORMACION DOCENTE EN LA BENM.

“La Investigación Educativa: Una realidad escolar”
Blanca Azucena Martínez García (Egresada BENM)

“Causas que propician la indiferencia de participación política en los estudiantes de la BENM”
Silviano Cabello Martínez 3º 7

“Formación docente”
Gladis Estrada García 3º 12

“Expectativas del normalismo respecto a la Investigación Educativa”
Rebeca Espinoza Carmona 2º 3

Moderador: Maritza Moreno López 2º 9
Relator: Dalia Magaña Hernández 3º 5
Profr. de apoyo: Cuauhtémoc Morales Campos
Lugar: Salón 5 de educación artística

MESA 5: RETOS DE LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y SOCIAL DEL SIGLO XXI.

“La escuela: lugar de ocio o de obligación”
Jessica M. Escobedo Meza 3º 15

“Un momento de reflexión para el futuro de México: los niños”
Susana Guerrero Moreira 3º 12

“Actividades culturales propuestas por la SEP. Un grupo al ritmo de PACAEP (Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria)”
Marcela Ramírez Laguna (Egresada de la BENM)

“Del tradicionalismo a la tecnología computarizada”
Rosa Lidia Jara Pineda

Moderador: Georgina González López 2º 11
Relator: Sandra Sanabria Medina 2º 11
Profr. de apoyo: Rodolfo Méndez Balderas
Lugar: Salón 6 de educación artística

12:50 PLENARIA Sala Ana María Berlanga

14:00 CLAUSURA

ASUNTO: INFORME DEL SEGUNDO ENCUENTRO ESTUDIANTIL
NORMALISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

México, D.F., a 5 de marzo de 1997.

C. PROFR. JOSÉ ANTONIO HERNÁNDEZ CID.
DIRECTOR DE LA BENM.
P R E S E N T E.

Nos dirigimos respetuosamente a usted, con el fin de informar sobre el 2o. Encuentro Estudiantil Normalista de Investigación Educativa, que se desarrolló el día 20 de febrero del presente año, dentro del marco de la Semana de Expresión Normalista de nuestra Benemérita institución.

Como es de su conocimiento, el evento estuvo organizado por el grupo Ollin Yoanki, quienes fueron los iniciadores de esta actividad desde 1996 y por los profesores del Colegio de Investigación Educativa, quienes apoyamos a los estudiantes del comité organizador en la logística del Encuentro y de manera general en los pormenores surgidos durante el evento citado.

Es importante resaltar la participación activa y responsable del alumnado de la BENM, cubriendo funciones de ponentes, moderadores, relatores, edecanes y gestores en cada etapa del Encuentro, caracterizándose en todo momento una actitud profesional en cada uno de los actores involucrados en este proceso.

Las reflexiones que se desprenden de la evaluación de este evento, por parte de los integrantes del Colegio de Investigación son las siguientes:

1. Con base en los registros de inscripción y en los reportes presentados por las mesas de trabajo, se contó con la participación de 245 asistentes, entre alumnos, profesores de la institución, maestros de primaria y padres de familia, situación que es muy alentadora si se considera la simultaneidad de eventos efectuados ese día y que a nuestro juicio eran muy interesantes y algunos de los cuales tenían características similares al nuestro.
2. Nuevamente, los estudiantes de la BENM tuvieron la iniciativa de convocar a un evento de carácter académico, a fin de recuperar y recrear los contenidos discutidos en el curso de Investigación Educativa o buscando la interrelación de éste con otros espacios curriculares del plan de estudios de la licenciatura, como lo demuestran las 24 ponencias que se trabajaron.
3. En este 2o. Encuentro, la convocatoria se hizo extensiva a otras escuelas normales, pero no obtuvimos la respuesta esperada. Sin embargo contamos con la participación de un alumno de la Escuela Normal Superior y de profesores de educación primaria en servicio egresados hace uno o dos años que voluntariamente al leer la convocatoria solicitaron su inscripción como ponentes. Esto nos hace pensar en la necesidad de una mayor difusión y con más tiempo, en tanto que no conocemos las lógicas de operación de las otras normales, así como establecer contactos personales con los profesores de esas Instituciones y considerar a nuestros alumnos egresados.

4. Se advierte en los estudiantes el deseo de seguir participando en eventos de este tipo a fin de conocer y confrontar diferentes aproximaciones conceptuales relacionadas con la práctica educativa de la escuelas primaria y normal, evidenciándose esto en las mesas de trabajo, estructuradas a partir de las temáticas: La investigación educativa y el futuro docente; Posturas y enfoques metodológicos en investigación educativa; Procesos institucionales en la realización de investigación educativa; Reflexión de la práctica cotidiana en la escuela a partir de la investigación educativa; Reflexiones de la formación docente en la BENM y Retos de la investigación educativa en el contexto escolar y social del siglo XXI.

El trabajo vivido en cada una de las mesas, permite valorar desde un espacio distinto del salón de clase, las siguientes cuestiones.

- La seriedad y responsabilidad con la que asume cada alumno su función dentro del Encuentro.
- La interacción entre los estudiantes, así como sus estrategias de participación.
- Habilidad argumentativa en torno a la discusión de diferentes posturas conceptuales, en un clima de confianza y respeto.
- La inquietud autoformativa de los alumnos representada como la posibilidad de incursionar desde diferentes lugares e incidir en la reflexión acerca de diversas prácticas educativas, que no sólo se circunscriben al aula escolar, de esta manera se fortalece la idea de formación permanente a partir de la formación inicial del futuro docente.
- Se evidencia la importancia de que el alumno se exprese desde el escenario de lo social, como un agente de transformación en el campo educativo.

Respecto a las ponencias, hay que reconocer que en algunas de ellas se notan deficiencias de distinta índole, producto quizás, de la complejidad de los temas que abordaron y del momento de formación en el que se encuentran los futuros docentes, sin embargo, consideramos que hay avances significativos respecto al encuentro anterior y que algunas de ellas reúnen las características de los presentados en foros de otras instituciones.

5. En cuanto a la organización y difusión del Encuentro, a diferencia del año anterior, en esta ocasión se contó con todo el apoyo institucional respecto a espacios, equipo de sonido, impresión y difusión de la convocatoria y a la papelería, todo ello en perfectas condiciones. Asimismo, se nos ayudó a trasladar los materiales necesarios a la Sala Ana María Berlanga y a los salones sedes del Encuentro.
6. Para subsanar la ausencia de presupuesto para el servicio de cafetería y de otros gastos (audio y videocassettes, micas, fotocopiado en color, banners, mantas, pilas, etc.), los profesores integrantes del Colegio de Investigación y el grupo Ollin Yoanki, aportaron una cooperación voluntaria y se imprimieron, para venta, separadores con un costo de recuperación de \$ 1.00.
7. En lo que se refiere a los apoyos didácticos (retroproyectores, pantallas, rotafolios, grabadoras, se continúa notando una carencia de estos aparatos e instrumentos para soportar eventos de estas características. En nuestro caso, se superó dicha dificultad con recursos a nivel personal y con el apoyo de una casa editorial, pero creemos que es importante prever una mayor cantidad de medios de apoyo técnico en la BENM, tal vez mediante acuerdos interinstitucionales, vía el Departamento de Recursos Didácticos, que pudieran dar mayor realce a los eventos futuros.

8. También contamos con el apoyo del Centro de Cómputo de la BENM para que aquellos ponentes que así lo solicitaron pudieran capturar en disco su ponencia, en tanto que este era un requisito de la convocatoria, que nos facilitaría la elaboración de la memoria del encuentro y que esperamos, ahora sí, pueda ser publicada. El trabajar con esta tecnología da también la posibilidad a nuestros alumnos a que se decidan a participar en encuentros similares, efectuados a nivel nacional y en donde la presentación de los trabajos en discos es una de las condiciones.
9. En cuanto a la inauguración y clausura del evento, desafortunadamente no se contó con la presencia de algún miembro del cuerpo directivo, lo que originó comentarios entre el alumnado respecto a la importancia que se le daba a un evento organizado por y para los alumnos, situación que se superó en función de señalar al auditorio la simultaneidad de eventos. Empero, creemos importante que se reflexione sobre esta cuestión y las lecturas que se pueden hacer de ella.
10. Una situación que no pudimos resolver satisfactoriamente fue la entrega de constancias, en tanto que éstas no estaban elaboradas o firmadas y que según nuestra planeación serían entregadas al término de la plenaria, en tanto que representaban un estímulo y una forma de reconocimiento público al trabajo que habían realizado los alumnos para llevar a cabo el evento.
11. Aún nos queda por analizar y determinar, en función de la experiencia vivida, las siguientes cuestiones:
 - La conveniencia de seguir organizando el Encuentro Estudiantil dentro del marco de la semana de Expresión Normalista, dada la multiplicidad de eventos que se efectúan.
 - Ampliar el número de días en los que se realiza a fin de asignar más tiempo de exposición a los ponentes y de poder recuperar en toda su riqueza el trabajo de las mesas en la plenaria.
 - Diseñar estrategias para la difusión del evento en las otras normales a fin de que participen y constituya un foro de intercambio y confrontación de ideas respecto a los tópicos de la investigación educativa y la formación de profesores de educación básica.
 - Ante el hecho de que alumnos que participaron el año anterior nuevamente presenten trabajos, consideramos necesario generar modelos de análisis a fin de hacer un seguimiento de desarrollo académico, a partir de las ponencias y de las discusiones de las mesas de trabajo, en tanto que implica haber cursado un año más de la licenciatura y de asumirse como docentes en las escuelas primarias, a fin de aproximarnos a una valoración respecto a la incidencia que tiene la BENM en su formación y este tipo de eventos en particular.

Sin más por el momento, aprovechamos este conducto para agradecer nuevamente a usted y a los miembros de su equipo directivo el apoyo brindado para la realización, a nuestro juicio, exitosa de este evento y en espera de sus comentarios e impresiones al respecto de este Segundo Encuentro, nos despedimos de usted.

A T E N T A M E N T E
Profesores del Colegio de Investigación Educativa.