



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
CAMPUS ACATLAN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

De las políticas públicas a las políticas educativas para la formación docente. Las representaciones sociales de los profesores sobre las reformas educativas y los procesos de actualización en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA
CLAUDIA AMANDA JUÁREZ ROMERO

TUTORA
DRA. ROSARIO LETICIA CORTÉS RÍOS

Naucalpan de Juárez, Edo. de México

Diciembre, 2011.



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 mi hija Selene

Luna mia,
il tuo ricordo mi accompagna sempre.
Il vostro amore è la forza della mia vita.
Carino mio vivo per ti

A Daniela Isabel

La luz de mis ojos...

A Oscar Alexis

La fuerza de mi alma...

A Laura Itzayana,

La alegría de mi corazón...

Dedicatorias

A mi madre Amanda Romero Ortigoza: Mami te dedico este esfuerzo. Gracias por el regalo de la vida, por la familia que tenemos, por guiarme en todo momento, por tus consejos, tus palabras de aliento, porque con tú amor me has dado la fuerza para enfrentar los retos y obstáculos de la vida. Eres mi inspiración y en mis negras noches, mi estrella.

A mi padre Oscar Manuel Juárez Villareal: Papá, te dedico este trabajo. Gracias por enseñarme que en la vida solo se obtiene lo que deseamos luchando y trabajando no importando las adversidades. Eres un gran ejemplo para mis hermanos y para mí.

A Juve: Compartir la vida por diecinueve años no ha sido fácil, en este tiempo, hemos enfrentado los retos, las pruebas y las pérdidas más difíciles. Estas conmigo incondicionalmente, tus consejos y palabras me permiten mejorar cada día. Tu entusiasmo, alegría y optimismo me dan la fuerza para poder seguir adelante a pesar de todas las tormentas que en la vida se presentan. Gracias por tu paciencia estos años, por perdonar mis errores, por el amor con el que me cuidas...

A mis hermanos Oscar Adolfo y Alejandro Iván: Por estar conmigo siempre que los necesito, por compartir mis alegrías y mis tristezas, por darme una palabra de aliento. Somos tres para estar juntos siempre. Son mis mejores amigos, gracias por su cariño.

A mis abuelas Cande y Delia: Por ser un ejemplo de dedicación, fortaleza. Son el pilar de nuestra familia.

A mis sobrinos Daniela, Alexis e Itzayana: Les dedico mi esfuerzo cada día, son un regalo maravilloso de la vida.

A mis cuñadas Karina y Estela: Por su cariño, compañía y apoyo en todo momentos gracias

A mis tíos y tías Eduardo, Alejandra, Luz, Fernando, Ramón, Juventino, Elba, Jorge, Guadalupe Ordaz, Carlos, Norma, Eva, Carmen, Gloria y Rogelio: Han sido parte importante de mi vida, por hacer de mi niñez la mejor etapa de mi vida, por todo lo que significan para mi les dedico cada una de las metas logradas.

A mis primos César, Gabriela, Patricia, Mónica, Diana, Leonardo, Joel, Juan, Alma, Luz Elena, Lalo, Enrique, Carlos Alberto, Mauricio, Andrea, Paola, Viridiana, Lourdes y Leticia: Con el ejemplo de nuestros padres y abuelos hemos aprendido que la unión familiar nos da la fuerza para resolver cualquier problema. Gracias por tantos momentos compartidos.

A mis ahijados Monserrat, Yahel, Lalito, Miguel Ángel: Son una luz de esperanza en mi vida.

Agradecimientos

A la Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos: Mi agradecimiento por su dedicación y profesionalismo. Me enseñó una de las lecciones más importantes, la de enfrentar la vida con entereza. Gracias por su tiempo.

Al Dr. José Manuel Ibarra Cisneros: Gracias por su ayuda incondicional, por acompañarme y guiarme en este largo camino, es usted un gran maestro, por todo le tengo admiración y cariño.

Al Dr. Mario González Rubi: Gracias por compartir sus conocimientos, por el tiempo dedicado a enseñarme la importancia de ser congruente y profesional sin perder la esencia y los valores. Es usted una magnífica persona, le tengo una gran admiración.

Al Dr. Hugo Casanova: Mi gratitud, respeto y admiración por su apoyo y profesionalismo en los distintos espacios académicos compartidos.

Al Dr. Armando Alcántara Santuario: Por ser parte importante de mi formación académica. Gracias por su tiempo y aportaciones.

A los doctores Alberto Arnaut, Germán Álvarez Mendiola, Roberto Rodríguez, Manuel Gil Antón, Imanol Ordorika, Concepción Barrón, Beatriz Maldonado, Marcos Miserit, Javier Mendoza Rojas, Guadalupe Velázquez Guzmán, Arturo Torres Barreto, Rafael García: Mi reconocimiento por ser grandes profesionales de la educación superior, sus aportaciones en distintos espacios académicos me permitieron construir este trabajo con el ejemplo que ustedes representan para mí.

A la familia Zúñiga Ortiz. Por su ayuda en momentos difíciles, por su solidaridad, comprensión y cariño. Gracias.

A mis sobrinos Paulina, Daniel, Said, Casandra, Paquito: Por su cariño. En especial a **Dylan**, porque tu recuerdo me acompaña siempre.

A la Mtra. Guadalupe Ugalde Mancera y al Mtro. Juan Manuel Rendón Esparza: Por su ayuda, consejos y solidaridad en todo momento. Gracias por enseñarme que el normalismo requiere de grandes esfuerzos compartidos y de congruencia con las posturas ideológicas.

A la Profesora Leticia Ruíz: Gracias por acompañarme en la difícil tarea de la actualización docente, encontré en ti a una gran persona.

A Ruth Salazar, Cande Sánchez, gracias por su amistad y cariño.

A Ivonne Toledo Ruíz, Magali Olvera Sánchez y Leticia León Mejía: Gracias por su amistad, por escucharme y ayudarme cuando más lo necesité, por los sueños compartidos en la Maestría.

A los Maestros Claudio AcfUYg'y Pablo Camacho de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio por su solidaridad y apoyo.

A las secretarías Angélica Hernández, Lourdes Salinas y Xóchilt Uñe por su ayuda y colaboración en las tareas académicas para la mejora de la Educación Normal.

A los Profesores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: mi reconocimiento por sus aportaciones a la formación inicial de profesores de educación primaria, su profesionalismo y amor al normalismo es de admirarse. Con especial cariño y gratitud a quienes participaron en este trabajo con sus contribuciones sobre el tema.

A mi querida Universidad Nacional Autónoma de México: Crecí escuchando anécdotas sobre ti, recorrí de muchas maneras las aulas de las Facultades de Medicina y Derecho, las islas, la biblioteca, el estadio, el camino verde, el jardín botánico. Con el paso del tiempo, llegar a ti fue siempre un sueño que se hizo realidad al llegar a la Licenciatura en Pedagogía. Sin embargo, en algún momento, la vida me hizo perder mis sueños y recuperarme después de la pérdida de quien fue mi más grande anhelo me tenía al borde del abismo. Salir adelante no fue tarea fácil, sobre todo porque en varios momentos no tenía fuerzas para levantarme. Entonces, me volviste a abrir las puertas, esta vez en la FES Acatlan en la Maestría en Pedagogía, inicié entonces el proceso de sanación, de resignificación y reconstrucción hasta volver a creer que los sueños si se pueden hacer realidad. Por todo lo que significas en mi vida:

¡Cómo no te voy a querer!

ÍNDICE

	Página
Resúmenes	9
Introducción	10
CAPÍTULO I. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PARTIR DE LA GLOBALIZACIÓN Y LAS REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN NORMAL.	14
1.1 <i>Las políticas públicas: Origen, concepto y derivaciones</i>	15
1.2 <i>La globalización y las políticas neoliberales. Su impacto en la educación</i>	21
1.3 <i>La sociedad del conocimiento. Repercusión en el campo educativo</i>	26
1.4 <i>Políticas educativas para la Educación Superior. Panorama actual.</i>	30
1.5 <i>Repercusiones de las políticas educativas en la Educación Normal.</i>	35
1.5.1 <i>Nuevos actores que regulan el funcionamiento de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior</i>	37
CAPITULO II. POLÍTICA EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO	44
2.1. <i>La educación normal. Breve reseña histórica sobre los programas de formación docente y actualización (1984-2006)</i>	45
2.1.1 <i>Un nuevo horizonte en las Escuelas Normales a través de Proyectos educativos de financiamiento. El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)</i>	54
2.2 <i>Las políticas educativas en las Escuelas Normales, su inserción al nivel terciario y los efectos de las reformas: los tres escenarios, sus tensiones.</i>	65
2.2.1 <i>Las tensiones al interior de las Escuelas Normales</i>	72

2.3	<i>Los procesos de formación y actualización en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Una mirada a las políticas recientes.</i>	77
CAPÍTULO III. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS NORMALES. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.		87
3.1	<i>La implementación de las políticas educativas.</i>	88
3.2.	<i>Reformas educativas y las tendencias actuales para la formación docente.</i>	92
3.2.1	<i>Los programas consecuentes de la reforma educativa</i>	97
3.2.2	<i>Innovación y reformas en las escuelas normales.</i>	99
3.3.	<i>Modelos curriculares para la formación docente</i>	104
3.3.1	<i>El profesor investigador en las escuelas normales</i>	110
3.3.2	<i>El docente reflexivo</i>	114
3.4	<i>Nuevos escenarios para la formación docente: las tendencias globales.</i>	119
3.4.1	<i>La actualización: una alternativa necesaria en el contexto de las reformas</i>	123
CAPITULO IV. PROCESOS Y ACCIONES DE ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS		127
4.1	<i>Punto de partida: los conceptos de formación, actualización, capacitación y desarrollo profesional</i>	128
4.1.1	<i>Procesos de Actualización para docentes a partir de las Reformas Educativas y los modelos curriculares.</i>	137
4.1.2.	<i>Marco normativo de la Educación Normal: Los sustentos jurídicos de la Actualización Docente.</i>	144
4.2.	<i>La creación de la Unidad de Actualización: ¿Decisión política o acierto institucional?</i>	152
4.2.1.	<i>Acciones de actualización para docentes de la BENM</i>	160
4.3.	<i>Un nuevo escenario: La actualización para docentes a partir de los programas de financiamiento para las Escuelas Normales</i>	168

4.4. <i>La actualización y los esquemas de evaluación al desempeño académico.</i>	176
CAPÍTULO V. ASPECTOS TEÓRICOS DE LA METODOLOGÍA. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	186
5.1 <i>Las Representaciones Sociales: el concepto</i>	189
5.1.1 <i>Características de las Representaciones Sociales</i>	192
5.2 <i>La población bajo estudio</i>	202
5.3 <i>La recolección de datos desde las Representaciones sociales</i>	205
5.4 <i>Aspectos procedimentales</i>	207
CAPÍTULO VI. RESULTADOS: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE LA BENM. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	213
6.1 <i>El impacto de las políticas educativas para Educación Superior en la BENM al insertarse al nivel terciario.</i>	215
6.2 <i>Los acontecimientos previos a la implementación de nuevos modelos curriculares para la formación docentes. Las tensiones en torno a las Reformas educativas.</i>	218
6.3 <i>Las tres actividades sustantivas: docencia, investigación y difusión cultural en la BENM</i>	222
DISCUSIÓN Y ANÁLISIS GLOBAL	259
CONCLUSIONES	266
REFERENCIAS	276

RESUMEN

En esta tesis se presentan los hallazgos obtenidos a través de la entrevista semiestructurada, con la metodología de las Representaciones Sociales, desde el paradigma clásico de Moscovici. A través de la información grabada de las entrevistas a los académicos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros se generan constructos que ayudan a resignificar los procesos de actualización en las escuelas formadores de docentes. Se analiza la problemática en el contexto de la Actualización que se da en el marco de las políticas educativas nacionales e internacionales que se desprenden de las políticas públicas que permiten identificar las tensiones en la implementación del Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 1997 con base en la Reforma Integral para la Educación Básica así como, la búsqueda de un Modelo Integral de Formación Docente, eventos que hacen evidente la carencia de facto de un proyecto académico institucional en las escuelas normales, y la actualización no es asumida como un quehacer pedagógico para la resignificación de las prácticas docentes; detrimento que impacta negativamente en la formación de los futuros profesores de educación primaria.

ABSTRACT

This thesis presents the findings obtained through semi-structured interview with the methodology of Social Representations from the classic paradigm of Moscovici. Through the recorded information from interviews with academics from the National School Teachers Meritorious generated constructs meanings to help update processes in schools teacher trainers. We analyze the problem in the context of updating that occurs in the context of national and international educational policies arising from public policies that identify the tensions in the implementation of Curriculum for the Bachelor of Primary Education 1997 with based on the Comprehensive Reform for Basic Education and the search for a Comprehensive Model of Teacher Education, events that make evident the lack of a de facto institutional academic project in the normal schools, and the update is not assumed as a pedagogical work for the redefinition of teaching practices; expense that impacts negatively on the education of future primary school teachers.

RÉSUMÉ

Cette thèse présente les résultats obtenus par entrevue semi-structurée avec la méthodologie des représentations sociales à partir du paradigme classique de Moscovici. Grâce à des informations enregistrées à partir d'entretiens avec des universitaires de l'Ecole Nationale enseignants méritoire généré significations construit pour aider les processus de mise à jour dans les écoles des formateurs d'enseignants. Nous analysons le problème dans le contexte de la mise à jour qui survient dans le contexte des politiques nationales et internationales d'éducation découlant de politiques publiques qui permettent d'identifier les tensions dans la mise en œuvre du programme d'études pour le baccalauréat de l'enseignement primaire 1997 avec basée sur la réforme globale de l'éducation de base et la recherche d'un modèle global de la formation des enseignants, des événements qui font évident le manque d'un projet de facto, des établissements universitaires dans les écoles normales, et la mise à jour n'est pas assumé comme un travail pédagogique pour la redéfinition des pratiques pédagogiques; dépense qui influe négativement sur l'éducation des futurs enseignants du primaire.

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, se hace un análisis cualitativo sobre algunos sucesos históricos relevantes por los que la Educación Normal en México ha transitado desde su inserción al nivel terciario, esto es, su incorporación al Subsistema de Educación Superior, hecho que ocurrió en 1984 en un clima de tensiones e incertidumbre por la inserción de las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión), hecho que marcó cambios significativos por las propuestas educativas para la Educación Superior y las cuales llegan a estas instituciones formadoras de docentes respondiendo a las demandas de la sociedad, el Sistema Educativo y las políticas neoliberales bajo esquemas rígidos, burocráticos y poco favorables para las mismas instituciones, debido a su estructura organizativa que a lo largo de más de treinta años ha tenido que adaptarse a los cambios.

El objeto de estudio de esta investigación fue analizar las concepciones, creencias, formas de pensamiento de los académicos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en relación a cinco categorías de análisis: políticas educativas, formación docente, actualización, evaluación al desempeño docente e identidad normalista.

Para el análisis de las categorías antes mencionadas se hizo necesario revisar los aspectos básicos sobre las políticas públicas, políticas educativas nacionales e internacionales y con ellos identificar los efectos de la incorporación de México a los Organismos Internacionales, para reflexionar sobre las repercusiones que se tienen en las Instituciones formadoras de docentes, en el contexto de transformaciones educativas de orden mundial.

Fue muy valioso acopiar información de los actores principales que vivieron los fenómenos sociales, objetos de estudio de esta investigación. El análisis sistemático de sus representaciones, permitieron inferir las conclusiones que se presentan al final de este reporte, pero sobre todo los constructos que se

generaron y aportaron suficientes elementos para que a futuro puedan elaborarse propuestas reales, viables e importantes no solamente para los formadores de docentes de la BENM, sino como aportación para otras instituciones que tengan como propósito elevar la calidad educativa de la educación básica.

El primer capítulo versa sobre el impacto que ha generado la globalización como fenómeno económico mundial en los nuevos escenarios de la educación superior, tomando como referencia las políticas educativas, derivadas de las políticas públicas de la legislación mexicana.

En el segundo capítulo se lleva a cabo una reseña de la intervención de las políticas educativas en la Educación Normal en México, para finalmente analizar su impacto en la BENM.

En el tercer capítulo se analiza como temática principal, la formación docente dentro del marco de las reformas, teniendo como referente a las políticas educativas, en el contexto de la Educación Superior.

En el cuarto capítulo se describen los procesos y las acciones de la actualización de los docentes, que fundamentaron teóricamente los hallazgos durante la etapa del trabajo de campo.

En el capítulo quinto se describen los aspectos metodológicos a nivel teórico y procedimental. A nivel teórico, concentrando los conceptos que sobre representaciones sociales has documentado diferentes autores desde el enfoque clásico de Moscovici. Se describen las etapas metodológicas que se siguieron y las formas para el acopio de información durante el trabajo de campo.

En el capítulo seis se incluyen el análisis de la información, producto de las entrevistas aplicadas a la población bajo estudio, analizadas desde las cinco categorías antes mencionadas.

Cabe señalar que se cuenta con una gran cantidad de material transcrito; sin embargo, solo se incluyeron las más representativas para cada categoría. Varios de los discursos de los entrevistados se sesgaron de las temáticas centrales; no obstante, contienen información sumamente interesante, recuperable para difundirla en otros proyectos de investigación.

MARCO ANALÍTICO

CAPÍTULO I

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A PARTIR DE LA GLOBALIZACIÓN Y LAS REPERCUSIONES EN LA EDUCACIÓN NORMAL.

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos en relación a los procesos de implementación de las políticas educativas a partir de las políticas públicas para las Instituciones de Educación Superior (IES), nivel al que pertenece la Benemérita Escuela Nacional de Maestros desde 1984. Se analiza también como se han desarrollado los procesos de ajuste en su organización y las medidas que se han tomado para enfrentar los retos actuales de la educación en una sociedad globalizada.

En el contexto de la globalización y el neoliberalismo, las transformaciones en todas las esferas: económicas, sociales, científicas, culturales, políticas y tecnológicas suscitadas en varios países en las últimas décadas, han propiciado la adopción de una serie de proyectos, objetivos y políticas comunes promovidas por diversos estados y organismos internacionales como lo son: el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entre otras, las cuales están incidiendo en la estructura y funcionamiento de la Educación y, particularmente, en los Sistemas de Educación Superior.

En este capítulo también se analizan las Políticas Públicas Educativas para la Educación Superior, los efectos de su incorporación en México y las repercusiones que tienen en las Escuelas Normales en el contexto de cambios y transformaciones de orden mundial por la llamada globalización y el neoliberalismo.

1.1 Las políticas públicas. Origen, conceptos y derivaciones.

Para hablar de Política Pública es necesario referirse a dos vocablos *política* y *público*. La palabra política forma parte de una triada conceptual: *polity* que se refiere al Estado en tanto, sistema jurídico, fija las normas de la intención entre individuos y organizaciones en la vida social; *politics* que es considerada como el proceso de lucha, competencia, conflicto y negociación entre individuos y organizaciones que distribuyen el poder político que se materializa en un conjunto de instituciones estatales y la *policy* que es el campo de opciones de políticas, de estrategias de decisión y acción para enfrentar, mejorar y resolver los problemas del Estado.

Por otro lado, la palabra público se refiere a lo publicitado o conocido por todos, pero no puede ser considerado como sinónimo de lo nacional, ni de lo popular. Por tanto, la expresión política pública designa las estrategias de acción que les son imputables a los gobiernos. Para Valenti (1997) las políticas tienden a ser públicas también en el sentido de que generalmente expresan, preferencias de políticas agregadas del público ciudadano en diversas materias. Por Política Pública (PP) se entiende:

1) Un conjunto (secuencia, sistema, ciclo, espiral) de acciones intencionadas y causales. Son acciones intencionales porque orientan a realizar objetivos considerados de valor para la sociedad a resolver problemas cuya solución se considera de interés o beneficio público, y son acciones causales porque son consideradas idóneas y eficaces para realizar el objetivo o resolver el problema

2) Un conjunto de acciones cuya intencionalidad y causalidad han sido definidas por el tipo de interlocución que tiene lugar entre el gobierno y sectores de la ciudadanía.

3) Un conjunto de acciones a emprender que han sido decididas por las autoridades públicas legítimas y cuya decisión las convierte formalmente en públicas y legítimas.

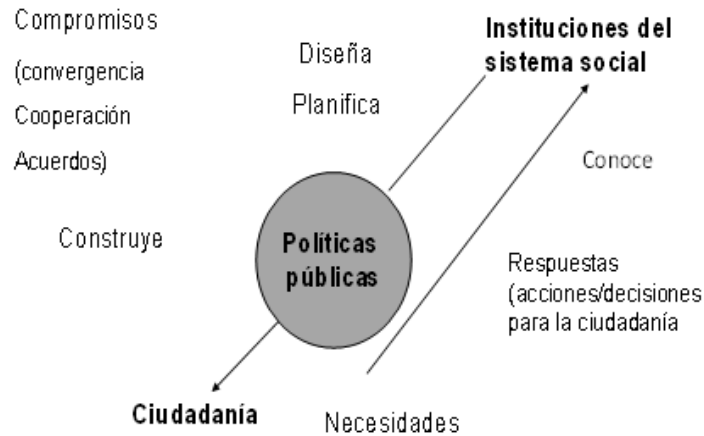
4) Un conjunto de acciones que llevadas a cabo por actores gubernamentales, o por éstos, en asociación con actores sociales (económicos, civiles).

5) Un conjunto de acciones que configuran un patrón de comportamiento del gobierno y de la sociedad (Aguilar: 2010).

Entre las características de las Políticas Públicas se encuentran la orientación de los objetivos, los cuales se enfocan a intereses o beneficios públicos, la participación de la ciudadanía en la definición de esos objetivos con el gobierno, los instrumentos y las acciones estructuradas, estables, sistemáticas que en mucho, muestran la voluntad del gobierno para dar soluciones a los problemas y establecer las funciones públicas, la decisión, la implementación y la evaluación de las políticas.

Miklos afirma que las políticas públicas son un proceso mediador entre los aparatos públicos y la ciudadanía que implica convergencia, cooperación y acuerdo, es decir compromiso. Es necesario considerar que la política se distingue de la gestión debido a que es una acción de gran alcance, define con precisión las acciones públicas cuyas consecuencias van más allá de nuestra previsión. Las políticas públicas se elaboran a partir de demandas sociales (se identifican) se interpretan desde el gobierno o las instituciones públicas (se diseñan) y, por último, se consensan hasta construirse en un compromiso institucional (se construyen). Este proceso se desarrolla a partir de la reflexión compartida y participativa sobre las necesidades y deseos sociales a una reflexión estratégica donde se diseña e interpreta el futuro deseable o posible que a su vez retorna a una reflexión compartida al pasar al campo de acción esto es, la construcción de un futuro aceptado para todos.

En el cuadro siguiente se muestra a partir de este autor como es el proceso de la decisión política (Miklos, 2008)



Cuadro 1.2 Políticas

La acción directiva de gobierno cubre todos los campos de responsabilidad del Estado que integra actividades vistas desde diferentes dimensiones: políticas, legales, financieras y administrativas. Para Hobbes el Estado no se entiende en su totalidad como persona; la persona soberano-representativa es solamente el alma del “gran hombre” que es el Estado, considerado como un *homo artificialis* y, como tal, una máquina. Este Leviatan que en términos de Schmitt no fue otra cosa que un gran mecanismo al servicio de la seguridad de la existencia física terrenal de los hombres que él domina y protege y que representa la fuerza política moderna de Estado soberano a través de la intensidad de significados tradicionales (Schmitt: 1997).

Cuando Maquiavelo habla de Estado se refiere al máximo poder que ejerce sobre los habitantes de un determinado territorio y del aparato del que algunos hombres o grupos se sirven para adquirirlo o conservarlo. El Estado entendido de esta manera no es el Estado- sociedad, sino el Estado-máquina (Bobbio, 1989).

Cabe mencionar que se entiende por Políticas de Estado a las políticas públicas que cuentan con cuatro condiciones:

1. Tener una visión a largo plazo
2. Ser redactadas con base en consensos de los distintos niveles de gobierno, grupos sociales y fuerzas políticas del país
3. Carácter obligatorio para la elaboración de planes y programas de desarrollo
4. Ser acatadas por la sociedad en las distintas esferas de acción (ANUIES, 2000).

Por otro lado, las políticas gubernamentales son entendidas como las estrategias del gobernante en turno, siendo que en la mayoría de los casos, estas representan solo los intereses particulares de aquellos que se encuentran en el poder. Es así como, las políticas públicas no son lo mismo que políticas gubernamentales.

Es importante resaltar que la política pública (pp) es considerada como un plan de acción del gobierno que es limitado, pues solo se orienta hacia el logro de los objetivos relacionados con los problemas públicos. Se dice que los gobiernos pueden actuar por políticas o bien por planes. En el primero, se especifica un gobierno por asuntos, temas concretos que se orientan a entender y resolver la singularidad distintiva de los problemas sociales. El segundo, como el conjunto integrado y coherente de políticas públicas, específicas, sectoriales que conlleva a la definición de proyectos y programas.

Así mismo, la PP se integra por acciones intelectuales de análisis, cálculo, crítica e información, y acciones políticas de movilización, discusión, persuasión, negociación o acuerdos que preparan la toma de decisiones del gobierno y las cuales son llevadas a cabo en la fase de implementación. Las operaciones intelectuales y políticas que integran la PP son:

1. La formulación de la agenda
2. La definición de un problema público
3. La hechura o formulación de la política, es decir la construcción de opciones para resolver el problema
4. La decisión o la selección entre opciones
5. La comunicación de la política
6. La implementación de la política
7. La evaluación de la política.

Cabe mencionar que, el diseño o formulación de PP corresponde al primer conjunto predecisional de actividades analíticas y políticas, mientras el segundo conjunto posdecisional se refiere a la implementación y evaluación de las políticas (Aguilar, 2010).

Un elemento fundamental de la PP es la toma de decisiones, la cual consiste en identificar cuál es el nivel óptimo y cómo se distribuirán de manera interna, en las organizaciones donde se operan dichas políticas.

Así, la implementación consiste en definir un conjunto detallado de objetivos que deben reflejar la intención prioritaria de la política determinada, posteriormente se asignan responsabilidades que sean congruentes con los objetivos, continuamente se van haciendo ajustes internos para elevar el grado del cumplimiento de los fines de la organización. La implementación requiere de cuatro elementos principales:

1. Tareas y objetivos especificados claramente, que refleje puntualmente la intención de la política.
2. Un plan administrativo que asigne tareas y normas de desempeño a las unidades subordinadas.
3. Un instrumento para medir el desempeño de las áreas subordinadas.
4. Un sistema de controles administrativos y de sanción capaz de hacer que las áreas subordinadas se responsabilicen de la operación.

El proceso de implementación es de suma importancia porque muchos de los efectos de la política se ubican en la fase posdecisional de la operación y gestión.

En los últimos años, en nuestro país, existe un gran desarticulación de las políticas públicas por la carencia de la vinculación en los programas y proyectos que en su conjunto constituyen una política, los cuales, suelen ser inconexos porque claramente se ve que se ha perdido una visión de Estado y por tanto se desdibuja la visión integral del gobierno al momento de analizar y diseñar las políticas. Por tanto, se ha buscado realizar varias reformas dirigidas a limitar o dividir el poder estatal, tal ha sido el caso de la privatización, la democratización, la descentralización y la modernización gubernamental.

Otro problema que se observa es que el análisis que se hace de la política pública se realiza de manera fragmentada de tal manera que, un problema público se define y analiza sin tomar en cuenta los estudios de otros problemas, no hay continuidad en las acciones y los proyectos diseñados son incoherentes por no existir secuencia en las estrategias implementadas.

Cabe mencionar que las políticas públicas implican la existencia de estructuras y prácticas asociadas a determinados esquemas de gobernabilidad que involucran las capacidades de gobernanza (*governance*) en los diferentes campos de acción pública. Sin embargo, en nuestro país encontramos un problema grave en la gobernanza.

Se entiende por gobernabilidad la capacidad de respuesta que tienen los sistemas de gobierno para atender las demandas sociales. Por su parte, Luis Aguilar distingue tres conceptos: gobernación, que denota el proceso contemporáneo de dirección o gobierno de la sociedad..., gobernanza que denota la acción y efecto de gobernar que se aplica a una persona, a una organización o a toda la sociedad y la gobernabilidad que es subsumida por la gobernanza (Aguilar, 2006).

1.2 La globalización y las políticas neoliberales. Su impacto en la educación.

La globalización y las políticas neoliberales son temas de gran preocupación por las repercusiones que han tenido en el Sistema Educativo y en la vida académica al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Es a partir del último tercio del siglo XX que vivimos en una sociedad en la que la economía a través de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización Mundial de Comercio (OMC) establecen las líneas que los gobiernos deben seguir y al mismo tiempo son ellas las encargadas de vigilar, promover los procesos de globalización del capital.

Altvater afirma que desde la perspectiva del sistema mundial, el proceso de globalización aparece como una creciente integración de regiones y naciones que llegará a abarcar al mundo entero.

Las decisiones tomadas del contexto actual tienen como propósito principal responder a nuevas y complejas realidades derivadas de fenómenos tales como:

- ◆ La introducción de nuevas tecnologías (particularmente de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones).
- ◆ El surgimiento de nuevas formas de producción y utilización del conocimiento.
- ◆ La conformación de novedosas estructuras organizacionales, basadas en sistemas de relaciones menos jerárquicas y más horizontales (Altvater, 2002).

Nayyar afirma que la palabra globalización se utiliza de dos formas distintas, lo cual crea confusión. Se utiliza en un sentido *positivo* para *describir* un proceso de integración en la economía mundial, pero también se utiliza en un sentido *normativo* para *prescribir* una estrategia de desarrollo basada en la rápida integración de la economía mundial. Sin embargo, ni siquiera su caracterización es uniforme. Puede simplemente describirse como una expansión de las actividades económicas más allá de las fronteras nacionales (Nayyar, 2008).

Por su parte, Suárez afirma que desde mediados de la década de los noventa del siglo pasado, la palabra “global” se usa como calificativo de organizaciones e instituciones. Supuestamente su significado se relaciona con la ruptura de fronteras y límites que antes marcaban las pertenencias a territorios y culturas locales y nacionales en los que el Estado, en sus diferentes niveles, ejercía su dominio, y a los que los ciudadanos les debían servicio, respeto y compromiso. En cambio, en la hermenéutica holística, lo que impera es la economía de mercado; la fe, la confianza y los compromisos están puestos en el factor económico y en la obtención y movilización de los recursos privados (Suárez, 2008).

Cabe resaltar que, la economía proporciona una perspectiva crítica pero limitada de la globalización, debido a que ésta constituye un fenómeno multidimensional y se extiende hacia la política y la sociedad. Existen múltiples dimensiones sin embargo, para esta investigación se abordan sólo las siguientes:

- ◆ *Dimensión política:* los gobiernos nacionales se está reduciendo mediante incursiones en el espacio económico o político en el cual hasta ahora ejercían la soberanía. Existe una descoordinación entre las economías globales y las formas de gobiernos nacionales o locales.

- ◆ *Dimensión social:* la economía de mercado puede ser favorable y deseable en la globalización. Sin embargo, el riesgo es la creación de una sociedad de mercado en la cual los valores y normas que constituyen la base de la sociedad podría erosionarse.
- ◆ *Dimensión cultural:* la uniformidad de la cultura asociada a la globalización no es deseable, ya que la diversidad cultural es tan importante como la biodiversidad.
- ◆ *Dimensión laboral:* se refiere a las condiciones de trabajo, normatividad, sistemas de recompensas y reconocimientos para las Instituciones de Educación Superior.
- ◆ *Dimensión organizacional:* las características que tienen algunas instituciones educativas a la luz de los cambios producidos por las recomendaciones y sugerencias de nuevos actores internacionales.
- ◆ *Dimensión simbólica:* considerada por Grediaga como los procesos de constitución de las identidades que resultan de trayectorias académicas concretas, al articularse con el *ethos*, tradiciones y culturas académicas; procesos que en ocasiones se resignifican por los cambios provocados por las políticas neoliberales (Grediaga, 2011).

En el campo educativo, cultural y científico, a partir de la crisis de 1982, se observan tendencias más definidas hacia la globalización de los mercados.

En nuestro país el aparato estatal ha adelgazado su participación en la cultura, permitiendo más colaboración e intervención de las empresas privadas nacionales y transnacionales, pese a la reducción de las inversiones del Estado en estas áreas, sin embargo el Estado tiene que seguir aportando gran parte del Producto Interno Bruto (PIB) y de los recursos gubernamentales en la educación, la ciencia, tecnología y la cultura.

Las consecuencias de la globalización que se están dando en el ámbito de la educación y la cultura son principalmente:

- ◆ Predominio de las industrias culturales sobre las formas tradicionales de producción y circulación de la cultura, tanto ilustrada como popular.
- ◆ Nuevos métodos de organización de las escuelas, de los medios masivos y de los recursos tecnológicos, en la formación educativa y la recalificación de las fuerzas de trabajo.
- ◆ Redistribución de responsabilidades entre Estado e Iniciativa Privada sobre la producción, el financiamiento y la difusión cultural
- ◆ Cambio en los hábitos de consumo.

Para entender las transformaciones que han provocado la inestabilidad social, económica, educativa, laboral es necesario recuperar cuatro aspectos fundamentales:

1. La influencia de la economía globalizada en la organización de la producción y de los mercados, que desde mediados de la década de los setenta marcó una fuerte línea divisoria con lo que venían siendo sus modos organizativos anteriores.
2. Dichos cambios organizativos interactuaron con la difusión de las tecnologías de la información, aunque en general fueron independientes y las precedieron en firmas comerciales como el complejo Kalmar de Volvo en Suecia o las fábricas de automóviles Toyota en Japón.
3. El objetivo prioritario de tales cambios organizativos, lo que se viene manejando como el *toyotismo*, conjuntamente con la interconexión de empresas en forma de redes multidireccionales, fue hacer frente a la incertidumbre causada por el rápido ritmo de cambio en el entorno económico, institucional y tecnológico de las empresas, aumentando la flexibilidad en la producción, gestión y comercialización. Las grandes empresas comienzan así a establecer alianzas estratégicas entre sí, acuerdos referidos a tiempos, mercados, productos y algunos procesos.

Este tipo de estrategias permite enfrentarse a la incertidumbre de los mercados con mayor eficacia, ayuda a satisfacer las demandas de consumo a un ritmo y, también sirve para generarlas.

4. Muchos de estos cambios organizativos trataron de redefinir los procesos de trabajo y las prácticas de contratación, introduciendo el modelo de producción escueta con el objeto de ahorrar mano de obra mediante la automatización de puestos de trabajo, el control informatizado del trabajador, el trabajo subcontratado, la reducción de la producción y la supresión de capas directivas. Surge así lo que se conoce como empresa hueca, es decir, una empresa especializada en la intermediación entre la financiación, la producción y las ventas al mercado en virtud de una marca comercial prestigiosa o una imagen comercial (Torres:2001:17)

Según Herlinda Suárez los desafíos de las IES en esta perspectiva globalizadora son:

- ◆ Producir la información y el conocimiento, pertinentes.
- ◆ Formar agentes capaces de generar y aprovechar tal conocimiento e información con fines de desarrollo endógeno.
- ◆ Construir y ser parte de redes locales, nacionales, regionales e internacionales que garanticen que la información y el conocimiento fluyan de tal forma que todos en la localidad tengan acceso a ella. (Suárez, 2008)

Cabe mencionar que, la Educación Superior latinoamericana protagonista del desarrollo local lleva a cabo procesos de reorganización académica o administrativa y reformulaciones políticas y económicas profundas. De esta manera, la estrategia del desarrollo local en las sociedades está vinculada con grandes tensiones.

Siendo la educación un fenómeno eminentemente social, lo mencionado anteriormente, en gran medida, ha impactado la inestabilidad social y laboral, así como las crisis sociales en las que las sociedades del mundo se han visto inmersas en las últimas décadas. En este capítulo se analiza cómo repercute en la Educación Superior, en los Modelos Educativos y por ende, en los procesos de actualización de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

1. 3 La sociedad del conocimiento. Repercusión en el campo educativo.

La educación en la actualidad actual, adquiere un nuevo significado; el Informe de la UNESCO, basado en la propuesta de Jacques Delors, para la educación del siglo XXI, muestra un cambio significativo en lo que respecta a la concepción didáctico-pedagógica, al sostener que el reto del docente es:

- ◆ Aprender a aprender
- ◆ Aprender a hacer
- ◆ Aprender a ser
- ◆ Aprender a convivir

Lo anterior supone que el docente debe facilitar y mediar procesos de aprendizaje de manera integral, conjuntando los conocimientos, las habilidades, las destrezas, la convivencia social y el comportamiento ético. Las nuevas tendencias indican que el camino por el que transitará el docente en la Sociedad del Conocimiento apunta y apuesta al “Enseñar a aprender”, para así generar una cultura de aprendizaje continuo.

Edgar Morín en su libro “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, señala la necesidad de que el docente esté preparado para afrontar los riesgos de las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; y nada más apropiado para responder a estos grandes tópicos de la agenda global que estar formados sobre una sólida base filosófica-educativa (Morín, 2001).

Con base en lo anterior se puede decir que, la formación docente debe partir de la interacción entre el conocimiento, el proceso formativo, el desarrollo humano y el contexto actual a fin de garantizar la búsqueda de respuestas a las necesidades emergentes en el ámbito de la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento como concepto tiene diversos significados, puede ser concebido como un proceso en marcha, que tiene fases de desarrollo, las cuales se ubican en la generalización de una sociedad informática y luego una de conocimiento, pero también es considerada como un conjunto de indicadores económicos que dan cuenta de la economía.

La sociedad del conocimiento transita hacia un contexto donde la disponibilidad, el acceso y la aplicación del conocimiento se han vuelto el recurso más valioso en la promoción de oportunidades y el motor del desarrollo económico y social en el mundo actual.

Para la UNESCO, la sociedad del conocimiento tiene como sustento los procesos económicos donde la valoración procedente de los conocimientos aparece como fundamental, de esta manera, ha adquirido connotaciones variadas que reflejan las peculiaridades locales y las realidades históricas y concretas.

Según Olive “toda sociedad humana es una sociedad del conocimiento, pero algunos dirían que todo depende de cómo se entienda el conocimiento” (Olive, 2005:50).

Con base en este autor se puede inferir que la sociedad del conocimiento está relacionada con muchos rasgos novedosos en la historia humana, por ejemplo, sus creencias, el incremento del ritmo de generación de conocimiento, así como su acumulación, distribución y utilización de la información, por el acelerado desarrollo de las nuevas tecnologías y que el modelo de sociedad está en constante construcción.

Retomando a este autor, el conocimiento tiene cinco características: se crea, se acumula, se difunde, se distribuye y se aprovecha. Además presenta las siguientes características:

- ◆ Es valioso por que orienta las decisiones y acciones humanas.
- ◆ Permite la intervención en el mundo, de acuerdo con ciertos fines y valores.
- ◆ Puede incorporarse en objetos, procesos y prácticas, algunos de los cuales pueden intercambiarse en un mercado.
- ◆ Los conocimientos incorporados en los sistemas tecnológicos y sus resultados los que adquieren un valor en el mercado.

Olive considera que el tránsito hacia una sociedad de conocimiento significa orientar las prácticas y las instituciones humanas hacia la generación de conocimiento que pueda adquirir un valor comercial. De allí, que lo importante es que el conocimiento sea valorado por los diferentes grupos sociales en función de sus intereses (Olive, 2005:52).

Las tecnologías de la información y la comunicación, lo que llamamos TIC, han sido una condición necesaria para el desarrollo de la sociedad de conocimiento, pues se han desarrollado aceleradamente en las últimas décadas y provocado cambios en las relaciones sociales, en la economía, en el desempeño laboral, en la economía, en la política, en la cultura y en la vida cotidiana.

En este sentido, en los documentos oficiales de la UNESCO, se afirma que el nacimiento de una sociedad mundial de la información como consecuencia de la revolución de las nuevas tecnologías no debe hacernos perder de vista que se trata sólo de un instrumento para la realización de auténticas sociedades de conocimiento (UNESCO, 2005: 19).

Los desafíos para transitar al modelo de sociedad del conocimiento son:

- ◆ Libertad de expresión
- ◆ Acceso para todos a la educación
- ◆ Acceso universal a la información
- ◆ Respeto a la diversidad cultural.

Se puede afirmar entonces, que la sociedad del conocimiento puede ser entendida como un concepto pluralista que incluye preocupaciones acerca de los derechos de los individuos, y la sociedad de la información se restringe a la tecnología, la infraestructura y al flujo de datos.

Al respecto, Steve plantea que hay que diseñar el papel de la educación en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento y por eso, intentar volver a planteamientos selectivos en educación, implica un suicidio social y colectivo a mediano plazo (Steve, 2003:23).

Por su parte Axel Didriksson plantea que un enfoque de Política Educativa de Estado, supone poner en marcha medidas, tanto para superar rezagos ancestrales, como para elevar los niveles de cobertura y calidad en el conjunto del Sistema Educativo y proyectar una plataforma de Reforma Educativa a largo plazo (Didriksson, 2007)

El Estado y el Gobierno de nuestro país, juegan un papel fundamental en materia de Educación Superior, debido a que son el marco en el cual se deriva la política, y por tanto se debe cuidar que la educación garantice el logro de los objetivos planteados en las políticas.

1.4 Políticas educativas para la Educación Superior. Panorama actual.

Uno de los temas de mayor tensión al realizar análisis políticos, es la necesidad de priorizar sobre el tema de las políticas educativas para la Educación Superior, debido a que constituye un referente muy importante que se entreteje con dinámicas institucionales que atraviesan de manera transversal al establecimiento escolar.

Las políticas educativas suelen referirse a cursos de acción puestos en la práctica, por tanto, cualquier política o conjunto de ellas suponen estrategias de acción colectiva diseñadas en función de determinados objetivos que implican decisiones y acciones desarrolladas por los actores involucrados en el proceso. Por consiguiente, para referirse a las políticas de educación superior en México, es indispensable ubicarlas dentro de un marco de lo que se ha llamado como “*la función social*” de la Educación Superior. Las políticas serán los cursos concretos de acción que se ponen en práctica para lograr que se realice la Función Social (Villaseñor, 2002).

La educación es definida como uno de los bienes y servicios cuyos rendimientos debieran convertirse en elementos de la productividad nacional, por tanto, el papel social o bien, la función social que se le ha asignado es la de producir recursos humanos, así como el conocimiento, la tecnología de alta calidad y los requerimientos de los procesos productivos de la economía enlazada a los procesos mundiales de mercado.

La función social de la Educación Superior consiste en apoyar el desarrollo económico sostenible y socialmente justo. Guillermo Villaseñor identifica cinco funciones sociales de la educación:

- **Función académica:** estimular deliberadamente el proceso de enseñanza- aprendizaje, para instruir a la población y desarrollar en ella habilidades intelectuales.

- Función investigativa : crear las condiciones que permitan acceder a nuevos conocimientos en los campos científicos, tecnológicos, humanísticos y filosóficos , que propicien la renovación y el avance constante de la sociedad.
- Función económico-ocupacional: contribuir al desarrollo económico de la sociedad mediante la preparación de profesionales y el apoyo del aparato productivo, coadyuvar a la preparación, capacitación y certificación diversificada de la fuerza de trabajo, y promover los procesos de movilidad social y ocupacional.
- Función político-ideológica: inculcar una determinada perspectiva de las relaciones sociales y económicas que explique y justifique los fenómenos del ejercicio del poder y con ello facilitar la conducción de los procesos sociales de acuerdo con determinados proyectos estratégicos (Villaseñor, 2004)

La educación es entonces, una prioridad en el ámbito nacional e internacional. Actualmente los países ponen más atención, pues ha sido definida por los organismos internacionales como el mecanismo a través del cual pueden alcanzarse mayores oportunidades de vida para la población.

Las recomendaciones emitidas ejercen influencia sobre los gobiernos y las futuras orientaciones de la política y la práctica de la educación en todos los niveles.

Para Comboni, los efectos crecientes del mercado y el impacto de las nuevas tecnologías marcan nuevos derroteros en la sociedad, a partir de ello, se establece que la economía mundial cambia, al mismo tiempo que el conocimiento va reemplazando el ejercicio mecánico y manual que antes dominaba en el mercado de trabajo y se convierte en la forma de riqueza actual y que evidentemente se irá profundizando en el futuro (Comboni, 2002).

En el panorama actual, de crisis recurrentes en la economía social global, la educación superior se enfrenta a retos, que llevan a replantearse no solo la estructura y la organización, sino también la relación que tiene con la sociedad que lo sustenta.

Brunner ha identificado tres áreas problemáticas que deben ser superadas para enfrentar los retos del futuro: en primer lugar, está el tema del financiamiento estatal, el cual es insuficiente en casi todas las instituciones universitarias de carácter público. Cabe mencionar que la mayor parte del presupuesto se dedica al pago de nóminas tanto de académicos como de administrativos. El segundo problema tiene que ver con la gestión. Brunner considera que la discusión a fondo de este tema ha sido evadida por su carácter políticamente polémico.

La falta de liderazgo provoca formas de gobierno débil y por ello habría que generar lo que él llama liderazgo de cambio. El tercer problema lo ubica en la competencia, el impacto de la globalización y de las tecnologías de la comunicación, las cuales generan una competencia más globalizada que reconfigura el ámbito de la formación también, lo que implican nuevos desafíos al enfrentar cada vez más una competencia global (Brunner, 1999).

Lo anterior implica que las IES tengan que construir, adaptarse e incorporar nuevas formas de generar conocimiento y del quehacer académico para recuperar el liderazgo en la construcción, innovación y transmisión de los mismos.

Con base en lo anterior, se ve claramente que rige hoy una política educativa que propone una conversión o reforma del sistema educativo con la intención de volver a regularlo y reconfigurarlo “en pos de la modernidad”. Pensar críticamente estas políticas que tienden a plantear la agenda educativa más en términos de eficiencia que de justicia, es una tarea para quienes participan en el proceso educativo.

Cabe mencionar que la política educativa para la Educación Superior, se fundamenta en dos ejes conceptuales: interés público y vigilancia sistemática legal, profesional, del consumidor y política de las acciones decisionales (*accountability*) de los actores responsables de la educación superior.

Frente a estos cambios la UNESCO recomienda que la Educación Superior sea guiada por tres factores importantes:

1. La relevancia: referida al papel que juega la educación superior en la sociedad, en las funciones de la docencia, la investigación y los servicios que de ella resulten, de su vínculo con el trabajo , con las relaciones con el Estado y el financiamiento.
2. La calidad: referida al logro de los objetivos fijados, a los procesos efectuados por el sistema para garantizar la pertinencia social.
3. La internacionalización: en términos de la movilidad de las personas, lo que permite, una mayor difusión de los conocimientos y la cultura.

Para el Banco Mundial, los países pueden alcanzar las metas de eficiencia, calidad y equidad en la Educación Superior, mediante cuatro orientaciones para la reforma:

1. La promoción de una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de establecimientos privados.
2. El otorgamiento de incentivos a las instituciones públicas.
3. La redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública.
4. La introducción de políticas diseñadas para dar prioridad a los objetivos de aumenta la calidad y la equidad.

Las áreas de acción que deben ser consideradas son: el financiamiento, uso más efectivo de los recursos, los gobiernos de las instituciones universitarias y por último, el desarrollo curricular en dos campos; ciencia y tecnología y educación general.

La OCDE por su parte, destaca cinco áreas críticas en las reformas que se hacen necesarias: flexibilidad, pertinencia, calidad, personal académico y recursos financieros. En este contexto, bajo la visión de los organismos internacionales, la Educación Superior es un punto estratégico para posibilitar el desarrollo sostenible de las sociedades y a su vez, está llamada a incidir en los nuevos dilemas que tensan las culturas nacionales frente a la globalización. Se desprende de aquí la necesidad de recapacitar sobre sus funciones sustantivas, pero ante todo de reconsiderar las formas y los contenidos del proceso de formación de los estudiantes (ANUIES, 2006).

Para la ANUIES, las acciones estratégicas para transformar y mejorar la calidad del Sistema de Educación Superior debe considerar tres tipos de programas:

1. Programas de las Instituciones de Educación Superior
 - 1.1. Consolidación de cueros académicos
 - 1.2. Desarrollo integral de los alumnos
 - 1.3. Innovación Educativa
 - 1.4. Vinculación
 - 1.5. Gestión, planeación y evaluación institucional.

2. Programa del Sistema de Educación Superior
 - 2.1. Evaluación y acreditación
 - 2.2. Sistema Nacional de información
 - 2.3. Redes Académicas y movilidad
 - 2.4. Universidad Virtual

3. Propuestas para Acciones del Estado
 - 3.1. Expansión y diversificación
 - 3.2. Consolidación de la infraestructura
 - 3.3. Planeación y coordinación
 - 3.4. Financiamiento

Estos programas tienen como principio orientador la búsqueda del mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad incluyendo la pertinencia, la cobertura, la eficiencia, la equidad y el nivel de desempeño en los tres niveles: Estado, Sociedad e Institución.

De lo anterior se infiere que se requieren cambios en las estrategias institucionales y gubernamentales para transitar a una nueva fase de desarrollo. Analizar las políticas públicas e identificar aquellas que no se cumplan por la carencia de una Política de Estado para la Educación Superior, que trascienda en programas y metas sexenales.

En los últimos años las Instituciones de Educación Superior han tenido que hacer cambios significativos en su organización y gestión, al transitar por reformas educativas a partir de las recomendaciones antes mencionadas. Las políticas de evaluación se hacen necesarias para reconocer los problemas y oportunidades en búsqueda de la mejora continua y los procesos de calidad.

1.5 Repercusiones de las políticas educativas en la Educación Normal.

Los estudios sobre la formación docente pueden situarse en dos planos formativos, por un lado desde el ámbito de lo institucional a partir de la aplicación de las políticas públicas que para Luis Aguilar hablar de este último aspecto significan las decisiones de gobierno que incorpora la opinión, la participación, la corresponsabilidad, y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes; desde donde se intenta promover una organización que permita generar una nueva cultura académica en educación superior (Aguilar, 1992).

En el caso de las políticas para la Educación Normal en nuestro país cumplieron casi tres décadas de pretender la ordenación de los profesores y la inserción de las tres actividades sustantivas (Investigación, docencia y difusión) buscando la transformación a un esquema universitario, sin impactar debido

precisamente a la estructura organizativa y por tener todavía algunos rasgos de institución de Estado.

En lo que respecta al segundo plano formativo, corresponden las creencias y los valores de los profesores que comparten algún espacio académico. Cabe mencionar que, los formadores de docentes no solo son actores sociales sino también autores de prácticas educativas con capacidad de elección y de decisión, con ambivalencias y contradicciones que permiten la evidencia de dependencia e incertidumbre (Soriano, 2010).

Cabe mencionar que en las últimas décadas varios países de la Unión Europea y de América Latina reformaron el Currículum de la formación inicial de maestros, tanto en sus contenidos, fundamentos, como en su estructura. Comenzaron un proceso de reconversión, acreditación y certificación de las instituciones a cargo.

Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, son muestra de su importancia pues han colocado como uno de los temas prioritarios el tema de la formación inicial y permanente de los docentes. Sin embargo continúan los problemas tanto en el funcionamiento de las escuelas formadoras de docentes como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema de educación superior para profesionales de la educación.

Donini afirma que la formación docente que queremos no se desvincula de los fines de la educación; no consiste en una cuestión técnica aunque la incluye, sino que es una opción fundamentalmente política (Donini, 2006).

Con base en lo anterior se infiere que las recomendaciones que los organismos internacionales hacen a las Escuelas Normales han tenido que transitar por un periodo de cambios y reformas que han impactado en la función central con la que nacieron. Entre las encomiendas que proponen, están las que podrían reagruparse en *instituciones multipolares*, adscribir las a

alguna universidad como una escuela profesional entre otras y organizar un reclutamiento en el transcurso de las carreras.

Como se observa este último aspecto, es uno de los problemas clave para entender la situación actual que viven estas instituciones formadoras de docentes, pues al ser observadas por agencias internacionales su carácter de estado se va diluyendo con el paso de los años por no existir desde 1984 un cambio estructural y organizativo al interior de las mismas.

1.5.1. Nuevos actores que regulan el funcionamiento de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior

La aparición de nuevos actores como protagonistas de la educación que regulan y controlan el funcionamiento de las IES representan una presión inédita en la historia reciente de la educación superior mexicana sobre las políticas educativas y sobre el Estado mismo.

En las políticas educativas se reconocen los límites, las áreas de oportunidad y se diseñan programas que prometen innovaciones. La responsabilidad del complejo sistema educativo está a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), como órgano desconcentrado tiene como características que se inserta en la administración pública centralizadas, forma parte de la estructura orgánica de una secretaría de Estado, de la que depende jerárquicamente, carece de personalidad jurídica propia, tiene asignado un conjunto de bienes patrimoniales determinados, cuenta con partidas presupuestales específicas, tiene facultad decisoria en determinada materia o territorio o en la prestación de un servicio público o específico, es creado mediante una ley del Congreso o por un acto del Poder Ejecutivo (Fernández, 2008).

La SEP opera a través de Subsecretarías y estas a su vez de Direcciones, por tanto, a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), área encargada de impulsar una educación de calidad que permita la

formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional.

Las escuelas normales después de la reforma de 1984 estaban incorporadas a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Sin embargo, se insertan formalmente al sistema de educación superior coordinado por esta Subsecretaría de Educación Superior (SES) mediante la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), instancia es la encargada de la formación de profesores de educación preescolar, primaria y secundaria. Su misión es proponer y coordinar las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes a fin de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país, entendiendo la calidad como un proceso continuo, no un logro limitado.

Acorde al artículo 21 del Reglamento Interior de la SEP, corresponde a la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Proponer e impulsar políticas para el desarrollo de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de los profesionales de la educación;
- II. Proponer, en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica, las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación superior que impartan las escuelas normales;
- III. Establecer mecanismos de coordinación con las instituciones que impartan la educación superior a que se refiere este artículo, a efecto de acordar políticas y acciones para su desarrollo;
- IV. Mantener la articulación y congruencia entre los contenidos, planes y programas de la educación básica nacional con los programas de educación normal y los de actualización y capacitación en la misma, conjuntamente con la Subsecretaría de Educación Básica y las demás unidades administrativas competentes de la Secretaría;

- V. Promover que las instituciones a que se refiere este artículo alcancen niveles superiores de desarrollo, mediante procesos de planeación estratégica participativa y programas integrales de fortalecimiento institucional;
- VI. Auspiciar el mejoramiento de la calidad de la educación superior a que se refiere este artículo y la solución de los problemas específicos de la misma;
- VII. Elaborar, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, procesos de autoevaluación y evaluación externa de los programas educativos y de la gestión institucional en los planteles a que se refiere este artículo;
- VIII. Participar en el estudio de los proyectos para la creación de instituciones de la educación superior a que se refiere este artículo;
- IX. Gestionar, con la intervención de las unidades administrativas competentes de la Secretaría, las aportaciones federales para las instituciones de educación superior a las que se refiere este artículo que funcionen como organismos descentralizados y las demás que sean de su competencia;
- X. Establecer, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, mecanismos para evaluar el desempeño de las instituciones educativas del tipo superior a que se refiere este artículo;
- XI. Proponer y evaluar las políticas de la Secretaría en materia de autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios que imparten los planteles particulares del tipo superior a que se refiere este artículo, así como las de revalidación y equivalencia de estudios, en coordinación con la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación;
- XII. Promover que en las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo, se realicen estudios y diagnósticos que permitan identificar sus características, conocer los resultados obtenidos para sistematizar, integrar y difundir la información necesaria en la evaluación global de este tipo educativo;

- XIII. Evaluar, en coordinación con la Dirección General de Evaluación de Políticas, el funcionamiento de las instituciones de educación superior a que se refiere este artículo;
- XIV. Regular la integración de un sistema nacional de formación de profesionales de la educación;
- XV. Desarrollar mecanismos para la coordinación e integración sistémica de las instituciones y programas de educación superior destinados a la formación de profesionales de la educación, y
- XVI. Establecer la coordinación necesaria con la Dirección General de Evaluación de Políticas para el diseño y aplicación de sistemas de evaluación de las instituciones y de los programas de educación superior, para profesionales de la educación, con objeto de conocer los niveles de calidad alcanzados y determinar la medida en que ésta corresponde a las demandas de desarrollo del sistema educativo.

Estas políticas se operan desde la Dirección General de Educación Normal y Actualización de Magisterio (DGENAM), que es una Dependencia de Educación Superior (DES) que depende de la Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF). La creación de este órgano desconcentrado de la SEP fue en el 2005, tiene autonomía técnica y de gestión y es la encargada de la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, normal y para adultos en escuelas con sostenimiento público, además de que supervisa el funcionamiento de las escuelas privadas.

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) es responsable de la formación, actualización y superación profesional continua tanto de maestros y directivos en servicio, como instancia administrativa- académica es responsable de promover, supervisar y evaluar la formación inicial de docentes, además de coordinar, regular la organización y funcionamiento de las cinco escuelas normales del Distrito Federal y el Centro de Actualización del Magisterio (CAM). Esta Dependencia de Educación Superior (DES) está conformada por dos direcciones:

- ◆ La Dirección de Formación Inicial: Opera y supervisa la formación inicial de docentes en instituciones públicas y privadas.
- ◆ La Dirección de desarrollo profesional: Se encarga del desarrollo profesional de los docentes de las escuelas normales y áreas centrales, pero también de profesores en servicio de educación básica y personal administrativo. Dictamina cursos, talleres, diplomados, etcétera.

En los últimos años las escuelas normales han transitado por periodos de tensiones por la implementación de políticas que han cambiado el sentido de la formación docente apegándose a los requerimientos que demanda el mundo actual y las políticas globales.

No hay duda de que la globalización está ejerciendo gran influencia en el ámbito educativo y en especial en Educación Superior, sin embargo las implicaciones son cada vez más visibles pues se manifiesta en tres niveles:

- a. La globalización en la educación ha ganado impulso, debido a que ha tenido un momento álgido durante el último cuarto del siglo XX por la internacionalización de la educación y la adopción de modelos educativos adaptados a estándares internacionales.
- b. La movilidad de los profesionales ha registrado un aumento sorprendente. Cada vez más profesionistas emigran de forma permanente a otros países de manera definitiva o temporal
- c. El alcance y proliferación de las corporaciones transnacionales a escala mundial es cada vez mayor.

Sin embargo, las instituciones de Educación Superior y las escuelas normales como parte de este Subsistema ante los retos futuros y disposiciones de las grandes empresas y organismos internacionales tendrían que considerar:

- ◆ Fortalecer a los grupos de académicos dentro de la misma institución buscando la habilitación profesional y el perfil deseable que establece PROMEP.

- ◆ Impulsar la investigación y con ello asignar mayor presupuesto para promover la producción de conocimientos, no solo la generación de los mismos.
- ◆ Despolitizar la elección de los rectores y mandos medios o cuerpos directivos de tal manera que la sociedad civil participe de estos procesos o por lo menos que estén informados. En el caso de la designación de directivos en las escuelas normales debiera ser a través de procesos democráticos.
- ◆ Crear instancias colegiadas para atender cuestiones académicas e institucionales involucrando a los actores en los aspectos relacionados con el gobierno universitario.
- ◆ Regular las relaciones laborales de los trabajadores.
- ◆ El reforzamiento de la autonomía institucional donde se incluyan nuevas formas de organización, liderazgo y gobernanza.
- ◆ Expansión de la educación superior
- ◆ La armonización de los sistemas de educación superior
- ◆ La mercantilización de la educación superior.
- ◆ Implementar nuevas estrategias para mejorar la calidad de la educación superior.
- ◆ Creación de juntas de gobierno con la función de nombrar al rector, formular el presupuesto, establecer planes estratégicos de desarrollo institucional.

Considero que el factor de cambio en las Instituciones de Educación Superior radica en comprender el problema de la producción de conocimiento, así como la implementación de estrategias de desarrollo nacional e internacional que reorienten las reformas educativas acortando la desigualdad y la falta de oportunidades para la población estudiantil y los docentes de tal manera que podamos atender los retos internacionales y garantizar con ello una verdadera educación de calidad.

Finalizo este capítulo citando a Bauman que en los retos de la educación en la modernidad líquida dice: “En un mundo volátil como el de la modernidad líquida, en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo..., andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor que correr. El surfing mejora la ligereza y la vivacidad de quien lo práctica; también es conveniente que el deportista no sea melindroso para elegir las olas que llegar hasta él y éste siempre dispuesto a dejar de lado el saber recibido, junto con las preferencias habituales que ese saber garantizado” (Bauman, 2005).

CAPÍTULO II

POLÍTICA EDUCATIVA Y LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO

En este capítulo, se describen algunos momentos históricos por los que ha transitado la educación normal desde su inserción al nivel terciario, esto es al Subsistema de Educación Superior, el cual se hizo en un clima de tensiones debido a su estructura organizativa que a lo largo de más de treinta años ha tenido que adaptarse a los cambios que demanda la sociedad, el Sistema Educativo y las políticas neoliberales bajo esquemas rígidos, burocráticos y poco favorables para las mismas instituciones.

Carlos Órnelas sostiene que la gobernación del Sistema Educativo Mexicano (SEM) se apoya en normas estatuidas (la Constitución, la Ley General de Educación, leyes de educación locales, así como otras de menor rango, que implican atribuciones fijas); una jerarquía funcional (alta, media y baja burocracias); todas las normas son sujetas de aprendizaje. No obstante, las reglas del juego político y las tradiciones corporativas, subvierten el orden formal. El paradigma weberiano es útil en el análisis de la dominación legal, pero hay fuerzas que tienen influencia y poder que exceden el orden institucional y fraguan acciones y respuestas de la autoridad que erosionan la legitimidad del Estado (Ornelas, 2008).

A continuación se analizan las políticas en Educación Superior y cómo se materializan en las escuelas normales en el contexto de las reformas educativas y finalmente se aborda la situación actual, las políticas recientes en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y los procesos de formación y actualización, objetos de estudio de esta investigación.

2.1. La educación normal. Breve reseña histórica sobre los programas de formación docente y actualización (1984-2006)

Las escuelas normales tienen una larga tradición en la formación de maestros para la educación básica. En las últimas décadas han experimentado diversos cambios y se ha reconfigurado su estructura debido a las reformas educativas que se han realizado en nuestro país.

Según Alberto Arnaut, las políticas y las reformas educativas que siguieron desde los años cuarenta aparecen como soluciones momentáneas que afrontan el problema de la formación docente y además plantean diversas formas para profesionalizar al docente de educación básica (Arnaud,1998).

Cabe mencionar que las políticas de gubernamentales han perjudicado a la educación y a la formación de los profesores al no haber continuidad de un sexenio a otro, haciendo cambios sin la realización de evaluaciones previas a las mismas políticas. Se pasa de un modelo a otro, se plantean nuevos paradigmas y planes de estudio sin recuperar la experiencia de los actores involucrados en la formación inicial de los futuros docentes.

Según este autor, a partir de la década de los 80, las escuelas normales han sido impactadas por una serie de transformaciones en el sistema y en la vida política del país, sobre todo por la emergencia de un mayor pluralismo político en el poder legislativo; la alternancia en los ayuntamientos y gobiernos estatales y en la presidencia de la República; el surgimiento de diversas corrientes en el sindicato de maestros, y la emergencia y difusión de una mayor diversidad de movimientos sociales (Arnaud 2004: 18).

Las reformas educativas implementadas en 1984 y en el periodo 1997-1999 en educación normal, formaron parte de las decisiones políticas para atender dos aspectos prioritarios: La formación docente y la profesionalización que desde la década de los cuarenta se pretendía llevar a cabo.

Durante el periodo de gobierno del Presidente Miguel de la Madrid Hurtado se incluyó en la agenda y en la gestión, los siguientes proyectos estratégicos:

- ☆ La integración de la educación preescolar, primaria y secundaria en un ciclo de educación básica
- ☆ La formación de profesores para la educación normal
- ☆ La reorganización, reestructuración y desarrollo de la educación
- ☆ La formación de directivos de planteles escolares
- ☆ El auto equipamiento de planteles
- ☆ El apoyo económicos a los comités consultivos para la descentralización educativa
- ☆ El mejoramiento de calidad de la educación bilingüe y bicultural

La primera acción fue ubicar la educación normal básica al nivel de licenciatura, y la segunda, relativa al diseño de planes y programas de estudio, congruentes con este nivel educativo, considerando las políticas de las estructuras nacionales enfocadas hacia: La *modernización educativa* y la *investigación educativa*.

El cambio de la educación normal al nivel terciario dejó claro cuatro intenciones:

1. Solucionar el problema de la formación docente a través de la elaboración de nuevos planes y programas de estudio
2. Ascender el nivel educativo de educación normal al nivel de licenciatura
3. Incentivar a la comunidad docente a continuar con estudios de nivel superior como especialidades, maestrías y doctorados.
4. Formalizar el nivel de estudios de licenciatura en un nivel inicial de formación en el campo de la educación, buscando la profesionalización del docente.

En 1984 se estableció el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria. Sin embargo, no se consideraron las experiencias de las normales de los estados de Guanajuato, México, Nuevo León, Puebla y Veracruz que tenían proyectos pedagógicos específicos y realistas. Lo anterior tuvo como consecuencia que los fines educativos a nivel nacional se concentraran en seis objetivos fundamentales:

1. Elevar la calidad educativa a partir de la formación integral de los docentes
2. Racionalizar el uso de los recursos financieros, materiales y de infraestructura y ampliar los servicios, dando prioridad a las zonas y grupos desfavorecidos
3. Vincular educación y desarrollo nacional y social
4. Regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la educación superior
5. Mejorar la educación física, el deporte y la recreación
6. Hacer de la educación un proceso de participación social (Martínez, 2001)

A finales de 1989 el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari solicitó al Secretario de Educación Manuel Bartlett Díaz, que pusiera en marcha un programa que permitiera llevar a cabo la transformación del Sistema Educativo, atención que se reflejó en el Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994) para la modernización de la educación cuyos objetivos fueron los siguientes:

- ☆ Mejorar la calidad de la educación

- ☆ Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de la modernización y de las características de los diversos sectores de la sociedad
- ☆ Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo

El Programa de Modernización Educativa buscaba sentar sus bases en la sociedad de conocimiento, la competitividad en los avances científicos y tecnológicos, el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este periodo surgen iniciativas de evaluación como eje central de la reforma educativa, con la necesidad de establecer un sistema nacional de evaluación, acreditación y de crear una comisión encargada para tal fin, como consecuencia nace la Comisión Nacional para la Evaluación (CONAEVA) con el propósito de evaluar a las instituciones y al sistema en sí, por tal motivo se crean comisiones integradas por representantes del gobierno y de las universidades. Los procesos de evaluación serían: la autoevaluación institucional, la meta evaluación, la evaluación de programas de licenciatura y posgrado, la evaluación de la extensión y difusión de la cultura por parte del Comité Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), la evaluación del desempeño individual denominado Carrera de Desarrollo del Personal Académico y la evaluación del desempeño docente. Estas políticas también se aplicaron a las escuelas normales.

De Vries afirma que la década de los noventa inició con cuatro procesos que tenían en cuenta la evaluación desde el nivel individual hasta la meta evaluación, coordinados por la CONAEVA y el CONPES (De Vries, 2000).

La Reforma Educativa marcó de manera significativa el rumbo de la educación básica y normal debido a la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (AMNEB) al generar cambios significativos en la organización del sistema, el currículo, el desarrollo profesional de los docentes, la creación de carrera magisterial, los salarios y la participación social en los asuntos escolares, entre otros.

A partir de Reforma Curricular iniciada en 1993, se hizo necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, debido a que los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículo demandaban competencias profesionales que no eran atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984.

Bajo el cargo de Miguel Limón, durante el periodo de gobierno del Presidente Ernesto Zedillo, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* incluyó los principios que sustentaron las políticas a seguir; las cuales se desarrollaron en tres partes:

1ª Las relativas a la educación básica

2ª La educación de adultos

3ª La educación media superior y superior

En una cuarta parte se presentaron cifras sobre el financiamiento del sistema educativo y se subrayó la necesidad de que el esfuerzo se distribuyera entre el gobierno federal, los de los estados y municipios y los particulares.

Los resultados del sexenio 1995-2000 muestran una combinación de aspectos positivos y negativos. En lo positivo se destacan:

- Lo relativo a educación básica —que desde 1993 incluye los seis grados de primaria y los tres de secundaria—, que las cifras de cobertura y eficiencia terminal aumentaron de manera importante, como resultado de la prioridad asignada a la educación básica respecto de la media superior y la superior, y de la disminución de la presión demográfica en el grupo de edad 6-14.
- Una importante reforma curricular de la primaria, seguida por la renovación de los libros de texto gratuitos, mejorando su calidad y publicando libros en una veintena de lenguas indígenas.

- Proyectos innovadores que buscaban mejorar cualitativamente la educación en ámbitos como la enseñanza de la lectoescritura, las matemáticas o las ciencias, la gestión escolar, etcétera.
- La mejora técnica de los trabajos de evaluación de la educación básica emprendidos por la SEP desde 1979, y la participación de México en evaluaciones internacionales.

Pese a la prioridad de la educación básica y las limitaciones presupuestales, y desmintiendo las acusaciones de que se buscaba privatizar la educación superior, en este nivel, los apoyos a las universidades públicas iniciados por el presidente Carlos Salinas De Gortari, continuaron, entre ellos, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y surgió el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), eje de la nueva Política Nacional de Educación Superior.

El principal objetivo del PROMEP fue sustentar la mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica; para ello se planteó, como principio, la sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos y apoyados por sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento.

Al elevar la calidad del profesorado y mejorar la dedicación a las tareas académicas funcionales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como docente-investigador, se reforzó la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la Educación Superior, resumida en los 2 siguientes puntos:

1. La consolidación del proyecto de Universidades Tecnológicas, que ofrece carreras superiores cortas y que había comenzado a fines del sexenio del presidente Carlos Salinas De Gortari.
2. Diversos mecanismos de evaluación de programas e instituciones de educación superior, como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior

(CIEES), y varias agencias acreditadoras de programas (Programa para el Mejoramiento del Profesorado, 1997).

Otra parte importante del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 fue que se expresó la urgencia de iniciar una acción intensa y adecuada para consolidar a las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento. De esta manera, se derivó la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales con una perspectiva integral que consideró todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas. Este programa pretendió llevar a cabo las siguientes líneas de acción:

- ☆ Transformación del Currículum en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria
- ☆ Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente
- ☆ Regulación del trabajo académico
- ☆ Mejoramiento de la gestión institucional
- ☆ Evaluación interna y externa (2001)
- ☆ Regulación de los servicios de educación normal (2001)

Con las acciones citadas, se pretendió realizar un trabajo integral, con mayor eficacia utilizando todos los recursos tanto humanos, materiales y financieros para formar al nuevo Licenciado en Educación Básica bajo los principios y filosofía de calidad que se ven plasmados en todos los programas de las asignaturas que conforman la currícula de la licenciatura y en donde los esfuerzos tanto de autoridades, maestros y estudiantes se han visto reflejados a en la formación de los alumnos de educación básica.

Con base en los cambios realizados, el profesor debía tener una intervención educativa acorde a las distintas condiciones de alumnos y grupos escolares, por ejemplo, creatividad y adaptabilidad, así como, el dominio sólido de las competencias que sus alumnos deberían lograr.

En el mes de septiembre de 2001, durante el sexenio del presidente Vicente Fox, se dio a conocer el Programa Sexenal del Sector Educativo.

Según Salvador Camacho los propósitos y lineamientos que en política educativa se definieron al principio del gobierno de Vicente Fox no variaron mucho de los de la modernización educativa. Los retos seguían siendo: ofrecer más y mejores oportunidades de acceso y permanencia en la escuela, elevar el nivel educativo de los mexicanos, adoptar el concepto de calidad con pasión y como un compromiso indeclinable, lograr la participación de los padres de familia en el proceso educativo, apoyar el desarrollo de maestros y avanzar en la descentralización (Camacho, 2004).

Bajo el nombre genérico de Programa Nacional de Educación 2001-2006, el documento llevó el subtítulo de *“Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI”*. Este programa presentó rasgos novedosos en comparación con los documentos equivalentes de sexenios anteriores, comenzando por la Tercera Parte, la más comparable por los subprogramas relativos a los diferentes tipos educativos, resumidos en los siguientes tres puntos:

1. El capítulo relativo a educación superior fue muy diferente al equivalente del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, pero tuvo continuidad respecto al PROMEP, el cual constituyó el eje articulador de la política de la SEP sobre educación superior desde 1997; a este respecto el Programa 2001-2006 tuvo coincidencias con el documento prospectivo elaborado dos años antes por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, con el título *“La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”* (ANUIES, 1999), en el cual se contempla un crecimiento extraordinario de la demanda de este tipo educativo durante los seis años del nuevo gobierno, y para que el sistema educativo estuviera en condiciones de atenderla, de manera que cubriera las necesidades de los sectores productivos y las de la sociedad en general.

En un principio, la política de apoyo al profesorado, según Gil Antón no establecía un nivel general como el deseable para ser académico con formación completa, los incentivos económicos se reducían al impacto en los tabuladores vigentes del incremento formativo y buena parte de los apoyos se orientaban a la capacitación didáctico-pedagógica del personal académico (Gil Antón, 2000).

La política anterior generó un aumento importante en el número de instituciones, a la vez que la diversificación de los programas, pero sin descuidar la licenciatura y el posgrado, subrayando su pertinencia y su calidad.

2. Se continuó con el fortalecimiento de los programas de evaluación y de apoyo a la consolidación de las instituciones.
3. El subprograma de educación básica fue el más extenso de los cuatro. En la primera parte, se dio a conocer un conjunto de propuestas, unas nuevas y otras que continúan en operación, esto significó un cambio importante: consistente en colocar a la escuela en el centro de la política educativa con las instancias superiores a su servicio, desde la zona escolar a la SEP, pasando por el nivel estatal.

Durante este último periodo de gobierno, se llevaron a cabo una serie de acciones que poco tenían que ver con la transformación de la gestión para una educación de calidad, ya que se le dio prioridad a la cobertura escolar con calidad, descuidando los procesos y la práctica para la concreción de la internacionalización de este nivel educativo.

La política educativa para Pablo Latapí es un ejercicio necesario de la filosofía: pensar el país a largo plazo, ponderar, sus alternativas y asumir decisiones trascendentes le es consustancial (Latapí, 2008).

La globalización entendida por Meyer como uno de los fenómenos que más han trastocado a la sociedad del siglo XX y las políticas educativas para la educación superior, generaron programas que en el caso de las escuelas normales tuvieron beneficios a corto, mediano y largo plazo(Meyer, 2006). Este

fue el caso del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN).

Los programas de financiamiento otorgados a las escuelas normales desde el 2002, han permitido desarrollar estrategias de actualización, capacitación, de mejoramiento de la infraestructura y de equipamiento de nuevas tecnologías de la información y comunicación.

2.1.1 Un nuevo horizonte en las Escuelas Normales a través de proyectos educativos de financiamiento: El Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN)

Las escuelas normales reciben recursos a través de los fondos del Gasto Público Federal Ejercido en Educación por Ramos Presupuestales: El ramo 11 corresponde a la Secretaría de Educación Pública, el ramo 25 son las aportaciones para los servicios de educación básica y normal en el Distrito Federal; el ramo 33 en su componente educativo agrupa los fondos para la educación básica y normal, para la educación tecnológica y de adultos, y de aportaciones múltiples para infraestructura educativa. Sin embargo, el Promin tuvo como objetivo que las escuelas normales organizaran sus actividades tomando en cuenta los proyectos que garantizaran más apoyos financieros, con lo que sus funciones sustantivas (investigación, docencia y difusión) dejaran de ser la materia central de su trabajo.

En este sentido, dicho programa contempló la puesta en marcha de cambios estructurales en el conjunto de las escuelas normales, mediante cuatro líneas:

1. El cambio curricular
2. La actualización y perfeccionamiento profesional docente
3. La elaboración de normas orientadas a la gestión institucional y la regulación del trabajo académico

4. El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales.

Cabe destacar que para apoyar la implementación del Programa para las Escuelas Normales Públicas, las reglas de operación se complementaron con los lineamientos y orientaciones establecidos en los cuadernos de trabajo de la serie Gestión Institucional, como son: *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (elementos para la reflexión y el análisis); Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Finalidades, características y estrategias de operación; el diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración; y, la planeación institucional en las escuelas normales.*

Objetivos general del Programa

Contribuir a la renovación de la gestión institucional de las escuelas normales públicas, de modo que se constituyan en comunidades profesionales de aprendizaje, donde la escuela, como unidad básica de formación, asuma un compromiso compartido por todos sus integrantes, dirigiendo sus esfuerzos al aprendizaje individual y colectivo, primordialmente de estudiantes y profesores, propiciando con ello, la mejora de la calidad de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica del país.

Objetivos específicos

- ☆ Contribuir a generar condiciones propicias para que las escuelas normales cuenten con mayores márgenes de decisión e intervención para la puesta en marcha de estrategias de mejoramiento que les permitan el logro de sus finalidades educativas, considerando sus características particulares.

- ☆ Favorecer el trabajo colaborativo en la formación inicial de los futuros docentes de educación básica y la responsabilidad compartida sobre los resultados educativos que se obtienen.
- ☆ Mejorar la preparación de los directivos escolares como líderes académicos para que desarrollen capacidades que les permitan orientar los cambios y promover la participación comprometida de las comunidades educativas hacia el mejoramiento continuo de los aprendizajes en la escuela.
- ☆ Impulsar el trabajo colegiado como una actividad que contribuya al crecimiento profesional de los profesores y al mejoramiento de las prácticas educativas tanto en el aula como en la escuela en su conjunto.
- ☆ Fortalecer la planeación y evaluación institucional como un proceso que orienta el cumplimiento de la misión y prioridades educativas de las escuelas normales públicas y articula las estrategias y las diversas actividades institucionales.
- ☆ Fomentar el desarrollo de la evaluación institucional como práctica permanente que propicie la *auto renovación* de las escuelas normales: reconocer sus fortalezas y debilidades, valorar los procesos y resultados de sus actividades, responsabilizarse del logro de los aprendizajes de los estudiantes y, en consecuencia, emprender acciones de mejoramiento.
- ☆ Promover el desarrollo de proyectos académicos innovadores y articulados, que tengan mayor impacto en la formación de los estudiantes y en la preparación de sus profesores.
- ☆ Propiciar el desarrollo de una cultura de rendición de cuentas sobre los resultados educativos y el uso de los recursos.

- ☆ Incentivar una mayor participación y corresponsabilidad de autoridades educativas estatales y federales, así como de profesores, directivos y estudiantes, en iniciativas orientadas al mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales públicas.

Lineamientos Generales

Cobertura.- El alcance del Programa abarcó 218 escuelas normales públicas que ofrecen licenciaturas de educación normal, conforme a los planes y programas de estudio y modalidades de atención autorizados por la Secretaría de Educación Pública.

Población.- Escuelas normales públicas que reciben recursos del PROMIN, los cuales se destinan para apoyar total o parcialmente la realización de proyectos y acciones de mejoramiento académico e institucional que presenten las escuelas normales públicas en su Plan de Desarrollo Institucional (PDI) y Programa Anual de Trabajo (PAT), y que contribuyan de manera significativa en el desempeño académico de los estudiantes, profesores y directivos.

Asignación, distribución y aplicación de los recursos que reciben las escuelas

La asignación de los recursos a las escuelas normales se realiza con base en:

- ☆ El techo presupuestario establecido para cada entidad.
- ☆ El resultado del dictamen del Plan de Desarrollo Institucional y Programa Anual de Trabajo.
- ☆ La pertinencia de los proyectos estratégicos y específicos asociados a las prioridades, líneas de desarrollo y/o de acción, y rubros de aplicación del PROMIN.

- ☆ La evaluación del cumplimiento de metas del Plan Anual de Trabajo y, en particular, de los proyectos que recibieron financiamiento del PROMIN.

Distribución.- Los recursos que reciben las escuelas normales se distribuyen de la siguiente manera:

Se destina como máximo hasta el 50% para atender necesidades de infraestructura física: rehabilitación de instalaciones y mantenimiento o adquisición de equipo y mobiliario. Existe la posibilidad de no solicitar recursos para estos rubros, en cuyo caso la escuela canalizará el 100% del recurso para sus proyectos relacionados con las otras prioridades establecidas en las Reglas de Operación.

El porcentaje máximo se autoriza siempre que la escuela lo aplique para los dos rubros que incluye el componente de infraestructura física o solamente el referido a la rehabilitación de las instalaciones. En caso contrario, si la escuela normal canaliza recursos exclusivamente para mantenimiento o adquisición de equipo y mobiliario, sólo se podrá autorizar el 15% del total del recurso como máximo, apegándose a las Reglas.

Del total de recursos autorizados a la escuela normal para el desarrollo de proyectos académicos relacionados con la aplicación de los planes y programas de estudio; el desarrollo profesional del personal docente y directivo; la formación complementaria de los estudiantes normalistas y la vinculación escuela normal y escuelas de educación básica, sólo se destinó el 7% como máximo para el concepto de viáticos y traslados.

Los recursos del Programa se destinan exclusivamente para apoyar los proyectos que se vinculan con las siguientes prioridades y líneas de desarrollo y/o de acción:

La aplicación de los planes y programas de estudio:

1. Evaluación y seguimiento a la aplicación de los programas de estudio, al desempeño de los profesores y a los resultados de aprendizaje.

2. Utilización y aprovechamiento de materiales didácticos y recursos educativos para el desarrollo de las diferentes licenciaturas y especialidades.
 - ☆ Acopio de recursos educativos para un mejor aprovechamiento de los mismos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje
 - ☆ Implementación del uso de materiales didácticos para el desarrollo de las diferentes licenciaturas y especialidades
 - ☆ Actividades de formación complementaria de los futuros docentes para el mejoramiento de sus competencias en el uso de materiales e instrumentos didácticos, principalmente en las licenciaturas en educación física, especial y artística
 - ☆ Capacitación y actualización al personal docente en el uso de los recursos didácticos

El desarrollo profesional del personal docente y directivo

3. Actualización del personal docente sobre los contenidos curriculares, métodos educativos, prácticas de enseñanza y uso de materiales didácticos congruentes con los nuevos enfoques de la formación inicial.

4. Fortalecimiento del trabajo colegiado y de estrategias de intercambio y colaboración entre escuelas, licenciaturas, líneas de contenidos curriculares, grupos de asignaturas y semestres.

5. Actividades de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de los profesores de las escuelas normales y sobre las formas de mejorar su desempeño.

6. Uso de las computadoras personales y de las redes de acceso a la información electrónica, como medio para el estudio y la consulta (incluyendo a profesores y personal directivo).

- ☆ Capacitación a personal directivo y docente para el uso y aprovechamiento de los medios electrónicos para enriquecer su desempeño.
- ☆ Desarrollo de habilidades para optimizar el uso del sistema de la red interna.
- ☆ Acceso a la información rápida y oportuna.

7. Desarrollo profesional y capacitación complementaria de personal directivo:

- ☆ Capacitación y actualización sobre la función directiva, el trabajo en equipo, manejo del conflicto, optimización del tiempo, planeación y evaluación institucional, y presentación de proyectos.
- ☆ Optimización en la organización y administración de recursos, así como de los recursos educativos.
- ☆ Desarrollo de habilidades en el uso de las nuevas tecnologías para la presentación, seguimiento y evaluación de proyectos.

La formación complementaria de los estudiantes normalistas

8. Círculos de lectura para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes y promover el uso y aprovechamiento del material bibliográfico disponible en las escuelas normales.

9. Promoción del estudio sistemático y mejoramiento de las competencias lingüísticas en idiomas extranjeros (incluyendo a personal docente y personal directivo).

- ☆ Cursos de actualización para los profesores de las escuelas normales, principalmente del personal encargado de impartir la especialidad de inglés.

- ☆ Asesoría al personal docente para la enseñanza del inglés.
- ☆ Actividades de formación complementaria a los estudiantes normalistas para el mejoramiento de sus competencias comunicativas en lenguas indígenas.
- ☆ Uso y aprovechamiento del aula de idiomas.

La vinculación escuela normal y escuelas de educación básica

10. Formación de tutores y propuestas de trabajo conjunto con directivos y profesores de educación básica.

- ☆ Selección de maestros tutores para el trabajo docente.
- ☆ Reuniones de trabajo con tutores.
- ☆ Seguimiento al desempeño de los egresados.

El mejoramiento de la infraestructura física, de equipamiento y de los servicios de apoyo a las tareas sustantivas.

11. Adaptación y mantenimiento de espacios de trabajo para brindar mejor atención y asesoría a los estudiantes:

- ☆ Ampliación, adaptación y/o rehabilitación de biblioteca y sala de lectura.
- ☆ Adecuación de espacios para el trabajo con estudiantes del séptimo y octavo semestres.
- ☆ Rehabilitación y mantenimiento de aulas.
- ☆ Ampliación y/o rehabilitación de aulas de cómputo y aulas para el aprendizaje de idiomas y el uso de medios audiovisuales.
- ☆ Adaptación de la sala de maestros para favorecer el trabajo colegiado.
- ☆ Rehabilitación de servicios sanitarios.

Mejoramiento de la infraestructura para un mayor aprovechamiento de los equipos y servicios de cómputo y demás de tipo tecnológico con que cuenta la escuela:

- ☆ Mantenimiento y/o reparación del equipo de cómputo y audiovisual.
- ☆ Actualización de la capacidad de almacenamiento y procesamiento de los CPU.
- ☆ Actualización de software.
- ☆ Mejoramiento del sistema de red interna para compartir y aprovechar recursos.

Difusión y aprovechamiento de los recursos bibliográficos y audiovisuales disponibles:

- ☆ Automatización de los servicios bibliotecarios.
- ☆ Evaluación de los servicios que ofrece la biblioteca.
- ☆ Estudios sobre las necesidades de los estudiantes y profesores respecto a los servicios bibliotecarios.
- ☆ Capacitación y actualización del personal de la biblioteca.
- ☆ Mejoramiento de los procesos para el análisis documental.
- ☆ Difusión de los acervos y de los servicios bibliotecarios.
- ☆ Implementación de sistemas de seguridad de los materiales (arco metálico, tiras magnéticas, láminas metalizadas).

El primer año de operación del PROMIN, permitió sentar bases más sólidas para avanzar en la transformación integral de la gestión institucional de las escuelas normales públicas, así como en el mejoramiento de la planta física de los planteles.

Los principales avances logrados durante este periodo, en torno a la participación de la comunidad normalista para la definición y puesta en marcha de proyectos de mejoramiento de sus instituciones, indican la

necesidad de continuar alentando este tipo de cambios, así como un mayor compromiso de las escuelas normales por mejorar su desempeño, pues ello representa una condición necesaria para que los futuros maestros cuenten con las oportunidades de aprendizaje que les permitan adquirir las competencias para mejorar el ejercicio profesional de la docencia.

Dentro de los resultados obtenidos en la evaluación realizada al PROMIN, destacan los siguientes:

- ☆ Se logró que la mayor parte de las escuelas normales realizaran un Plan de Desarrollo Institucional y un Programa Anual de Trabajo.
- ☆ Dados los beneficios que representa el Programa, durante el proceso de convocatoria y selección de las escuelas normales, algunos planteles que no habían sido programados en la primera etapa manifestaron interés por participar, situación que demandó la ampliación de cobertura.
- ☆ El proceso de dictaminación, selección y asignación de los recursos en las entidades fue muy variable enfocándose, en muchos casos, la toma de decisiones hacia aspectos administrativos y de otra índole, que a la calidad y pertinencia de las propuestas de innovación presentadas, ello, debido en gran parte a la composición, integración y forma de trabajo de los Comités Dictaminadores y a la insuficiencia de criterios más precisos para su funcionamiento.
- ☆ Con los recursos económicos autorizados a las escuelas normales, se ofreció atención a las necesidades de infraestructura más apremiantes y se inició el desarrollo de acciones y proyectos de mejoramiento dirigidos a la función sustantiva –docencia- como son: *la actualización del personal docente y directivo*, la formación complementaria de los estudiantes normalistas, la vinculación de escuelas normales con escuelas de educación básica, el fortalecimiento del trabajo colegiado, entre otros.

- ☆ La distribución de los recursos autorizados en los tres componentes financiados, en varios casos restringió las iniciativas de mejoramiento de las escuelas normales, ya que tuvieron que canalizarlos en rubros que si bien eran necesarios atender en los planteles, no eran prioritarios.

De acuerdo con lo anterior y en opinión de la comunidad académica de las escuelas normales, el PROMIN representó una buena oportunidad para transformar la gestión institucional, pero aún existen dificultades y retos que enfrentar en el corto y largo plazo por ser una propuesta innovadora de reciente implementación y que a la fecha ha tenido modificaciones en su operación.

A manera de conclusión de este apartado se puede comentar que los aspectos históricos antes mencionados demuestran que la preocupación por la mejora continua de la formación docente y los procesos de actualización de los formadores de docentes en varios momentos se ha llevado a cabo en climas de tensión debido a la disputa por el proyecto Nación por los diversos actores quienes dejan ver sus propios proyectos ideológicos. En este sentido, las decisiones, cambios y reformas no han sido dependientes de las escuelas normales y sin embargo, todo modelo curricular ha sido interpretado y llevado a la práctica por los maestros en los distintos niveles educativos.

Las escuelas normales al asumirse como Instituciones de Educación Superior están inmersas actualmente en una atmósfera de nuevas y variadas exigencias: cambios curriculares, organizaciones y filosofías, entre otras.

Los desafíos actuales se enmarcan en los siguientes aspectos:

- ☆ Sociedad de conocimientos
- ☆ Cambios en el paradigma educativo
- ☆ Educación para la vida.
- ☆ Creación, consolidación de cuerpos académicos.

2.2 Las políticas educativas en las Escuelas Normales, su inserción al nivel terciario y los efectos de las reformas: los tres escenarios, sus tensiones.

El contexto educativo, a la luz de diversos factores tales como la crisis económica mundial, la implementación de nuevas tecnologías, la necesidad de formación de estudiantes bajo el enfoque por competencias, permite hacer un análisis de las situaciones políticas, sociales, culturales, económicas en el contexto neoliberal actual y sus repercusiones en la formación inicial de docentes, así como, en los procesos de actualización de los formadores de los futuros Licenciados en Educación Primaria. Por tal motivo, una de las preocupaciones de los educadores e investigadores es la de pensar en las reformas educativas como actividades de principios que aporten los cambios necesario para acomodar el sistema educativo de un país a los objetivos nacionales y a los compromisos sociales contraídos (Popkewitz 2005).

En México, la política actual coloca a la educación en un contexto de reformas educativas en todos los niveles buscando lograr con esto la calidad en los procesos educativos. La visión del sistema educativo al año 2030 incluye la noción de que las escuelas serán capaces de hacer frente a las nuevas demandas de una sociedad basada en el conocimiento, esto implica hacer cambios sustanciales en la organización actual de las mismas y en los procesos de enseñanza- aprendizaje, como ya se lleva a cabo en algunos niveles educativos.

Según Popkewitz nuestra comprensión de la vida institucional y los efectos de la reforma se clarifican si consideramos tres dimensiones importantes de la escolarización: el trabajo, el conocimiento y el profesionalismo y las relaciones entre ellos (Popkewitz, 2007).

Aunque existe un amplio consenso en incrementar la calidad de las escuelas y lograr índices de desempeño más altos en los estudiantes, los

camino hacia una mejora sostenida de la escuela y de los logros del estudiante dependen de una amplia gama de variables y condiciones que necesitan ser entendidas.

Para Cristian Cox “política” se refiere genéricamente a poder, intereses, competencias, conflictos, representación, y así por delante, mientras que el término “políticas” se refiere a decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados (Cox, 1993).

Enmarcada en la política nacional, se definen políticas prioritarias a nivel de Estado. En este sentido, Pablo Latapí entiende por “políticas” ciertos “modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad”, parece que lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea definida y ejercida por el gobierno en turno (Latapí, 2000: 49).

El rango de política de Estado que muestra por su mayor estabilidad temporal, se asocia con otros requisitos (no todos esenciales), como los siguientes:

- ☆ Que el Estado, a través de varios de sus órganos, se involucre en su propuesta y formulación.
- ☆ Que cuente con alguna base en la legislación (constitucional, ley secundaria u otra disposición) que no dependa exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o al menos no sólo del poder ejecutivo.
- ☆ Que el público, particularmente los grupos afectados por ella, la conozcan y en términos generales la acepten.
- ☆ Que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto de ella de parte de autoridades responsables aplicarla.

En las políticas educativas se reconocen los límites, las áreas de oportunidad y se diseñan programas que prometen innovaciones en la Secretaría de Educación Pública, se ponen en marcha las acciones desde el Subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la

educación básica, de tal manera que la Dirección General de Educación Normal da a conocer a las escuelas normales las políticas que se implementarán.

Julio Rubio afirma que las escuelas normales públicas son organismos desconcentrados de la SEP o de los gobiernos estatales. En el subsistema se ofrecen programas de licenciatura en educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. En todos los casos, los planes de estudio son diseñados y actualizados por la SEP. En las escuelas normales superiores se ofrecen también programas de posgrado (Rubio, 2006).

Según Juan Carlos Tedesco el énfasis de la política ha pasado de la cobertura a la calidad, lo cual ha implicado cambios en el sistema para disponer y atender las demandas de un rápido cambio social y económico fomentado por la globalización y una sociedad basada en el conocimiento.

El debate actual sobre el problema del acceso al conocimiento debería tomar en cuenta, al menos, tres nuevos factores (Tedesco, 2000).

1. El acceso al conocimiento no se reduce, por lo tanto, al pasaje del nivel secundario al superior, sino que será preciso garantizar un acceso permanente a formas de aprendizaje que permitan la reconversión profesional continua.
2. La democratización del acceso a los niveles más complejos de conocimiento no puede quedar confinada, como ahora al acceso a la universidad.
3. El acceso al conocimiento supone encarar los desafíos que plantean las nuevas tecnologías de la información a las instituciones y a los métodos de enseñanza.

De esta manera, la formación de maestros en el Sistema Educativo Mexicano ha sido objeto de transformaciones en los diferentes momentos de la historia de nuestro país, ya que este proceso no se inició con la creación

de las escuelas normales sino que ha marchado paralelo con la conformación de México como Nación. A lo largo de los diversos periodos de conformación de dicho sistema, la profesión docente ha adquirido rasgos específicos, resultado de un proceso de cambio en la educación básica, las prioridades de las sucesivas políticas educativas y demandas de los docentes.

En el sentido anterior, las Escuelas Normales tienen un *ethos*, entendido por González como el “lugar” humano de seguridad existencial (autarquía). Aunque también lo significativo es que se trate de un lugar acostumbrado, habitual, familiar. De ahí que *ethos* signifique también costumbre, uso. Remite a una forma habitual de comportamiento. De ahí también su asociación al término casi idéntico que significa hábito o costumbre (González, 2000). Y en tanto que “hábito”: acción continuada o reiteración de una conducta (“habituarse”), el *ethos* remite, no ya a un lugar o espacio sino también a un tiempo, a la continuidad temporal; de ahí que estas escuelas se distingan de todas las instituciones de educación superior, debido a que desde hace más de cien años, el Estado les confió como misión social, la formación de profesores de educación básica. Frente a esta gran trascendencia, por décadas, las escuelas Normales han asumido los retos de las transformaciones educativas con acciones espontáneas siempre paralelas o la zaga de los procesos de transformación educativa en los niveles para los que forma docentes.

Ante la misión de formar profesionales de la educación, el conocimiento de los contenidos de enseñanza, de los enfoques en las distintas asignaturas de la educación básica, de las metodologías de enseñanza, constituye una materia prima de fundamental trascendencia para que la formación sea acorde con las exigencias de la vida escolar a la que se integrarán los egresados de las escuelas normales. Es así, que la actualización constituye una piedra angular en los procesos académicos como fuente de insumos para la docencia de los formadores de formadores.

Alberto Arnaut afirma que los planes y programas de estudio del sistema de formación se han reformado más veces que los de la educación básica. En los últimos 30 años, la educación básica ha vivido sólo dos reformas

curriculares, mientras que la educación normal, siete, y han surgido otras opciones formadoras del magisterio, como las ofertadas por la UPN (Arnaut, 2004).

En la XIII Reunión Ordinaria del 20 de enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propuso la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de “fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural) de las escuelas normales como instituciones de educación superior”. Por ello se planteó la necesidad de formular nuevos planes y programas de estudio de nivel licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como su antecedente académico. Propuesta presentada por el Consejo Nacional Consultivo de la Educación (SEP 1984)

Cabe aclarar que a partir de la Reforma Curricular que se inició en 1993 se hizo necesario implementar un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, debido a que los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículo demandaban competencias profesionales que no eran atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984.

De este modo, los efectos a lo largo del prolongado proceso de adaptación y cambio, las escuelas normales y en especial la Benemérita Escuela Nacional de Maestros constituye un ejemplo de respuesta institucional a la congruencia entre las aspiraciones y demandas propias de la misión de formar docentes y las políticas como oportunidades de creación y re creación, transformación de las prácticas educativas concretas, enmarcadas en momentos de crisis en tres escenarios: la tradición, la renovación y la innovación.

Etelvina Sandoval en la Conferencia Magistral que impartió dentro del Congreso “Retos y perspectivas de la Educación normal frente al siglo XXI” (2010) denomina como tres *rasgos identitarios* de la educación normal los siguientes:

1. El maestro como promotor del cambio social identifica su labor como profesional al servicio del Estado desde hace 150 años
2. Las escuelas normales tienen una historia y desde su origen su misión es, formar sujetos con una conciencia social
3. Existe una trama de elementos identitarios llamado normalista. En la cual la identidad se va reconfigurando y se asemejan plenamente los elementos característicos de la profesión. En nuestro país la imagen del docente está visto con una visión progresista. Sin embargo, aunque las escuelas normales se han querido parecer a las Universidades se han convertido en un feudo que ha impedido el crecimiento académico al interior de las mismas.

Sin duda, es el “normalismo” un concepto identitario y unificador de los formadores de docentes, aunque dado su carácter polisémico es también objeto de múltiples interpretaciones, que incluyen ideas sobre el rescate de la labor social del magisterio, la defensa de la educación pública y la supervivencia de un espíritu nacionalista; también ha sido un escudo frente a las críticas que las normales reciben por su nivel académico permanentemente cuestionado.

En otro extremo el normalismo es la base de un discurso con el que se envuelven prácticas hegemónicas de grupos sindicales para influir en el nombramiento de directivos, ganar espacios de poder y controlar el ingreso y la promoción de los formadores con base en criterios políticos y no académicos. (Sandoval, 2009).

Los movimientos hacia los cambios y reformas educativas operan sobre tradiciones anteriores, enmarcadas en los sujetos e instituciones, que muchas veces las nuevas transformaciones acaban reforzando.

Cristina Davini entiende por tradiciones en la formación docente, a las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos. Esto es que más allá del movimiento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir a los sujetos, orientando las acciones (Davini, 1995).

En este sentido, el primer término, *la tradición* particularmente en la identidad normalista, devalora a la actualización en cuanto que es el resultado de la definición de las tareas profesionales que realiza el maestro dentro y fuera del aula, tareas que por su importancia social y por apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad, establecidos en la Constitución y por los sentimientos de lealtad y compromiso hacia la nación por un lado y la identidad profesional en sí misma, por el otro, promueven la generación de estamentos que dan certeza y continuidad a la práctica profesional, dando lugar a inercias o tradiciones que se resisten a la actualización por considerarse como el *maestro enseñante*, ligado a una tradición académica, como docente técnico ligado a una tradición *eficientista* y donde la búsqueda constante de caminos alternativos hacen que la tradición normalista se vuelva un obstáculo para los cambios educativos.

Según Juan Carlos Tedesco serán necesarias políticas integrales con respecto a los docentes, cuya profesionalización se convierta en una necesidad. La nueva pedagogía estará basada en el objetivo de *aprender a aprender*, lo cual significa que el docente ya no deberá solamente transmitir conocimientos sino la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida (Tedesco, 2000).

En segundo término, *la renovación* que resulta de políticas públicas que promueven la transformación mediante acciones que afectan de fondo la organización de las instituciones, tal fue el caso de la inserción de las Escuelas

Normales al Sistema de Educación Superior, caracterizado por incluir las tres actividades sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Para Julio Rubio el balance entre docencia e investigación en las instituciones de educación superior que por su perfil tipológico realizan ambas funciones, está determinado por la política de que el profesor de tiempo completo debe adquirir el reconocimiento del perfil deseable de un profesor universitario que sugiere el desarrollo equilibrado de las actividades de docencia, tutoría, generación y aplicación innovadora del conocimiento y gestión (Rubio, 2006)

El Plan de estudios 1997 pone en el centro a la docencia pues la prioridad era la formación de maestros para la escuela primaria dejando de lado las otras dos funciones sustantivas Fue hasta el año 2007 cuando se intentó fortalecer la investigación con la creación del Programa para el Desarrollo de la Investigación.

En tercer lugar, *la innovación* puesto que, por mucho tiempo las escuelas normales se oponían sistemáticamente de una manera u otra a los cambios educativos propuestos tanto para la educación Normal, como para los distintos niveles de la Educación Básica, lo que dejaba poca importancia a la actualización como una palanca para la construcción de conocimientos compartidos entre los formadores de docentes, para la promoción de la investigación, para la creación de proyectos de experimentación de propuestas pedagógicas de innovación, en concreto, para trascender de instituciones reproductoras de conocimiento a instituciones innovadoras, productoras de conocimiento.

2.2.1 Las tensiones al interior de las Escuelas Normales

A partir de estos tres escenarios, las escuelas normales presentan características contradictorias, ya sea por que están en un proceso de transición entre dos modelos, o por que concentran en sí mismas varias culturas. Hackett retoma este concepto considerando que en la ciencia social,

el concepto “cultura” engloba un conjunto de valores orientativos, creencias, principios, reglas y objetos materiales que conforman la cultura humana, la cultura se considera como un complejo estático (o de cambios lentos) que refleja las principales corrientes de una sociedad (Hackett, 1993).

Así mismo, asumen varias formas de funcionamiento que tienen que ver con lo que señala Hackett en las tensiones de valor de la ciencia académica que considera a la cultura como un conjunto de ejes de variación y a la ciencia como una actividad organizada cuyas formas provienen de las fuerzas organizacionales generales, en particular de la búsqueda de los recursos y necesidad de legitimación donde a través de los ejes: libertad autonomía versus control y dirigismo, producción de resultados de investigación versus enseñanza de los estudiantes, orientación local versus orientación cosmopolita, cantidad versus calidad, especialización versus generalización, competencia cooperación y eficiencia versus eficacia se observan las siguientes características en estas instituciones formadoras de docentes:

Tabla 2.1. Características de las tensiones

Aspecto del funcionamiento de las Escuelas Normales	Características de las tensiones	Funcionamiento deseable para el cambio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organización del trabajo 	Organización rígida: se protege el horario, su pliego de condiciones. Hay incongruencia entre el discurso y la práctica.	Organización flexible y negociable, reestructurada en función de las necesidades, las iniciativas y los problemas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones profesionales 	Hay pocas discusiones académicas sobre temas profesionales, se observa individualismo en vez de trabajo colegiado y hay división entre lo académico y lo administrativo.	Compañerismo y cooperación, intercambios sobre los problemas profesionales y proyectos comunes. El trabajo colegio se convierte en una fortaleza.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura e identidad colectiva 	<p>Profesores y profesoras entienden su profesión como un conjunto de rutinas que cada uno debe de aceptar.</p>	<p>Los docentes orientan su trabajo hacia la resolver problemas y a la reflexión sobre la práctica.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de proyección en el futuro 	<p>Solamente una parte de la comunidad académica se integra a un proyecto concebido en pro de la institución. Augura la corrupción de la institución.</p>	<p>El proyecto es el resultado de un proceso de negociación, al final del cual la mayor parte de los grupos colegiados se integran a los objetivos, contenidos y a la estrategia de aplicación. Demandan mejores servicios para innovar la educación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo 	<p>El cargo superior de la institución concede privilegios, funciona en solitario según el modelo de autoridad burocrática, basado en el poder político y no en la autoridad moral y académica.</p>	<p>Existe liderazgo cooperativo y práctico de una autoridad negociada. El papel y la función del directivo subscriben este modo de ejercer el poder. Fomenta el trabajo colaborativo y la comunicación.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La institución como organización que aprende. 	<p>Los docentes consideran a la institución un mero lugar de trabajo, cuyo futuro no les concierne. Tienen la obligación de obtener resultados, recursos y mantienen informada a la autoridad. Existe discrepancia entre la formación individual y el aprendizaje colaborativo. No se promueve la investigación y la discusión de temas</p>	<p>La comunidad académica se identifica con un modelo profesional, se enfrentan los problemas y se promueve el desarrollo de la mejora y la calidad. Tienen el compromiso de ser competentes y de poner en común la información. Los colectivos se proyectan con productos un académicos de innovación.</p>

	<p>innovadores o actuales en educación. Los cuerpos académicos reciben poco apoyo de las autoridades.</p>	<p>Se promueve la investigación y se apoya a los cuerpos académicos en la generación de productos que dejen muestra de los trabajos realizados.</p>
--	---	---

Elaboración de la autora.

Con base en lo anterior, las Escuelas Normales tendrían que transitar hacia un modelo de participación democrática en donde se reconozca el derecho y obligación de todos los integrantes de la comunidad para intervenir en las decisiones de la vida académica, en las acciones que consoliden las políticas educativas y las demandas que la sociedad hace a estas Instituciones de Educación Superior reguladas en la Reforma Integral de la Educación Normal (2007 –2012) cuyos objetivos ponen sobre la agenda nuevos momentos de tensión, debido a que un nuevo paradigma se vislumbra en las escuelas formadoras de docentes y con ello en los procesos de actualización y formación.

En este nuevo escenario, la pregunta que puso sobre la mesa de discusión el Dr. Ángel Díaz Barriga en el Congreso de Veracruz 2010 fue: *¿tiene sentido la educación normal?* lo lleva a concluir que la formación de maestros no es un problema, por tal motivo, la reforma antes mencionada tiene como propósitos los siguientes:

- ☆ Promover la profesionalización de la planta docente de las Escuelas Normales. Creación de comunidades de práctica profesional para atender las áreas de oportunidad: Matemáticas, Lectoescritura, Ciencias, Lenguas Extranjeras y Autóctonas.
- ☆ Programa para Desarrollo de la Investigación: asesoría especializada para el ingreso a programas de posgrado de calidad y participar en fondos concursables.
- ☆ Registro de las Escuelas Normales en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

- ☆ Establecer un protocolo riguroso para el ingreso a las Escuelas Normales.
- ☆ Garantizar el apoyo económico a los estudiantes de bajos ingresos y alto desempeño académico.
- ☆ Se continúa con el programa de becas para apoyar la Práctica Intensiva y el Servicio Social.
- ☆ A partir del 2007 se incorporó a las Escuelas Normales al Programa PRONABES.
- ☆ Impulsar la instrumentación del programa de tutorías dirigido a los estudiantes de las Escuelas Normales.
- ☆ Impulsar el uso de recursos en línea para fortalecer el conocimiento de los estudiantes en las disciplinas de enseñanza de la educación básica.

De esta forma, se ve la necesidad de generar condiciones para el desarrollo profesional del maestro, entendido como un proceso formativo que pasa por una serie de etapas en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo de competencias referidas, por una parte, a las aptitudes para desempeñar la actividad docente, y por otro, a incrementar los niveles de autonomía y responsabilidad que favorezcan en el maestro la reflexión sobre su práctica y mejorarla, analizar críticamente los problemas que enfrenta en su labor cotidiana y buscar alternativas para solucionarlos.

Por lo que se refiere a la formación permanente, en el desarrollo profesional del profesorado destacamos tres líneas o ejes de actuación que la diferencian de la otra etapa de la profesionalización (formación inicial):

1. La reflexión sobre la propia práctica (mediante el análisis de la realidad educativa) y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.

El desarrollo profesional en y para el centro mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación (Imbernón, 2004).

De esta manera se ve la necesidad de formar maestros con conciencia crítica, frente al reto de un nuevo escenario: el Modelo Curricular para la Formación Docente. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros a partir de la creación de la Unidad de Posgrado en un primer momento y después de la Unidad de Actualización da inicio a un periodo en el cual la actualización de docentes es una línea de acción fundamental del Plan de Desarrollo Institucional 2002-2007.

2.3 Los procesos de formación y actualización en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Una mirada a las políticas recientes.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros fundada el 24 de febrero de 1887, constituye la culminación de una serie de escuelas normales fundadas durante el siglo XIX, así como el precedente más importante del *normalismo*, que en el siglo XX adquiere su más alta expresión en la Escuela Nacional de Maestros cuyas funciones empezaron en 1925. Así, “a lo largo de la historia, esta institución educativa ha sido cuna de grandes personajes de la educación, en sus espacios áulicos se han formado los profesores que son los responsables de la educación inicial de millones de niños en nuestro país” (Jiménez Alarcón, 1985).

A lo largo de los diversos periodos de conformación de dicho sistema, la profesión docente ha adquirido rasgos específicos, resultado de un proceso de cambio en la educación básica, las prioridades de las sucesivas políticas educativas y demandas de los docentes.

De esta manera se han definido los rasgos que constituyen y caracterizan la profesión docente:

- ☆ Los requisitos y procedimientos para la admisión a las escuelas normales
- ☆ Los programas de formación inicial
- ☆ Los mecanismos y requisitos de ingreso al servicio docente
- ☆ Las estrategias, opciones y modalidades para apoyar la actualización, capacitación y superación profesional
- ☆ Las políticas laborales y salariales que atañen a su permanencia y movilidad
- ☆ Los parámetros para evaluar el desempeño y los correspondientes estímulos para su reconocimiento

Con la conformación de los rasgos que caracterizan la profesión docente se fueron instalando y creando instituciones y servicios cuyo principales retos a partir de la política educativa actual, es plantear una educación de calidad, que a su vez sea equitativa, pertinente, incluyente y formativa tomando en cuenta el aprendizaje de los alumnos y la transformación de las prácticas educativas de los docentes.

En este sentido, en diferentes documentos oficiales en las últimas décadas, se menciona que las posibilidades de acceso de los profesores a nuevos conocimientos y propuestas con sentido práctico deben de estar orientados a mejorar la preparación y el desempeño de los maestros y de los cuerpos directivos de la educación básica , todo ello en el marco de lo que señala la Ley General de Educación en relación con la regulación del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica y que tienen como principales tareas fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños, las formas de enseñanza de contenidos actuales y los métodos específicos para el trabajo en diferentes circunstancias sociales y culturales, tomando importancia para avanzar hacia el fortalecimiento académico de los profesores que, de acuerdo

a la visión que se plantea en ese documento, reflejándose en un dominio cabal de su materia de trabajo, en la autonomía profesional que les permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse en los resultados de su acción docente, evaluar críticamente, trabajar en colectivos con sus colegas y manejar su propia formación permanente, deseo que en los hechos se plantea como una política de reorientación y fortalecimiento a la formación continua y desarrollo profesional de la comunidad educativa en servicio que responda a los fines de la educación básica y normal.

La formación de docentes es concebida como un proceso de aprendizaje permanente, debido a que las competencias y conocimientos que adquiere un maestro son el resultado no sólo de su formación inicial, sino también de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela, así también, frente al desempeño con sus alumnos.

Cuando se habla de la formación de profesores se piensan una serie de preguntas que en un primer momento parecieran sencillas, pero son fundamentales: ¿cuáles son aquellas competencias que adquiere y que deben ser aplicables en el ejercicio de su profesión?, ¿a qué desafíos se enfrenta en su práctica para contribuir al logro de las finalidades de la educación básica al que se aspira a partir de la educación básica?, ¿cómo generar cambios en su práctica docente?, ¿qué alternativas de actualización se deben promover para lograr un cambio de actitudes frente a su práctica docente?, ¿cómo lograr la calidad en los servicios que ofrece la educación?

Cómo resultado del análisis de las situaciones organizativas que han presentado las escuelas normales se asocian a cinco momentos históricos clave para la política educativa actual:

1. En su origen, los estudios normalistas no eran de nivel superior tal como se mencionó anteriormente

2. La política de expansión de la educación básica de la década de los 60 y 70, condujo a la ampliación y diversificación de los servicios de educación normal, así como la necesidad de incorporar personal docente, en muchos casos sin el rigor académico de su selección, con el afán de formar la cantidad de maestros que demandaba el sistema educativo
3. La homologación salarial de la planta docente al esquema de estudios superiores (1982) sin que mediara un estudio sobre perfiles requeridos
4. La extrapolación en las escuelas normales del esquema de organización y funcionamiento universitario (docencia, investigación y difusión)
5. La descentralización de los servicios para la formación de maestros (1992) y la Ley General de Educación (1993), que redefinen las atribuciones de los estados y de la federación en materia de formación docente

El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 significó una nueva relación del gobierno con la sociedad, una incorporación definitiva de ciudadanos y grupos al interior del ámbito educativo. Implicó la solidaridad como actitud, como enfoque y como contenido educativo; exigió un compromiso de eficacia, por tal motivo fue necesario hacer un severo diagnóstico del sistema de formación de profesores. Entre los problemas de la educación normal se encuentran los siguientes:

- ☆ La complejidad del subsistema de formación de profesores integrados por una gran diversidad de instituciones
- ☆ La duplicidad de funciones, provocada por el limitado campo de acción del órgano rector, el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN)

- ☆ La falta de una política integrada de planeación, lo que ha provocado que las normales no alcancen un óptimo desarrollo en sus tareas, la falta de racionalidad en la oferta y los obstáculos para el libre tránsito de alumnos y maestros entre las instituciones del subsistema y con el resto de la educación superior

- ☆ Insuficiencia de recursos financieros y materiales

- ☆ El sistema de educación a distancia de la UPN desvirtuó sus objetivos originales, de carácter formativo para convertirse en un mero centro de capacitación. Cabe mencionar que la UPN nace finalmente con dos sistemas: uno escolarizado y otro a distancia. Al primero podrían ingresar los egresados de las escuelas normales y el bachillerato general, y al segundo, los maestros en servicio. Los programas de educación a distancia se impartirían por medio de unidades ubicadas en las ciudades más importantes del país (en 1982 había aproximadamente 80 de esas unidades), los escolarizados en dos unidades ubicadas en la ciudad de México (Arnaut, 1998)

- ☆ Los servicios de nivelación y actualización se mantenían concentrados y aislados de la educación normal, que se caracterizaba por su gran diversidad institucional

El Programa planteaba la necesidad de implantar un nuevo modelo de formación y actualización de docentes, apoyándose en cuatro dependencias, para construir un sistema coordinado nacionalmente y con una operación descentralizada:

1. El Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN, responsable de la coordinación y consulta en esta materia entre las dependencias federales, estatales y particulares

2. Una Dirección General, que tendría a su cargo las funciones normativas y de evaluación

3. Una coordinación del subsistema, bajo un mando operativo, en cada entidad federativa, que incluiría todos los servicios de educación normal, capacitación y actualización del magisterio, incluidas las unidades y subunidades de la UPN

4. La UPN seguiría ofreciendo los programas de licenciatura, maestría y doctorado en la Unidad Ajusco y, además se constituiría en la institución de excelencia del normalismo nacional para formar los cuadros académicos del subsistema de formación y actualización de docentes. La UPN contaría con un centro de investigación educativa y una división especializada en el desarrollo curricular para el propio subsistema. De ese modo, “la UPN será la instancia académica en la que se apoye la SEP para la realización de sus funciones en la materia”

Se revisarían los planes de estudio a fin de adecuarlos a las necesidades actuales y lograr un mejor equilibrio entre el medio rural y el urbano, en el que habrán de ejercer profesionalmente los futuros maestros.

Se descentralizarían los cursos de actualización y se integrarían a los de educación normal, revisando la importancia y pertinencia de los programas en vigor. Además pondrían énfasis en llegar a los grupos de maestros que hasta ahora habían quedado al margen, sobre todo en las zonas rurales.

Cabe mencionar que durante este periodo (1988 –1994) se suscitó una crisis de la profesión docente la cual obligó al gobierno federal a anunciar dos promesas para hacer frente a la huelga magisterial el salario profesional para el magisterio, el establecimiento de la carrera magisterial. El primero ubicado dentro del ámbito de la justicia laboral a fin de resarcir, revertir la caída salarial del conjunto del magisterio, el segundo, dentro del ámbito de la estrategia para reanimar las expectativas profesionales de los maestros mediante la creación de nuevas opciones de movilidad ascendente dentro del servicio, de esta manera mejorar la calidad de la educación por medio de la valoración

positiva de los esfuerzos de formación, capacitación, desempeño y persistencia en la función docente.

Estas promesas se incorporaron al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica publicado el 18 de mayo de 1992 por la SEP, los gobernadores de los estados y el SNTE.

El Acuerdo se organizó en torno a tres líneas estratégicas:

- ☆ La reorganización del Sistema Educativo.
- ☆ La reformulación de contenidos y materiales educativos.
- ☆ La revaloración social de la función magisterial.

Estas líneas afectaron sin duda alguna, aspectos esenciales de las condiciones de trabajo y a la relación laboral de los maestros así como, a las características, los objetivos, las metas y las prácticas de la actividad docente de la educación básica y normal así mismo, el rumbo que tendía la reforma estaba basado en los siguientes puntos:

- a) Se diseñó un modelo en el tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria.
- b) La reforma curricular terminó con la enorme dispersión de los planes de estudio entonces vigentes y se pensó en capacitar a los maestros en el dominio de contenidos básicos.
- c) La simplificación de los requisitos y la reducción de plazos de estudios para la carrera normal.

En lo que respecta a la actualización, capacitación y supervisión del magisterio en ejercicio, el ANMEB anunció el establecimiento de un programa emergente de actualización del maestro, íntimamente asociado a la necesidad de prepararlos para la puesta en marcha del programa de reformulación de contenidos y materiales educativos de educación primaria.

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE) estableció como uno de sus objetivos estratégicos impulsar la transformación académica y administrativa para que las escuelas normales públicas funcionen como comunidades académicas que garanticen que el país cuente con los profesionales que la educación básica requiere. Para lograrlo, se consideraron entre otros aspectos, el mejoramiento de la gestión institucional de dichos planteles. Esta política educativa representa el compromiso del Gobierno Federal de continuar impulsando y consolidando acciones tendientes a incrementar la calidad de los servicios que ofrecen estas instituciones.

En congruencia con lo anterior, a partir de 2002, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN); y que como ya se mencionó, con esta iniciativa se buscó contribuir a elevar la calidad en la formación inicial de los docentes, promoviendo el desarrollo de acciones que incidieran en la renovación de la gestión institucional (particularmente en su organización y funcionamiento) para transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje de los estudiantes normalistas.

Considero que los principales problemas en las escuelas normales y en especial en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros está en como se ha integrado lentamente en el Subsistema de Educación Superior y por ende en la articulación de la vida académica las tres actividades sustantivas.

DOCENCIA

- ☆ La comunidad normalista ha pasado por diversas reformas educativas.
- ☆ No había vínculo pedagógico, ni referentes comunes entre los docentes
- ☆ Prevalen los métodos de enseñanza tradicionales y no se han entendido los nuevos paradigmas como en el caso del plan de estudios 1997 con el enfoque de la Docencia Reflexiva

- ☆ Desvinculación entre las escuelas primarias y la educación normal
- ☆ Limitaciones en aspectos como el diseño de planes y programas de estudio, establecimiento de objetivos de aprendizaje, planeación y evaluación.

INVESTIGACIÓN

- ☆ No se destinan recursos para la investigación.
- ☆ Se carece de acervos bibliográficos acordes con los nuevos planteamientos educativos
- ☆ Se carece de evaluaciones sistemáticas sobre los resultados de las investigaciones.
- ☆ La formación de investigadores no es prioridad en las escuelas normales
- ☆ Existe desvinculación entre la docencia y la investigación.

DIFUSIÓN CULTURAL

- ☆ Se carece de planeación e indefinición de objetivos, criterios y políticas.
- ☆ Existe una gran desvinculación entre las actividades culturales y de expansión que se realizan en otras Instituciones de Educación Superior.

OTROS PROBLEMAS

- ☆ Mejorar la infraestructura de las instituciones de educación superior.
- ☆ Capacitar a los profesionistas en el uso de nuevas tecnologías
- ☆ No ha priorizado el desarrollo de cuerpos académicos.
- ☆ La elaboración y diseño de Planes y Programas acordes con los requerimientos de los cambios actuales no consideran la experiencia de los formadores de docentes.
- ☆ Falta fomentar la cultura de la capacitación y actualización, buscando la superación profesional de los docentes y el impacto en la formación inicial de los estudiantes normalistas.

- ☆ Buscar mecanismos para el efectivo ejercicio del presupuesto otorgado por los programas de financiamiento

En resumen las políticas educativas para las Escuelas Normales tendrían que señalar rumbos para la acción y establecer el punto de partida para discutir y debatir al interior de las mismas sobre los requerimientos de la sociedad, la búsqueda de mayor eficiencia, los procesos formativos de los estudiantes, los nuevos desafíos para la formación docente.

CAPÍTULO III

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS NORMALES. LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

En los capítulos anteriores se analizaron dos temas de suma importancia como lo son las políticas públicas y las políticas educativas con el objeto de comprender mejor cómo se materializan en las Escuelas Normales las reformas educativas desde su inserción al nivel terciario.

Es importante señalar que en las últimas décadas el tema de la formación docente es prioritario en la agenda de gobierno, en torno a las problemáticas de diagnóstico, desarrollo, evaluación y las propuestas para elevar la calidad educativa. Es por ello que las tensiones en la implementación son relevantes, puesto que afectan la organización y funcionamiento de las instituciones dedicadas a este fin.

En este apartado se analizarán los aspectos que inciden en la implementación de políticas educativas, así como, las reformas educativas y las tendencias actuales en torno a la formación docente. De esta manera se recuperan las características de los modelos curriculares 1984 y 1997 para la formación docente, sus tensiones y la importancia de los procesos de actualización ante los nuevos escenarios en educación superior en el contexto de la globalización.

3.1 La implementación de las políticas educativas.

Como ya se ha mencionado, las políticas públicas son el conjunto encadenado de decisiones y de acciones resultado de las interacciones estructuradas y repetidas entre los actores. Para Rua son consideradas como el conjunto de decisiones y acciones correspondientes al destino de los valores (Rua, 1998).

Cabe señalar, que se constituyen en vías de acción de un gobierno que exige la discusión de valores, preferencias, opiniones y creencias acerca de los problemas o cuestiones de índole pública. Esas acciones producen efectos específicos e influyen en la vida de los ciudadanos. En este sentido, las políticas públicas de educación se entienden como: los cursos de acción que pactan los distintos actores participantes en este nivel del sistema educativo nacional y que son dirigidos e instrumentados por el gobierno, en la esfera de su competencia (Mendoza, 2002).

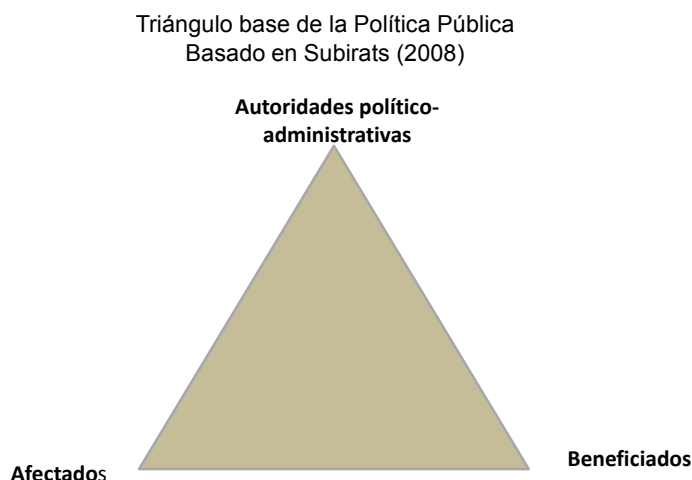
Cuando se habla de actores, se remite a las personas involucradas en los procesos de formación docente, individuos o colectivos que se desempeñan en espacios públicos o privados. Estos actores pueden ser *tradicionales* o *emergentes*.

Los actores tradicionales son los funcionarios federales, estatales, sindicatos, órganos colegiados o profesores.

Los actores emergentes se integran en los organismos evaluadores, las oligarquías académicas, los expertos en educación superior, los órganos colegiados paralelos, entre otros.

En este sentido, como se observa en el cuadro siguiente el triángulo, base de la política pública tiene como elementos prioritarios a la estructura político-administrativa constituida por el gobierno o las autoridades, quienes se encuentran en el nivel de acción. En la base se encuentran los grupos-objetivo o los afectados, considerados como el grupo objeto que son personas físicas u

organizaciones públicas o privadas y finalmente están los beneficiados quienes son el objeto directo o destino final de la intervención.



(Fuente: Apuntes del Seminario "Globalización y Política Educativa Mexicana. Dr. Mario González Rubi 2011)
Cuadro 3.1

Los cambios en las políticas públicas inciden en el campo educativo de manera significativa pues se modifican las reglas del juego que en términos de Rolling Kent se configuran las opciones, los incentivos y los constreñimientos bajo las cuales operan los actores. Estas reglas son los principios, normas, valores o leyes; reglamentos que modelan y condicionan la acción y las expectativas de los actores, indican lo que es válido, posible, obligado y prohibido, representan el conjunto de incentivos y castigos que enfrentan los actores en la consecución de sus intereses, configuran la institucionalidad de la sociedad o de un sector, de esta manera, los reglamentos, procedimientos, métodos, etcétera, orientan los cambios en las organizaciones escolares y el Sistema Educativo Mexicano (SEM) (Kent, 2009).

En este sentido, se identifican tres tipos de reglas

1. Las constitucionales.- como las leyes, estatutos formalizados
2. De acción colectiva.- tendencias de los actores por auto regularse en el uso de recursos comunes

3. Operativas.- como reglamentos determinados que norman prácticas y procedimientos en áreas específicas de la actividad.

Existen otros componentes de las arenas y reglas del juego: la situación específica de acción, la regulación, el timoneo a distancia, el desempeño de las instituciones.

Cabe aclarar que el Sistema Educativo Mexicano se configura como un espacio necesario en el proceso de implementación de las políticas educativas.

En las sociedades democráticas de la región el proceso para la implementación de políticas públicas comprende las fases de decisión, elaboración o diseño, implementación y evaluación, que permiten comparar los resultados o los impactos de una política, programa o proyecto. La evaluación permite valorar los alcances y potencialidades del cambio, esto es, el impacto de la política en las *arenas* conformadas por actores que ponen en marcha las estrategias o bien quienes formulan las mismas y pueden ser nacionales, estatales e institucionales. Para Rolling Kent las *arenas* son consideradas como los diferentes "sitios" en que se desenvuelven actores de tres niveles del sistema de educación superior, donde se adoptan estrategias, se dirimen conflictos, se busca poder e influencia, y se constituyen identidades corporativas (Kent, 2009).

La implementación de una política puede ser comprendida como un "conjunto de acciones realizadas por grupos o individuos de naturaleza pública o privada, con vistas a la obtención de objetivos establecidos antes o durante la ejecución de las políticas" (Rua, 1998: 254).

La fase anterior se sitúa entre la toma de decisión y los resultados que se pretenden alcanzar. Por lo tanto, la implementación de una política pública tiene que ver con el proceso de transformación de una decisión en una acción.

Según Joan Subirat la implementación es el conjunto de procesos que tras una fase de programación, tienden a la realización concreta de los objetivos de una política. Se puede definir como ejecución o puesta en práctica por los

actores públicos o privados. En el proceso de implementación las decisiones y acciones son fundamentales (Subirats, 2008).

Cabe mencionar que todas las políticas públicas son implementadas por grandes organizaciones públicas, por tanto es muy importante conocer antes de iniciado el proceso, el funcionamiento de dichos espacios.

En palabras de Jurjo Torres el interés radica en comprender por qué se inicia una política educativa específica, cómo esta es creada, planeada, construida e implementada, cuáles son los actores más relevantes en su formulación y operatividad y cuáles son los procesos sistémicos, simbólicos, históricos, estructurales y de organización que están involucrados, tanto desde sus orígenes como en la puesta en marcha y evaluación de la política (Torres, 2002).

Lo anterior se ve reflejado en la gestión de las reformas educativas que en las últimas décadas se han transformado en una tendencia global y el debate en torno a ellas ocupa un lugar estratégico de la agenda pública de los gobiernos y de las organizaciones de la sociedad civil.

Para Gimeno Sacristán el término reforma en educación, como sucede en otros vocablos (como el de calidad, por ejemplo) tiene un significado tan ambiguo, que obliga a quien lo escucha o lee, darle un sentido personal, mientras que quien lo propone, le da la libertad de dejar veladas las intenciones, las políticas o los programas que realmente se deben aplicar (Sacristán, 2006).

Para fines de esta investigación el término Reforma se conceptualiza como aquello que se propone, proyecta o ejecuta, como innovación o mejora en algo, que lo transforma (cambia de forma). Es decir, reforma es un cambio en lo que podemos apreciar qué es la realidad; un cambio en las prácticas educativas, sean éstas de carácter teórico o metodológico; el desarrollo del currículum, la introducción de las nuevas tecnologías relativas al gobierno de los centros, pero también en las formas de aplicar la política educativa.

Los elementos anteriores dejan ver algunos aspectos necesarios de este término, tales como, la de ser una intervención no espontánea, regulada por actores, con metas y estrategias definidas; se transforma la realidad y se mejora aquello sobre lo que incide en ésta.

Las reformas son entonces como los programas que aceleran ese proceso y eliminan obstáculos para que pueda culminarse.

En lo que respecta a las reformas institucionales, en ellas se desarrollan sistemas legales, mecanismos de rendición de cuentas, marcos regulatorios y sistemas de monitoreo que dan a conocer la información sobre la estructura y el desempeño de los mercados, del gobierno y de los funcionarios públicos.

3.2. Reformas educativas y las tendencias actuales para la formación docente.

Las reformas educativas, a la luz de las tendencias globales y los análisis que se han realizado en diversos escenarios ocupan un lugar fundamental en la agenda pública de los gobiernos. En este sentido Ángel Díaz Barriga afirma que el eje de la relación pedagógica se modificó drásticamente, educar para el empleo se convirtió en la finalidad central de la educación (Díaz Barriga, 2009).

Se infiere entonces que el Estado puede experimentar reformas mediante la redistribución de responsabilidades que corresponden a cada ámbito de gobierno: nacional, federal, estatal y municipal. También se considera el fortalecimiento de la capacidad de un gobierno en particular para realizar una función y adecuarse a nuevas competencias o estructuras. Finalmente, la Reforma del Estado tiene que ver con una redistribución de las tareas que la política pública asignadas al sector público y privado. A partir de lo anterior las reformas educativas promovidas en años recientes, abordan las siguientes líneas específicas:

- ☆ La primera línea tiene que ver con la descentralización, entendida como la transferencia de la responsabilidad del manejo de aspectos significativos del sistema educativo desde el gobierno nacional hacia otros niveles de gobierno. En este punto se incluyen las reformas centradas en la autonomía escolar. La descentralización es considerada como el centro de reformas educativas en varios países y un tema recurrente en los discursos internacionales. Para Carlos Ornelas la descentralización es un instrumento de organismos multinacionales, en especial del Banco Mundial, que tratan de sintetizar a los sistemas educativos como las tendencias globalizadoras o, peor aún, privatizar la educación pública (Ornelas, 2008).

- ☆ En la segunda línea se encuentran los sistemas de evaluación, entendidos como la institucionalización de sistemas para la medición de la calidad del aprendizaje en las escuelas y universidades, así como su utilización en la mejora de la política y el debate educativo. La implementación de estos sistemas y la acreditación de instituciones y programas de educación superior representa un cambio fundamental en la función del Estado en la educación misma, pues al incorporar la rendición de cuentas y la noción de que una función pública de importancia, pretende producir y difundir información, permite que la sociedad y los individuos tomen mejores decisiones en materia educativa.

- ☆ La tercera línea tiene que ver con las alianzas entre actores públicos-privados, entendidas como asociaciones en las que la oferta privada de educación gana especial relevancia a través de algún proceso de complementación con la acción pública en educación. En este aspecto aparece el término: Las fallas del gobierno o las fallas del mercado ante lo cual, se da una situación en la que la oferta de educación pública deja de tener la cantidad o calidad mínima necesaria para satisfacer las demandas de la sociedad.

Estos aspectos constituyen elementos en los que las reformas han implicado modificaciones fundamentales en la organización pública y en educación. Frente a esto, el tema de las reformas educativas para la formación de docente es cada vez más recurrente.

En las últimas décadas varios países de la Unión Europea y de América Latina reformaron el Currículum de la formación inicial de maestros, tanto en sus contenidos, fundamentos, como en su estructura. Comenzaron un proceso de reconversión, acreditación y certificación de las instituciones a cargo.

Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, son muestra de su importancia pues se han colocado como uno de los temas prioritarios el tema de la formación inicial y permanente de los docentes. Sin embargo continúan los problemas tanto en el funcionamiento de las escuelas de formación inicial como en el perfil de sus cuerpos docentes y en la organización, planificación y conducción del subsistema de educación superior para profesionales de la educación.

Carnoy y Castro al estudiar las reformas educativas en Latinoamérica identificaron las siguientes categorías:

- ☆ Reformas por razones de financiamiento: dado que intentaron recortar gastos de operación de los presupuestos nacionales y redujeron el total de recursos públicos y privados a la educación.
- ☆ Reformas por razones de competitividad: orientadas a preparar a la población para disponer de un capital humano de mayor calidad, nuevas competencias y mayor competitividad de la economía.
- ☆ Reformas por razones de equidad. Son reformas que intentaron lograr desde la política educativa movilidad social y nivelación social (Carnoy y Castro, 2004).

Las reformas educativas pueden pertenecer a más de una categoría y una característica común es que todas quisieron elevar la calidad bajando los costos.

Castillo asegura que los cambios que se dan a partir de las reformas tienden a identificar tres actividades:

- 3 Asimétrica
- 4 Extendida en el tiempo
- 5 Conflictiva (Castillo, 2009).

Asimétrica.- Al no poderse detener la organización para cambiar y después iniciar nuevamente sus actividades, la transformación se da en forma distorsionada, es decir no toda la organización cambia al mismo tiempo ni en los mismos términos. Se piensa que la reforma organizativa se puede instrumentar automáticamente en toda la organización a partir de un discurso, de un decreto o de la reelaboración de manuales de procedimiento; sin embargo, los hechos demuestran que el cambio es más un proceso de ensayo y error, donde la organización va aprendiendo poco a poco sus nuevas funciones o tareas. Cabe mencionar que la transformación se desarrolla en la lógica de las rivalidades entre los grupos de trabajo, de la competencia y de la lucha de poder.

Extendida de tiempo.- Es difícil precisar cuándo fue que la reforma comenzó, en qué momento se encuentra o más aún, cuando va a terminar. No se puede pensar el cambio en forma lineal, sin embargo, la transformación de una organización se describe como un proceso continuo, debido a que los sucesos se siguen de forma indeterminada en el transcurso del tiempo. La reforma es un proceso que desencadena todo tipo de escenarios.

Conflictiva.- Las organizaciones donde se llevan a cabo las reformas son espacios de actividad política, en las que existen diferentes intereses y complejas negociaciones realizadas por los miembros de la organización que

buscan una diversidad inconmensurable de anhelos y preferencias (March, 1962).

Al iniciar un proceso de reforma se sigue un determinado curso de acción, lo que genera resistencias, negociaciones y conflictos, los cuales se observan claramente, en la puesta en marcha de los procesos en los cuales, las tensiones entre los actores son un reflejo de la implementación de políticas de arriba hacia abajo.

La política se elabora en la cúspide y se implementa en la base; los responsables de la implementación deben hacer a lado sus propios puntos de vista, se someten a la autoridad y competencia superiores de quienes elaboran las políticas de los altos funcionarios.

Guy Peters afirma que al hablar de un modelo de arriba hacia abajo nos referimos a un gobierno fuerte que por razones de índole política y/o técnica, opta por una política pública y a continuación se dedica a la tarea de implementar (Peters, 1995).

El diseño de la política depende en gran parte de las ideas que al respecto tenga la élite que las hace y podría esperarse que dicha política reaccionara ante los cambios en la composición partidista del gobierno. Por su parte, el enfoque de abajo hacia arriba puede considerar una mayor variedad de opiniones en la elaboración de políticas. Estos elementos constituyen las características principales reflejadas en la toma de decisiones por parte de los actores involucrados en los cambios en las escuelas normales, las tensiones e incertidumbre ante las reformas, muestran que el modelo de arriba hacia abajo es recurrente en las dediciones políticas en el campo educativo.

Las reformas educativas han sido utilizadas por políticos para generar expectativas sociales y satisfacer demandas como elevar la calidad educativa, disminuir el rezago o combatir la desigualdad, suscitando imaginarios sociales de progreso que supone desarrollo sobre todo cuando se ha transcurrido por un periodo largo de crisis.

Antonio Bolívar considera que una cierta ola de desencanto, cuando no de cinismo, se ha extendido a la hora de analizar lo que han dado de sí las amplias y continuas reformas “top-down” (de arriba hacia abajo) de la segunda mitad del siglo pasado. (Bolívar, 2002)

Es por ello que en las reformas se observan tres tendencias que han tenido tensiones en su implementación: Modelo de cobertura educativa (1980), modelo de calidad, equidad y acceso (1990) y el modelo de innovación (2000). Estos modelos estuvieron acompañados de programas que buscaron fortalecer la implementación de dichos procesos.

3.2.1. Los programas consecuentes de la reforma educativa

Los programas de reforma en los niveles educativos y los especialistas ponen especial atención en las políticas tendentes al fortalecimiento profesional de los docentes, debido a que aún estamos lejos de tener el profesorado que se necesita para atender los nuevos desafíos y los problemas planteados en cuatro dimensiones: la organización institucional; el currículum; los modelos, enfoques o concepciones de la formación; y el perfil de los formadores. Steve afirma que los problemas de la educación acaban enfrentándose con políticas erráticas, sin continuidad en las decisiones y con las visiones fragmentarias de quienes intentan operar sobre los sistemas educativos sin entender su carácter de sistemas; es decir, de estructuras compuestas por elementos interrelacionados, en las que modificar un elemento provoca inmediatamente un cambio en cascada de otros elementos, produciendo así consecuencias muy distintas a las esperadas (Steve, 2003).

El análisis de los contextos históricos se convierte en uno de los elementos necesarios para entender al sistema educativo y a la formación docente debido a que el cambio se genera en tres contextos:

- ☆ El primero es denominado contexto macro, el cual depende de la evolución de los grupos políticos, de las fuerzas sociales, de los factores económicos y financieros, que exigen la adaptación del sistema educativo al cambio social y a los nuevos sistemas de producción.
- ☆ El contexto político administrativo que según Bowe y Ball (1992) pretende ordenar la realidad mediante leyes y decretos con una capacidad de cambio limitada, ya que no pueden modificar la mentalidad de los profesores, ni el sentido de su trabajo en las aulas.
- ☆ El tercer contexto es el de la práctica que se refiere al trabajo real de los profesores

Cabe mencionar que cualquier intento de reforma en educación y en la formación del profesorado que no cuente con estos aspectos estará condenado al fracaso.

La mayoría de reformas educativas de los países latinoamericanos han optado por focalizar sus esfuerzos en la actualización y capacitación de maestros, en ocasiones fuera de un contexto de políticas, estrategias y programas de formación permanente. Los recursos que se invierten demuestran que hay interés por mejorar la formación inicial de los docentes, sin embargo los cambios en la gestión de las escuelas hacen que no se concreten, ni se visualicen los esfuerzos.

A partir de este proceso algunos cambios se han generado, entre ellos destaca la tendencia de desplazamiento de la formación docente hacia el nivel superior, al esfuerzo de las tres actividades sustantivas como son la docencia, la investigación y la difusión se ha incluido la función de la actualización junto a la formación inicial de tal manera que se fortalezca la práctica docente, el establecimiento de mecanismos de certificación y habilitación, entre otros.

Sin embargo, estas reformas o no han logrado sostenerse en el tiempo o no siempre han sido capaces de convertirse en sistemas innovadores para la formación de los profesionales. De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, aunque se han hecho esfuerzos importantes con la puesta en marcha de otros modelos que priorizan la docencia reflexiva, los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, lo que impide la reconceptualización de la docencia.

Efectivamente, en la actualidad numerosas instituciones académicas, expertos e investigadores, están reclamando abiertamente la necesidad de transformar la formación continua, que sea no sólo cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo donde la reflexión de la práctica proporcione elementos en aras de la resignificación del quehacer docente.

3.2.2 Innovación y reformas en las escuelas normales.

El concepto de reforma educativa está relacionado con otros afines como innovación, cambio y mejora, con los que comparte una serie de características comunes ligadas a los presupuestos asignados para ello. Las reformas educativas se van a entender también como programas de diseño iniciados y dirigidos por instancias políticas como los Estados, gobiernos y organismos internacionales. Como tales, son intervenciones desde arriba, esto es a nivel macro o de sistema y los cuales pretender llegar a instituirse abajo donde se busca que se den procesos de apropiación en los centros y docentes en las aulas pero que además pretender dar soluciones a los problemas detectados.

En nuestro país, cada cierto tiempo se plantean cambios y reformas educativas sin realizarse una evaluación del impacto en el aprendizaje y en la formación de los estudiantes. Estas reformas no parecen tomar en cuenta lo que se ha aprendido en otros países y en otros momentos.

Fullan asegura que las reformas de este tipo han fracasado principalmente por que no han atendido los asuntos de implementación ni los de las culturas locales (Fullan, 2000).

México ha atravesado, desde 1993, por un ambicioso proceso de descentralización de la educación, y en paralelo ha introducido numerosos programas especiales dirigidos a mejorar la equidad y la calidad de la educación, con resultados visibles.

En el caso de las escuelas normales, instituciones con una larga tradición en la formación de maestros para la educación básica, han experimentado diversos cambios y en las últimas décadas se ha reconfigurado su estructura debido a las reformas educativas.

Cabe mencionar que las políticas de gobierno han perjudicado a la educación y a la formación de los profesores al no haber continuidad de un sexenio a otro, haciendo cambios sin la realización de evaluaciones previas a las mismas políticas.

Los cambios sexenales en México han impactado de manera significativa en la formación de docentes de las escuelas normales, impidiendo la continuidad de los programas. Se pasa de un modelo a otro, se plantean nuevos paradigmas y planes de estudio sin recuperar la experiencia de los actores involucrados en la formación inicial de los futuros docentes.

Las escuelas normales al asumirse como Instituciones de Educación Superior actualmente transitan en una atmósfera de nuevas y variadas exigencias: cambios curriculares, organizaciones, gestión y filosofías, entre otras.

Los desafíos actuales que tienen que enfrentar se enmarcan en los siguientes aspectos:

- ☆ Sociedad de conocimiento
- ☆ Cambios en el paradigma educativo
- ☆ Educación para la vida

☆ Creación y consolidación de cuerpos académicos

La innovación es un factor determinante debido a que por mucho tiempo las escuelas normales se oponían sistemáticamente de una manera u otra a los cambios educativos propuestos tanto para la educación Normal, como para los distintos niveles de la Educación Básica, lo que dejaba poca importancia a la actualización como una palanca para la construcción de conocimientos compartidos entre los formadores de docentes, para la promoción de la investigación, para la creación de proyectos de experimentación de propuestas pedagógicas de innovación, en concreto, para trascender de instituciones reproductoras de conocimiento a instituciones innovadoras, productoras de conocimiento.

Por su parte, Francisco Imbernón afirma que la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación (Imbernón, 1996: 64).

Juan Escudero Pascual señala que: “Innovación educativa significa una batalla a la realidad tal cual es, a lo mecánico, rutinario y usual, a la fuerza de los hechos y al peso de la inercia” (Pascual, 1988: 86).

Este autor una apuesta por lo colectivamente construido como deseable, por la imaginación creadora, por la Innovación Educativa, instrumento de desarrollo. Así mismo, reclama, en suma, la apertura de una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. Innovación equivale, a un determinado clima en todo el sistema educativo que, desde la Administración a los profesores y alumnos, propicie la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, pero sobre todo a transformar.

Juan Manuel Escudero concluye afirmando que hablar de innovación educativa significa referirse a proyectos socioeducativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada, y que esa transformación merece ser analizada a la luz de criterios de eficacia, funcionalidad, calidad y justicia y libertad social (Escudero, 2006)

Se puede decir entonces que la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

La innovación educativa está conformada por cuatro términos:

1. Cambio educativo o curricular
2. Reforma educativa
3. Innovación educativa
4. Movimiento de renovación

Algunos autores diferencian reforma e innovación según el grado de amplitud y profundidad del cambio, González y Escudero señalan que podríamos hablar de reformas para referirnos a cambios más estructurales, y de innovación para denotar cambios más internos y cualitativos en el sistema educativo (González y Escudero, 1987).

Para por su parte Carbonell dice que la innovación se sustenta en la forma en que se incorporan y participan los actores con sus necesidades, disposiciones y competencias. Entiende la innovación educativa como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. La innovación no es una actividad puntual sino un proceso, un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e

intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente – explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo. Porque la innovación apela a la subjetividad del sujeto y al desarrollo de su individualidad, así como a las relaciones teoría práctica inherentes al acto educativo (Carbonell, 2001).

Otros autores como Fullan y Rivas afirman que el cambio innovador se da en varias dimensiones de la cultura escolar: en el uso de materiales nuevos, en la incorporación de nuevas perspectivas de la relación educativa formadora y de sus propuestas didácticas y en la alteración de las creencias de los actores educativos (Fullan, 2002; Rivas, 2000).

El concepto de innovación implica el cambio, pero mediado por tres condiciones:

1. El cambio debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
2. El cambio es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
3. El cambio no modifica substancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el *status quo* establecido.

Por su parte la reforma implica un cambio del sistema en su conjunto; un cambio estructural que impacta lo curricular y las condiciones en que se ofrece un servicio.

Estas diferencias entre innovación y reforma quedan mejor ilustradas si se observan las dimensiones constitutivas de cada una, como se aprecia en la tabla 3.1

Dimensiones de la innovación educativa	Dimensiones de la reforma educativa
Introducción de nuevas áreas o contenidos curriculares.	El gobierno y la administración del sistema escolar en su conjunto o de las escuelas.
La utilización de nuevos materiales y tecnologías curriculares.	La organización y la estructuración en niveles, etapas o ciclos del sistema escolar.
La aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizaje	El financiamiento del sistema escolar.
El cambio de las creencias y supuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos.	El currículum, decisiones sobre el contenido y cómo evaluar el currículum.
	La formación, selección y evaluación del profesorado.
	La evaluación del sistema educativo.

Tabla 3.1 Comparación entre las dimensiones de la innovación y la reforma educativa. Elaboración de la autora.

Estas dimensiones permiten sustentar las afirmaciones anteriores en el sentido de que la reforma educativa es de carácter estructural y sus cambios son substanciales, mientras que la innovación educativa implica cambios en la práctica profesional esencialmente y no son substancialmente importantes para el sistema educativo en su conjunto.

3.3. Modelos curriculares para la formación docente

En el caso de las políticas para la educación normal, en nuestro país cumplieron casi tres décadas de pretender la ordenación de los profesores y la inserción de las tres actividades sustantivas buscando la transformación a un esquema universitario sin impactar debido precisamente a la estructura organizativa y por tener todavía algunos rasgos de institución de Estado, pues aun están muy controladas por dos instancias como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE y la

Administración Federal de Servicios Educativos en el DF (AFSEDF), dependencias que regulan el funcionamiento de las escuelas normales que carecen de autonomía para regularse por sí mismas.

Como ya se ha mencionado en otros apartados, es a partir de 1984, que las escuelas normales se incorporaron al Subsistema de Educación Superior por tal motivo, los ajustes que se han tenido que llevar a cabo para adaptarse a la política internacional yace en la política nacional provocando tensiones en la operación de las funciones sustantivas de educación superior en estas instituciones. Lo anterior es debido a que aún se mantiene el dominio a partir del modelo de la burocracia que en palabras de Max Weber era una forma de organización que sustituía a la autoridad basada en privilegios personales o en la inspiración divina, por un tipo distinto de autoridad, caracterizado por ser impersonal, eficiente y por estar sometido a rutinas (Weber, 2005). Sin embargo, con el tiempo el factor burocrático ha llegado a ser una explicación universal para todos los errores y deficiencias gubernamentales. Cabe resaltar que las principales funciones de la burocracia moderna son las siguientes:

- I. Rige el principio de las atribuciones oficiales fijas, ordenadas, por lo general, mediante reglas, leyes o disposiciones del reglamento administrativo, es decir,
 - a. Existe una firme distribución de las actividades metódicas- consideradas como deberes oficiales- necesarias para cumplir los fines de la organización burocrática.
 - b. Los poderes de mando necesarios para el cumplimiento de estos deberes se hallan igualmente determinados de un modo fijo, estando bien delimitados mediante normas los medios coactivos que le son asignados (medios coactivos de tipo físico, sagrado o de cualquier otra índole)
 - c. Para el cumplimiento regular y continuo de los deberes así distribuidos y para el ejercicio de los derechos correspondientes se toman las medidas necesarias con vistas al nombramiento de personas con aptitudes bien determinadas.

La característica principal de este aspecto es que el soberano hace cumplir las medidas más importantes por medio de comisionados personales, de comensales o de servidores de palacio, a quienes se dan encargos o autorizaciones establecidos momentáneamente para el caso particular y no siempre bien delimitados.

- II. Rige el principio de la jerarquía funcional y de la tramitación, es decir, un sistema firmemente organizado de mando y subordinación mutua de las autoridades mediante una inspección de las inferiores por las superiores, sistema que ofrece al dominado la posibilidad sólidamente regulada de apelar de una autoridad inferior a una instancia superior.

- III. La administración moderna se basa en documentos (expedientes) conservados en borradores o minutas, y en un cuerpo de empleados subalternos y escribientes de toda clase. El conjunto de los empleados que trabajan a las órdenes de un jefe junto con sus archivos de documentos y expedientes constituyen un negociado o despacho (Weber, 2005).

Otras características de este modelo que aun rigen la organización y funcionamiento de las escuelas normales son:

1. La característica distintiva de la burocracia del nivel operativo es que la discrecionalidad aumenta a medida que se desciende en la jerarquía.

2. En el momento de la implementación de reformas para educación normal lo que importa es como controlar las tensiones y la complejidad del trabajo cotidiano, buscando mecanismos de adaptación.

3. La resistencia al cambio es otro elemento importante que se observa en estas instituciones, pero que además no siempre hay inercia sino que

hay tendencia a luchar por permanecer igual. Donald Schon llama a esto último conservadurismo dinámico.

4. La implementación de nuevas políticas o reformas educativas afectan las rutinas de los docentes que laboran en estas instituciones. Elmore afirma que las rutinas burocráticas operan a contrapelo de muchas de las modificaciones que se hacen de las políticas, porque han sido diseñadas para servir como amortiguadores contra el cambio y la incertidumbre. El hecho de que persistan se debe, precisamente, a que ofrece ventajas inmediatas a quienes recurren a ellas para reducir la tensión y la complejidad del trabajo (Elmore, 1993).

En consideración a lo antes mencionado, existen deficiencias en la organización estructural, en las trayectorias formativas y profesionales de los docentes y alumnos de las escuelas normales, lo que limita el desarrollo de las funciones sustantivas.

Otra situación que se observa en los últimos años es la presencia de lo que han llamado la Nueva Gestión Pública en la operación interna de estas escuelas y la resistencia a seguir operando bajo el modelo de la burocracia, situación que se observa en toda la estructura de las Escuelas Normales y de la dependencia de Educación Superior, particularmente a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

Para hablar de modelos curriculares para la formación docente es necesario partir del concepto Currículum el cual parte de tres aproximaciones:

1. En su relación con la sociedad y su devenir histórico: se retoma el ideal formativo de una sociedad en un tiempo histórico particular. Angulo afirma que esta reflexión nos permite acotar que el Currículum es un producto histórico y social, que se supone claro para toda la comunidad y, con ello, factible de ser orientado-y seguido- hacia finalidades sociales (Angulo, 2009).

2. En su relación con la sociedad contemporánea, Alicia de Alba sostiene que el Currículum es la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales (De Alba, 1991)
3. El Currículum como mediación entre sociedad y escuela lo se aborda Laundgren, quien afirma que es una mediación entre sociedad e institución educativa, es la instancia que permite llevar a la escuela tanto la realidad como los intereses sociales y se lleva a cabo por el proceso de representación, el cual se expresa a través del discurso que es, desde nuestro punto de vista, la instancia por la que las relaciones sociales llegan a expresarse en la escuela (Laundgren, 1991).

Como se ha mencionado anteriormente, las escuelas normales han experimentado las reformas educativas y transformaciones curriculares donde se da el proceso de determinación curricular el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones se desarrollan de acuerdo con los intereses de grupos y sectores, tal y como se observa en el triángulo, base de la política, se determina un Currículum en sus aspectos centrales, esto es, su orientación básica y estructural.

Existe la idea de que únicamente en las escuelas normales se forma a los profesores de educación básica, sin embargo, no es así. En el libro “La formación de los maestros en los países de la Unión Europea” se citan tres modelos fundamentales analizados por diversos autores, los cuales hacen referencia a las características muy particulares y que se ven claramente reflejados en la formación docente en nuestro país:

- a) Modelos de formación específica. José Luis García afirma que destinar a la formación del profesorado primario o secundario, centros únicamente dedicados a eso, con un plan que abarca tanto la formación en las materias básicas de enseñanza como la formación pedagógica (García, 1998); sus ventajas radican en que se refuerza la vocación docente

como una profesión específica con sus requerimientos específicos, hay equilibrio e interrelación entre la formación científica básica y la formación pedagógica, pero falta de apertura al interior de este tipo de instituciones, hay escasa flexibilidad y segregación de los futuros docentes con respecto de quienes cultivan las ciencias y las humanidades.

- b) Modelos de formación abierta. Se refiere a la formación de profesores en las universidades. Las ventajas que presenta este modelos son: Los docentes se forman en un marco de apertura profesional, sin relacionarse con aquellos que sólo se dedican a la docencia, hay un tratamiento, pero existe nula exigencia profesional y escasa comprensión e interés por las actividades educativas. No se fomenta la labor educadora.
- c) Modelos de formación basada en la escuela. Implica capacitar a quienes van a ser docentes en situación directa de enseñar, poniendo en contacto directo con la realidad, aprenden la formación docente por medio del ejemplo de los profesores experimentados y de la práctica. Sin embargo, hay falta de apertura al exterior, segregación con respecto a otros universitarios, escasa flexibilidad laboral, incorporación prematura a las tareas docentes, sobrevaloración de las prácticas.

En nuestro país se ven claramente los tres modelos y han sido parte de los Planes de Estudio para la formación docente en los diferentes momentos de la historia. Cabe mencionar que Para Ángel Díaz Barriga una de las principales funciones que podemos identificar en un programa de estudios es posibilitar la visión global del plan del que forma parte. Acceder a todos los programas de un plan nos puede informar del proyecto educativo que adopta una institución por medio de la carga académica semestral o anual, del conjunto de disciplinas o problemas que se propone abordar y de su orientación global (Díaz Barriga, 2009).

Y es claramente lo que ocurre con las políticas para la formación docente, debido a que tiene particularidades, pues el profesor normalista es un *trabajador al servicio del Estado*, es promotor de cambios, es profesional de la educación pero la burocracia sindical ha hecho que al interior de las escuelas se constituyan feudos que han impedido verdaderos cambios en las escuelas normales.

La formación docente tiene la característica de ser heterogénea, pues es una profesión especializada en la docencia, en la práctica hay imaginarios que se ven reflejados en los modelos que a lo largo de la historia de estas instituciones centenarias, beneméritas, rurales e interculturales dan cuenta de las representaciones sociales históricas del quehacer educativo. Estos elementos se ven reflejados en los dos modelos curriculares que después de la inserción de las escuelas normales a Educación Superior fueron parte de las decisiones políticas para atender las deficiencias de la educación que se imparte en nuestro país, por lo que, dan muestra de cómo cambiaron los esquemas de formación, cuáles han sido las reglas del juego coyuntural, cómo ha sido la nueva estructuración, cómo cada vez las reformas dar respuesta a las demandas del mercado y a las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales, sin realizarse un balance de las políticas implementadas y su impacto.

3.3.1 *El profesor investigador en las escuelas normales*

Ángel Díaz Barriga afirma que el debate acerca de la finalidad de la educación es una cuestión nodal en la historia del pensamiento educativo. Así, a lo largo de los diversos periodos de conformación de dicho sistema, la profesión docente ha adquirido rasgos específicos, resultado de un proceso de cambio en la educación básica, las prioridades de las sucesivas políticas educativas y demandas de los docentes (Díaz Barriga, 2009).

El plan de estudios 1984 modifica la formación inicial de los profesores, pues incluye el grado de licenciatura y establece el bachillerato como requisito de ingreso. Este plan de estudios se da en un momento coyuntural, las negociaciones y presiones entre la SEP y el SNTE y demandas de la maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), las viejas aspiraciones para elevar al rango profesional a la formación docente y las perspectivas del Estado en la búsqueda de un nuevo profesional de la educación, son algunas de las tensiones que se dieron en el contexto de esta reforma educativa.

Ya en la década de los 80 el desequilibrio entre oferta y demanda de maestros nuevamente volvió a ocupar un lugar central, pues se estimaba que los 40 000 profesores de educación primaria, egresados en el ciclo escolar 1982-1983 (9 400 de normales federales, 12 000 de estatales y 18 000 de particulares), las escuelas oficiales sólo habían podido absorber alrededor de 19 000. Para resolver de nuevo este desequilibrio entre oferta y demanda de maestros, la SEP firmó una serie de convenios con los gobiernos de los estados, con el objeto de regular la matrícula de las escuelas normales preescolar y primaria y adoptar una serie de medidas para normalizar la vida académica de las normales superiores del Distrito Federal y de los estados (Arnaut, 1993).

A partir de esto, se pretendía formar un docente – investigador que desarrollara habilidades para visualizar las diversas problemáticas docentes, que le permitiera construir un conocimiento para proponer soluciones. El plan de estudios 1984 tuvo primicias en los métodos de enseñanza y de trabajo, dificultó la práctica de los maestros en formación debido a que los contenidos estaban organizados en dos áreas de formación:

1. Tronco común integrado por cursos instrumentales y tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica, ocupando 36 espacios curriculares. En los cursos instrumentales se presentaban las Ciencias de la Educación por lo que el esquema de formación cambió.

2. El área específica estaba integrada por 27 espacios curriculares dirigidos a establecer un vínculo académico y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo primaria o preescolar. En el caso del Licenciado en Educación Primaria se trataron aspectos relacionados con el dominio y tratamiento pedagógico de los programas escolares, actividades curriculares y cocurriculares, evaluación y documentación (SEP, 1984).
3. Al sustentarse en un modelo de docente - investigador incluyó materias novedosas como los Laboratorios de Docencia.

Con la descripción de estas características se puede adelantar que el surgimiento del Plan 84 de Educación Normal implicó una ruptura total con las tradiciones del Normalismo presentes en los planes de estudio anteriores al del 84 (Normalista y eficientista) y la aparición de otras dos tradiciones, una búsqueda en el pasado y otra en el futuro (Oikión, 2008).

Las principales dificultades que se presentaron durante la implementación de este modelo curricular fueron: la falta de recursos materiales como bibliografía actualizada y materiales para el apoyo de los programas y humanos, puesto que los profesores carecían de preparación académica acorde con la especialidad en las escuelas normales, se le dio mayor importancia a la investigación que a ante la docencia, así como el exceso de materias teóricas dentro del plan de estudios.

Es importante señalar que este plan de estudios propuso innovaciones curriculares y de métodos de enseñanza y de trabajo, sin embargo limitó la práctica de los maestros en formación, favoreció escasamente la formación integral del docente, por muchas razones entre las que se encuentran:

- a. El trabajo cotidiano de los maestros en el aula dejaba ver la limitada relación entre la teoría y la práctica.
- b. Estaba sobrecargada en materias teóricas, las cuales en ocasiones no aterrizaron en situaciones concretas.

- c. Los maestros, se daban cuenta de que la práctica tenía pocos referentes con lo que habían aprendido en la escuela normal.
- d. Se abusó de la teoría por lo que había dificultades para saber cómo traducir la teoría en el trabajo cotidiano en el aula

Ruth Mercado asegura que este currículum supera la idea de docencia como mera aplicación de técnica de enseñanza; se supone, más bien, que la docencia puede conocerse mediante la observación y el análisis de que ellos realicen los estudiantes a través de las prácticas llamadas de investigación. Las acciones llevadas a cabo han tenido ventajas y desventajas para los maestros y alumnos de normales. Sus repercusiones no han sido analizadas, aunque ya pueden identificarse tendencias que deben atenderse en el futuro. (SEP, 1997)

Al tratar de introducir el modelo universitario al funcionamiento de las escuelas normales se estuvo perdiendo o divagando en cuestiones como la investigación-acción. Esto dio como resultado, que los maestros quisieran ser investigadores y perdieran su verdadera misión: la formación de maestros.

Cabe mencionar que la docencia es la función sustantiva por excelencia de las escuelas normales, la incorporación de las otras dos funciones de investigación y difusión, que son características de una institución universitaria no han tenido las condiciones mínimas necesarias para propiciarlas, un ejemplo de esto es que no se tienen los perfiles deseables de acuerdo a lo que establece el Programa de mejoramiento al Profesorado (PROMEP) Por otro lado no se cuenta con la infraestructura, ni recursos bibliográficos nacionales e internacionales, no se cuenta con tecnologías de información y la comunicación (TIC), cabe mencionar que las descargas horarias se utilizan para la preparación de cursos y no para la investigación, entre otros aspectos. Se quiso hacer una réplica un tanto automática de ese modelo en las escuelas normales, cuando no existían las condiciones para poder realizarlo. Bajo estas condiciones se presentan las reformas en educación normal, por tanto se hizo necesario la puesta en marcha de otra propuesta curricular.

3.3.2 El docente reflexivo.

A partir de la Reforma Curricular en educación primaria que se inició en 1993, se hizo necesario implementar un nuevo esquema de formación para los maestros que atienden este nivel educativo, debido a que los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del Currículum demandaban competencias profesionales que no eran atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984.

En este sentido Czarny afirma que la reforma a la educación normal responde a fuertes problemas que arrastra la formación de profesores en diferentes aspectos (Czarny, 2003).

A 13 años de la formulación del Plan de Estudios 1984 y después del egreso de 10 generaciones consecutivas, se contaba con evidencias que indicaban que la propuesta fundamental de ese plan de estudios 84 -la formación de maestros-investigadores a través del estudio de un alto número de materias teóricas y de los espacios curriculares llamados laboratorios de docencia- no se había logrado y comenzaba a imperar la inquietud por revisar el sentido que debe tener la formación de maestros que atenderán a los niños en las escuelas primarias.

Cabe mencionar que se consideraron algunos otros aspectos tales como:

- a) La formulación del plan y programas de estudios
- b) Atención a la actualización de maestros de las escuelas normales
- c) Orientación que permitiera mejorar la gestión institucional
- d) Equipar a las escuelas normales y mejorar su infraestructura

Estos elementos constituyeron el punto de partida para poder diseñar una estrategia curricular integral que permitiera elaborar una propuesta de plan de estudios con la definición de los rasgos deseables del perfil profesional del Licenciado en Educación Primaria.

Según Cesar Coll, en el Currículum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa –ideológicos, pedagógicos, psicológicos-, que tomados en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo. Elaborar un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica (Coll, 1997).

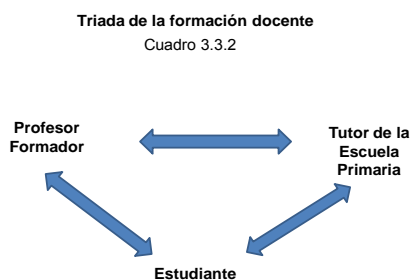
De esta manera, el cambio curricular del Plan de estudios 1997 tuvo como principal propósito fortalecer la formación para la enseñanza a través de la incorporación de los contenidos y su enseñanza; del fortalecimiento de actividades orientadas al acercamiento a la práctica escolar en condiciones reales, el desarrollo de habilidades intelectuales específicas, del dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, Identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Cabe aclarar que estos son los cinco rasgos deseables del nuevo maestro, esto es, el del perfil de egreso, integrados a cada una de las asignaturas que a lo largo de los cuatro años posibilitan que los alumnos desarrollen habilidades, conocimientos, aptitudes, destrezas y adquieren valores éticos con respecto de su quehacer docente.

Los aspectos antes mencionados, fueron el principal referente para la elaboración de las orientaciones académicas del plan de estudios 1997, el mapa curricular y los programas de las asignaturas. Este plan sostiene que el desarrollo y logro del perfil de egreso son responsabilidad de todos los involucrados en el proceso: el estudiante normalista, el tutor, el asesor y los maestros de los diferentes espacios curriculares. Con esto se fortalece la formación para la enseñanza, lo que se expresa a través de:

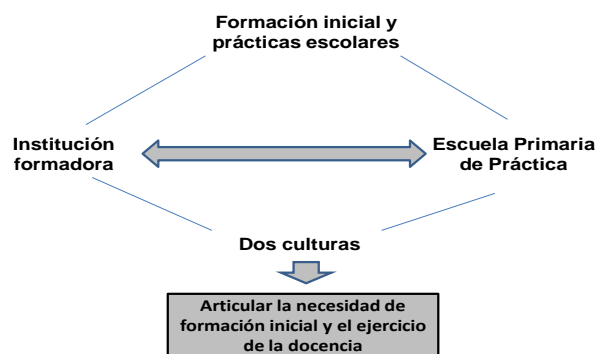
- ☆ La incorporación de las asignaturas de contenidos y su enseñanza donde se abordan las asignaturas del plan de estudios de primaria y su formación de enseñanza de acuerdo con las características del desarrollo de los niños.

- ☆ El fortalecimiento y la reorientación del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar para que el estudiante participe como aprendiz en los diferentes sucesos de la vida escolar e identifique – sin calificar apresuradamente- cuáles de las prácticas y estrategias observadas son adecuadas para alcanzar los propósitos educativos.
- ☆ El desarrollo de habilidades intelectuales y de los distintos rasgos del perfil de egreso en todas las asignaturas, porque se consideran imprescindibles para el ejercicio docente, así como para continuar avanzando en la formación profesional (Czarny, 2003).

El esquema siguiente muestra la triada de la formación docente como rasgos fundamentales de este plan de estudios.



En este sentido, una de las fortalezas del Plan 1997 ha sido la docencia reflexiva que a lo largo de la formación inicial se considera como elemento prioritario de la formación académica de los estudiantes normalistas por lo que la Línea de Acercamiento a la Práctica Docente contempla asignaturas que tienen relación directa con la escuela primaria.



Cuadro 3.3.2.B

Cada uno de estas asignaturas tienen como elementos clave el diálogo, la intención, el procedimiento, modelado y la postura personal que llevan al alumno a una resignificación constante de su práctica docente, así, en palabras de Brockbank se define la reflexión en dos sentidos: en primer lugar como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y, en segundo lugar, derivándose del primer sentido, la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen, incluyendo este último aspecto la idea de la reflexión crítica (Brockbank,2002).

Sin embargo, el problema que se ha enfrentado es que los docentes de las escuelas normales han tenido que “desaprender lo aprendido”, lo que los ha llevado a modificar sus conceptos, sus prácticas y con ello se ha caído en la simulación y la adaptación de conocimientos anteriores, se han acomodado a los nuevos esquemas del proceso didáctico.

Otra de las fortalezas de este Modelo Curricular son los diversos programas que han acompañado la implementación del mismo. Tal es el caso del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN), el cual surge como una política educativa con la finalidad de cumplir con las metas establecidas en el Plan 97, esto permitió avanzar en el trabajo, en la transformación y el mejoramiento académico por lo que se identifican tres aspectos:

1. El PTFAEN propició el mejoramiento de las condiciones para el trabajo académico.
2. Al establecerse consultas para la elaboración del Plan 97 y la sucesiva incorporación de los maestros en el diseño de los programas de estudio y la conducción de los talleres de actualización, se logró una gran legitimidad. Lo que deja claro, que el modelo de abajo hacia arriba da resultados favorables aunque el diseño se haya realizado de arriba hacia abajo.
3. La comunicación entre autoridades centrales y las estatales para la distribución de recursos permitió mejorar la infraestructura.
4. La actualización a través de los talleres de actualización y la distribución oportuna de los materiales de estudio por parte de la SEP, permitió la discusión abierta de los temas centrales de las asignaturas, así como, reflexionar y analizar los elementos centrales de la docencia reflexiva.
5. La evaluación y el seguimiento, permitieron hacer ajustes a los programas de estudio.
6. El trabajo colegiado ha permitido la discusión entre pares sobre temas relacionados con las asignaturas y temas actuales y emergentes para la formación docente.

Pese a todos los esfuerzos y las fortalezas de este Plan de Estudios 97, las escuelas normales siguen reproduciendo inercias en el trabajo docente pues al no existir una verdadera Reforma Educativa que impacte en la organización y el funcionamiento de las mismas, los cambios seguirán siendo lentos y con rezagos frente a las demandas de las políticas globales. De esta manera, frente a las tendencias globales los nuevos escenarios por los que las escuelas normales y en especial la Benemérita Escuela Nacional de Maestros tienen que transitar o enfrentar, lleva, en particular a esta institución, a una nueva arena de incertidumbre y tensiones, por lo que las reglas del juego nuevamente son regidas por la toma de decisiones de arriba hacia abajo y que son un discurso recurrente en los debates actuales.

3.4. Nuevos escenarios para la formación docente: las tendencias globales.

Para hacer frente a los nuevos desafíos que tienen que afrontar las escuelas formadoras de docentes en el contexto actual, se tiene que plantear una reforma estructural e integral que permita a estas IES atender las cuatro tendencias globales que son elementos indispensables en las agendas de política educativa mundial como son:

1. *La universalización de la educación superior.* Expansión de las opciones de estudio, por medio de la diferenciación de planes y programas; ampliación de las opciones para seguir diversas trayectorias educativas; surgimiento de nuevas modalidades de estudio flexible, acotadas en grados diversos en el tiempo y en el espacio, lo que facilite el desarrollo de programas de actualización o más genéricamente lo que se conoce como educación para toda la vida.
2. *Un nuevo esquema de financiamiento.* En los últimos años se han alterado las relaciones entre este tipo de instituciones públicas y las autoridades gubernamentales. El problema del otorgamiento y distribución de los fondos públicos y los subsidios gubernamentales a partir de programas de financiamiento dan prioridad a aspectos que tienen poco impacto en los procesos formativos de los estudiantes.
3. *Los sistemas de evaluación, acreditación, certificación y rendición de cuentas, ligados al financiamiento.* Se establece la necesidad de diseñar, planear, organizar e implementar políticas, normas, procedimientos e indicadores para la mejora continua y la calidad académica de la investigación que permitan dar respuestas a las demandas del mercado laboral.

4. *La reforma de los contenidos. Deben atender dos aspectos.* El primero que tiene que ver con la inserción al mercado de trabajo. El segundo está ligado al anterior puesto que se observa la necesidad de la especialización del conocimiento por el surgimiento de nuevos campos interdisciplinarios y multidisciplinarios.
5. *La modernización en la gestión o administración de las Instituciones de Educación Superior.* Esto ha implicado una transformación en el papel del Estado, para cumplir con funciones básicamente de organización, delegando autoridad y legitimando proyectos.

En el caso de la Educación Normal las presiones para reformar este subsistema de Educación Superior desde hace varias décadas proviene más del exterior que del interior, debido a la intervención de agentes y organizaciones externas, por lo tanto, los Organismos Internacionales considerados por Alma Maldonado como aquellas agencias que son creadas y sostenidas por diversos países, como respuesta a objetivos similares en un ámbito regional o mundial, es importante tomar en cuenta que al hablar de *organismos internacionales* no se hace referencia a entidades con características necesariamente comunes (Maldonado, 2000) .

La presencia de los Organismos Internacionales en el campo educativo es un tema recurrente en los discursos que justifican aquellas políticas públicas que se implementan en las Entidades federativas y en las Instituciones Educativas. En este sentido, es necesario conocer cuando, en qué condiciones surgen antes de analizar las repercusiones que tienen en la IES y con ello en la Educación Normal.

Roberto Rodríguez y Armando Alcántara afirman que la noción de organismos internacionales abarca una vasta y compleja constelación institucional, con propósitos que van desde el intercambio económico hasta la formación de consensos políticos (Rodríguez y Alcántara, 2000).

Cabe mencionar, que es a partir de la Segunda Guerra Mundial que se crearon diversos organismos internacionales con el fin de transformar el colonialismo político que se había desarrollado hasta entonces, por un sistema que propiciara la expansión de los mercados sin el riesgo de una crisis económica.

De esta manera es cómo nacen los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI) en 1945, el Banco Interamericano de Desarrollo en 1959 (BID), el Banco Mundial (BM) 1994 , la Organización para las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1948, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 1995, la Organización Mundial de Comercio (OMC), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) en 1948 entre otros y los cuales juegan un papel muy importante puesto que a partir de sus líneas de análisis realizan diagnósticos a los países, emiten sus recomendaciones y con base en ellas se consideran algunos elementos que se toman en cuenta para el diseño de las políticas al igual que las condiciones y factores internos del cada país que impactan en el diseño programas, de políticas gubernamentales, en la implementación de estrategias, en la toma de decisiones por parte de estos países.

Es importante hacer mención que la UNESCO recomienda que las respuestas a los continuos cambios en la educación superior deben estar guiados por tres principios que se mencionaron en el capítulo I como son: la relevancia, la calidad y la internacionalización.

Sin embargo, la visión de la política educativa actual debe conducir a la adecuación de las instituciones en un entorno cambiante, como fórmula de equilibrio entre permanencia y cambio. Se han identificado problemas relacionados con las tendencias globales para la educación superior en las cuales existen modelos alternativos que sugirieron formas de mantener el equilibrio entre calidad, eficiencia y equidad.

El desafío es que las instituciones de educación superior ofrezcan servicios de calidad con recursos limitados. Cabe mencionar que las aspiraciones de calidad y excelencia, autoevaluación y eficiencia interna y externa, plurifinanciamiento y vinculación con los requerimientos de la sociedad actual, descentralización entre otros, forman parte de un nuevo discurso que se abre paso con firmeza.

Se trata de un discurso cuyo eje es la evaluación, pero en los últimos años se ha abusado de este factor, sin que sean eficientes los cambios a partir de los programas propuestos. Por otro lado, la productividad, la pertinencia, que se refleja más que una preocupación y búsqueda de mejoramiento educativo, debería marcar los cambios de manera radical en la orientación y en las bases sociales que sustentan el proyecto de educación superior.

La preocupación mayor está en la definición del rumbo de la Educación Superior y de las Escuelas Normales pues ya no surge de un proyecto de nación que concebía a la educación como parte central del patrimonio social y sustento del desarrollo, sino de necesidades empresariales en el marco de un proyecto de inserción en la economía globalizada que tiene como reto administrar más eficientemente las instituciones, la necesidad de buscar fuentes alternativas de financiamiento y planificar con una visión estratégica a futuro.

La complejidad del logro de estos retos es provocar cambios innovadores, prudentes, reexaminando críticamente lo que hacemos, para formularnos con claridad lo que debemos hacer. Se trata de repensar las políticas educativas para la formación docente, trascendiendo del discurso a los cambios de políticas, de normatividad sistemática, de mentalidad, de liderazgo académico, de estructuras eficientes, de programas y de contenidos curriculares anticipadores.

Para ello se deben considerar los siguientes aspectos:

1. La educación normal debe edificarse sobre estructuras que permitan la integración vertical y horizontal de sus misiones sustantivas en las áreas de docencia, investigación y servicio a la comunidad, siendo flexibles para anticiparse a los cambios.
2. Diseñar núcleos de discusión para formular cambios curriculares basados en definiciones claras de futuro esperado y del impacto en el terreno educativo y laboral.
3. El liderazgo institucional, individual y colectivo debe jugar un papel importante pues al ser innovador, visionario se anticiparán las nuevas demandas de la sociedad.
4. La formulación de políticas y la toma de decisiones en las instituciones formadoras de docentes se deberá basar en información confiable, tanto cualitativa como cuantitativa y tendrá cabida la rendición de cuentas.
5. La investigación aplicada deberá determinar el tipo de inserción estratégica para perfeccionar las tareas sustantivas que desempeñan estas instituciones ante las demandas de la sociedad de formación docente y educación básica.
6. La función internacional deberá desarrollarse a través de intercambios con otras instituciones promoviendo más ofertas y diseñando proyectos de intervención aplicables en los niveles de educación básica del país.
7. La actualización tendrá que ser una tarea prioritaria frente a los nuevos discursos y tendencias nacionales e internacionales, de tal manera que los docentes reconceptualicen y resignifiquen sus prácticas docentes.

3.4.1 La actualización: una alternativa necesaria en el contexto de las reformas.

La Educación Normal ha sido afectada por los cambios que la política educativa ha promovido para la formación docente en los últimos años con las reformas y la inserción de nuevos modelos curriculares que pretendían:

1. La formación de un docente investigador bajo un modelo que en sus inicios se mostró ambicioso por la propuesta curricular que quedó diluida

por la carencia del perfil de profesor y por la falta de una figura específica para la investigación.

2. Al no lograr lo anterior se planteó una nueva propuesta en la cual se formaría a un docente reflexivo.
3. La llegada tardía al Subsistema de Educación Superior, provocó diversos problemas que han impedido realizar de manera adecuada las tareas asignadas a las IES.
4. La inserción de las políticas nacionales para Educación Superior, las cuales han buscado contrarrestar la problemática que viven las escuelas normales son:
 - a) Los programas de incentivos como es el caso del Estímulo al Desempeño Docente.
 - b) El Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que entró en operación a partir del 2007.
 - c) El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) se inserta a las escuelas normales a partir del 2008, sin embargo han tenido problemas en su implementación por la toma de decisiones por parte de las autoridades debido a que su origen se decidió de manera vertical que maestros conformarían los cuerpos académicos sin tomar en cuenta las reglas de operación.

Sin embargo, se ha tratado de dar respuesta a las necesidades y transformaciones del país, es por esto, que el plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria actual se apega a los requerimientos del Estado a través de la normatividad que se gesta al interior de la SEP

Es así como, la actualización aparece como una preocupación institucional sobre todo en el periodo comprendido entre el 2002 y 2007 pues se consideró que existe una relación directa entre la formación del docente y la calidad de la enseñanza que se brinda. Sin embargo, esta preocupación institucional al traducirse en acciones diluye la intención inicial de la política de Estado y se concreta en acciones instrumentalistas con un sentido desvirtuado, esto es, se ha privilegiado lo técnico, por encima de lo pedagógico.

Es importante mencionar que la formación docente es concebida como un proceso de aprendizaje permanente, ya que las competencias y conocimientos que adquiere el profesor en formación, son el resultado no sólo de su formación inicial, sino de los aprendizajes que realiza durante el ejercicio de su profesión, dentro y fuera de la escuela y en su desempeño con los alumnos.

Es por ello que la tarea primordial de la escuela normal, en los últimos años, es la de recuperar el saber pedagógico construido a lo largo de su historia, a través de diversas actividades de reflexión y análisis de la propia práctica centradas en la docencia reflexiva, así como, en la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje que permitieron en gran medida contar con una mirada retrospectiva sobre la labor que se realiza dentro del aula.

Juan Manuel Escudero afirma que la formación del profesorado es uno de los ámbitos de políticas y prácticas, así como ideologías y concepciones sobre la educación y quienes trabajan en ella, donde se juegan la posibilidad de garantizar la formación para todos los niños y los jóvenes que asisten a las instituciones escolares, las políticas y prácticas tradicionales y corrientes dejan bastante que desear en relación con las expectativas en ella depositada (Escudero, 2006).

Es indispensable exhortar la participación y el compromiso de los maestros en la organización y la planeación de las actividades formativas que les parezcan pertinentes y actuales, apegadas a las demanda internacionales al 2021 en las cuales se hace necesario que las políticas públicas a favor del profesorado tengan en cuenta los nuevos contextos y proporcionen las condiciones para enfrentar los posibles obstáculos que limitan los resultados favorables de determinadas iniciativas orientadas hacia la actualización y el desarrollo profesional de los docentes.

Estas iniciativas que se plantean para mejorar la educación inicial de los estudiantes normalistas, no deben perder de vista su implicación para el fortalecimiento de la profesión docente.

Finalmente se puede agregar que en el análisis que se ha realizado a lo largo de esta investigación, sobre los nuevos retos a los que debe enfrentarse el docente como la nuevas competencias y formas de enseñar apegadas a las reformas en educación básica y que llevan forzosamente a nuevos esquemas de formación y el acceso a la profesión, el desarrollo profesional, la incentivación y la evaluación, entre otros, debe tomar en cuenta la agenda pendiente del siglo XXI: retribuciones, tiempo de enseñanza, dedicación y condiciones de trabajo. El olvido de estas últimas puede suponer que no se acierte en las estrategias y líneas de acción que se plantean para abordar los desafíos del futuro.

De esta forma, la actualización para los formadores de docentes se convierte en un elemento indispensable para mantenerse a la vanguardia de los cambios y retos frente a un mundo globalizado como el que vivimos hoy.

Capítulo IV

PROCESOS Y ACCIONES DE ACTUALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS.

Los esfuerzos por elaborar políticas educativas enfocadas a la formación docente en las últimas décadas han sido analizados en los apartados anteriores. Por tanto, se hizo necesario revisar las políticas, estrategias y modelos curriculares que han sido impulsados en educación normal para fortalecer la profesión docente.

Las políticas basadas en las demandas y necesidades de las administraciones educativas en el marco de la implementación de las reformas educativas y curriculares de las últimas décadas han mostrado las debilidades del Sistema Educativo Mexicano en la toma de decisiones y con ello, las repercusiones de éstas en la formación docente. Una de las consecuencias de dichas políticas ha sido la escasa autonomía del campo de la formación continua, al quedar, casi exclusivamente vinculado con las reformas curriculares y estructurales de los sistemas educativos (Vezub, 2009).

Diversas consecuencias como la inserción de políticas sin previos cambios estructurales en las Instituciones formadoras de docentes, el perfil de los hacedores de política (makers policy) en este ámbito y los nuevos paradigmas educativos globales, son problemas que deben permanecer en la agenda de políticas educativas en lo que a actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo para los docentes se refiere, así como a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, el manejo de la comunicación y los conflictos escolares, el liderazgo académico, entre otros

temas y que se ve claramente reflejada en las tensiones cuando se habla de reformas educativas para la educación normal.

Nuevas tendencias comienzan a abrirse camino en el campo de las políticas y de las prácticas de la formación docente debido a la inserción de políticas internacionales emitidas por los organismos internacionales en Educación Superior tal y como se mencionó en el capítulo anterior.

El cambio en los modelos curriculares, en la organización y la gestión intentan impulsar iniciativas diversas, sin embargo, no hay cambios sustanciales que se vean reflejados en la formación inicial de los estudiantes normalistas, pues aun hay prácticas tradicionales y de simulación entre los formadores de docentes, los problemas de enseñanza reales en las prácticas cotidianas y en las estrategias de gestión reflejo de dichas prácticas.

La certeza de que los docentes deben ser considerados como protagonistas activos de los procesos formativos de los estudiantes, debe ser un elemento clave para que las autoridades reorienten sus estrategias de gestión hacia programas de formación que posibiliten la reconstrucción y resignificación de sus saberes prácticos, la sistematización, documentación e intercambio de experiencias de enseñanza. De este modo, la educación normal podrá considerarse como un escenario innovador de los programas de actualización.

4.1 Punto de partida: los conceptos de formación, actualización, capacitación, desarrollo profesional.

El tema de la formación del profesorado parte de las investigaciones realizadas por especialistas a procesos que tienen que ver con la profesión académica en términos de profesionalización, institucionalización, cambio institucional, modernización, construcción de identidad, socialización, reproducción y reconversión social, interpretando sus características en función de los contextos históricos, políticos sociales y culturales de las

instituciones de educación superior (IES) y del entorno social y político del país, pero también a partir de dimensiones tales como: Dimensión social, contractual o laboral, organizacional, simbólica y articulación y redes. Por tanto, la formación del profesorado tal y como lo menciona Juan Escudero es uno de los ámbitos de política y práctica, así como de ideologías y concepciones sobre la educación y quienes trabajan en ella, donde se juegan la posibilidad de garantizar la formación debida a todos los niños y jóvenes que asisten en las instituciones escolares (Escudero, 2006).

Desde este punto de vista de diversos autores, la formación y actualización docente son retos permanentes en la búsqueda de mejoras en la educación normal y en los procesos formativos de los estudiantes, sin embargo, las políticas y prácticas tradiciones hasta el momento no se han atendido los problemas que resultan de la implementación de reformas educativas con escasas acciones de formación del profesorado.

Considerando la importancia del tema, es necesario partir de las diferentes concepciones y opciones de formación continua, las cuales pueden clasificarse según el fin que tiene el ámbito específico para el cual son diseñadas. Bajo esta perspectiva, su tipificación resulta mucho más difusa, debido a que en la práctica, una opción que se diseña para capacitación, puede no cumplir con su cometido y resultar lo mismo que una actividad de divulgación que de actualización, aun cuando se planteara ser una acción de capacitación en principio.

Adicional a este hecho, el que más allá de los planteamientos teóricos sobre lo que debería ser cada una, el sistema oferta con denominaciones específicas, acciones educativas para los docentes, con la finalidad de responder a necesidades concretas, y no siempre corresponden a las características de lo que se ofrece con los rasgos finales de lo que se otorga, lo que genera una desarticulación entre la teoría y la práctica.

Es por ello que su definición no es suficiente desde una perspectiva teórica y obliga una mirada paralela entre lo deontológico y una mirada *de facto* en la actualización. Así para hablar de formación es necesario pensar en la estrecha relación y articulación entre formación inicial y formación continua.

Desde una perspectiva teórica, las opciones de Formación Docente han sido en los últimos años las siguientes:

La **Formación Inicial** es la formación que se da en las instituciones acreditadas por la autoridad educativa para desarrollar en forma sistemática los planes y programas de formación, conforme a los criterios definidos para la obtención del grado o requisito para el ejercicio docente del nivel en el que se pretende ejercer. Antonio Medina afirma que la formación inicial es un periodo esencial y un espacio para crear la nueva cultura, los modelos de vivenciación educativa y las claves para realizar una práctica llena de sentido. (Medina, 1998).

Esta formación corre a cargo de Escuelas Normales, Institutos o Universidades y constituye básicamente, la introducción teórica, como técnico pedagógico para la docencia, además de capacitar y proporcionar las bases para construir nuevas concepciones y realizar prácticas educativas con valor axiológico y con un enfoque innovador que le permitan atender las necesidades de la población escolar.

La **Formación Permanente** es el ejercicio de aprendizaje complementario al inicial. Parte del reconocimiento de la insuficiencia de las escuelas de formación en el cumplimiento extenso de proporcionar las herramientas necesarias para la calidad total en todos los órdenes de la acción docente. Implica el acceso a los profesionales de la docencia, a cursos, talleres, seminarios u otras formas de prolongar la formación amén de haber accedido a un título profesional. La formación docente constituye un proceso continuo de preparación de profesionales para un rol específico el docente.

Para Francisco Imbernón la formación permanente del profesorado está basada en la práctica profesional, centrada en la escuela, en proporcionar estrategias diversificadas y en la descentralización (Imbernón, 1994).

De esta manera, la formación permanente es un proceso necesario para todos los maestros en ejercicio, porque permite su actualización de acuerdo a los avances actuales de la Pedagogía, y no solamente para suplir una deficiente formación inicial, aunque debe estar articulada a ésta. Debe estar en relación con el modelo educativo que se plantee y garantizar la innovación que el sistema educativo requiere. Esta formación permanente puede ser de dos clases:

1. Perfeccionamiento: Considerado como un proceso diseñado para fomentar un desarrollo profesional y personal de los individuos dentro de un clima organizacional que tiene como finalidad mejorar el aprendizaje de los alumnos y dentro de una disciplina, tiende a mejorar en términos integrales el ejercicio de la profesión. Comprende cursos de posgrado.
2. Especialización: grupos de reflexión entre docentes, grupos de inter aprendizaje.

La formación permanente de los maestros no puede afrontarse de manera aislada, sino dentro de un conjunto de reformas de carácter político y económico, que tengan como resultado entre otras cosas una mayor aceptación social de la profesión docente.

Por otro lado, no existe una diferencia real entre la formación continua y la permanente, se trata de un constructo que sirve para resaltar algunas diferencias explícitas. El concepto, parte de la denominada educación permanente impulsada por la UNESCO y que se vincula con el término Educación a lo Largo de la Vida y Educación para Todos tal y como se

contempla en la Declaración de Jomtiem y en la Conferencia de Dakar Senegal. De visiones tan amplias como éstas, se desprende la noción de que el aprendizaje no tiene que ser por fuerza externo a la práctica misma del sujeto. Aprender de lo que se hace cotidianamente forma parte de una visión de la autoformación del docente, a partir de su propia práctica. Denominada por sus siglas en inglés INSET (In Service Education and Training), ofrece un concepto de alto impacto en los resultados de la transferencia de los aprendizajes a su aplicación.

La ANUIES define a la educación continua como una actividad académica organizada, dirigida a profesionistas o a personas con formación o práctica profesional, técnica o laboral acumulada que insertos en el ámbito laboral requieren de conocimientos teóricos – prácticos que obsoletan, sino de actitudes, hábitos y aptitudes para mejorar el desempeño de su trabajo (Palencia, 1989).

Para la Subsecretaría de Educación Superior (SES) la educación continua es la modalidad educativa que permite a un profesionista o persona física actualizarse en una carrera o en un área específica; estudiar para desarrollarse profesionalmente, actualizándose periódicamente en el campo de sus conocimientos. La educación continua oferta todo tipo de eventos educativos con reconocimiento curricular (cursos, seminarios, diplomados) o de educación no formal. Fundamenta sus acciones en los principios paradigmáticos de la educación permanente (SEP, 2011).

Cabe mencionar que desde el punto de vista teórico, la Formación Continua consiste en ampliar, coordinar e innovar todos los recursos disponibles en las sociedades para la formación de las personas a lo largo de la vida y en todos aquellos aspectos que sean perfectibles para el desarrollo de la subjetividad y de las comunidades sociales. Por otro lado, desde el punto de vista práctico orienta sistemas y acciones educativas para:

- Prevenir y remediar carencias educativas a determinadas
- Actuar con una perspectiva continua y de transformación integral de los periodos de formación.
- Incorporar una perspectiva de educación universal sin fronteras y de globalización.

En lo respecta a la Capacitación, este concepto, se refiere a la oferta que se presenta con la finalidad de promover los conocimientos, las habilidades o las actitudes, necesarias para emplear herramientas específicas que en lo operativo se requieren en el ejercicio profesional. Su finalidad está explícita y su connotación la hace de amplio uso en la industria. La creciente introducción de tecnología en los centros educativos, o la visión tecnocrática de la educación, han provocado que la capacitación sea un modelo de organizar opciones de formación más amplias.

Se entiende por superación profesional a toda la oferta de estudios que promueven el desarrollo académico de los docentes en servicio. Se trata de una oferta que reconoce las condiciones específicas de este gremio y en función de ellas, se estimula el que los docentes no titulados tengan acceso a cumplir con esta meta, o los que ya lo tienen, puedan continuar sus estudios hasta obtener el siguiente grado académico. Se instala en el supuesto de que el nivel educativo alcanzado hasta antes de introducirse al servicio, no es el fin del desarrollo profesional. Promover la continuidad de los estudios es una forma de promover el mejoramiento profesional.

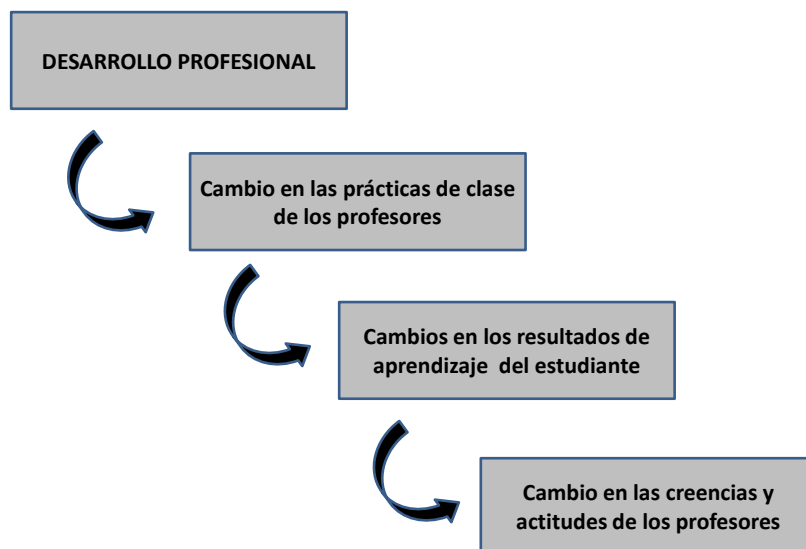
Otro término que es importante considerar es lo que se llama desarrollo profesional, el cual puede ser entendido en varias dimensiones:

- El desarrollo pedagógico mejora las actividades docentes relacionadas con áreas específicas del currículo, destrezas o la dirección de la clase; conocimiento y comprensión de sí mismo,

para que el profesor consiga una imagen propia más equilibrada y auto actualizada.

- Desarrollo cognitivo. Se refiere a la adquisición de conocimientos y a la mejora de las estrategias para procesar la información.
- Desarrollo teórico. Está basado en la reflexión sobre su práctica
- Desarrollo de habilidades comunicativas. Desarrollo comunicativo: el docente debe conocer, manejar y aplicar el lenguaje académico con el que se comunica con sus alumnos, tanto oral como escrito.
- Desarrollo social. El docente debe tener desarrolladas habilidades sociales para la interacción profesor-alumno y fomentarla entre sus estudiantes, por ejemplo el liderazgo, la empatía, entre otras.
- Desarrollo profesional. A través de la investigación y el desarrollo de la profesión, traza nuevos rumbos de la docencia

Con base en el modelo que sugiere Guskey se puede observar que el desarrollo profesional debe provocar cambios en el quehacer docente del profesor, tal y como se muestra a continuación:



Cuadro 4.1 Desarrollo Profesional
Guskey (1986)

Desde este punto de vista, en los hechos las ofertas resultan un conjunto de acciones difíciles de diferenciar por un concepto preciso e ideal. Los esfuerzos del Sistema Educativo Mexicano se han desarrollado en diversas instancias, con la finalidad de acercar al docente ofertas de conocimiento que le permitan mejorar su práctica educativa.

El tema que compete a esta investigación, la actualización, está centrada en la actualización docente. Como práctica profesional, es una necesidad permanente de todas las profesiones y por tanto, es indispensable identificar su distinción pedagógica como hecho educativo en cada comunidad profesional. “Poner al día” a los profesionales, constituye quizá la necesidad fundamental y la razón principal por la cual, este término es el de mayor divulgación académica.

El otro aspecto es la actualización, que se desarrolla mediante acciones más específicas, que tiende a mantener al maestro al día con los nuevos enfoques. Esta se desarrolla mediante cursos, talleres, seminarios, pasantías, generalmente de corta duración, pero también a través de conferencias, foros, simposios, encuentros. Una forma de actualización es la capacitación, que se realiza cuando es necesario poner en práctica un nuevo programa, y que tiene contenidos de carácter específico.

La actualización es también considerada como un proceso que debe producirse de manera permanente. Está relacionada con la transformación del desempeño profesional para lograr condiciones educativas que respondan a los planteamientos actuales. Los cambios que se producen por la inserción de nuevos esquemas y políticas globales en educación superior obligan al docente a una permanente actualización.

Para Rafael Porlan la actualización es el proceso de prácticas pedagógicas sistemáticas que tienen por objetivo ofrecer conocimientos de actualidad a los docentes. Los avances científicos, técnicos y filosóficos en los

conceptos pedagógicos, como en los métodos, técnicas y estrategias en general, constituyen el referente de forzosa divulgación, cuya demanda surge de la necesaria elevación de la calidad de los servicios educativos, como del requerimiento de todos los participantes en el que hacer educativo. Los vertiginosos cambios de los años recientes en todos órdenes han generado una creciente demanda de información y capacitación, que habilite a las comunidades de práctica de los conocimientos y las habilidades propias de un desempeño acorde con el avance de los conocimientos y los avances tecnológicos (Porlan, 1996).

La actualización se distingue de la formación inicial, en cuanto que la segunda responde al imperativo de que la docencia, para su ejercicio, requiere del grado de Licenciatura que se imparte en la red de Normales Públicas y Privadas y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

La actualización ofrece diplomas, constancias, reconocimientos, pero no un grado académico, por lo tanto la actualización no es Formación Inicial. Cabe mencionar que, la definición de que los docentes tengan un grado de licenciatura para ejercer la docencia, es un proceso que inició con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y que se ha extendido para los distintos niveles educativos. Particularmente para la docencia en Educación Primaria, se definió el grado de Licenciatura en el año de 1984.

La actualización debe planearse acorde con las necesidades de la educación, por tanto, se requiere que se realice en el momento oportuno, y que lo aprendido se transfiera al ámbito escolar. De lo contrario, los esfuerzos académicos y la inversión financiera en actualización pueden no tener el impacto esperado. En esta concepción se enmarca la noción de innovación, adquisición de nuevas ideas, dominio de técnicas actualizadas, avances propios de la disciplina o áreas de enseñanza, entre otras.

Cabe mencionar, que la actualización debe ser considerada como un elemento clave cuando se plantean Reformas Educativas y previo a la integración de nuevos modelos curriculares, las instituciones tendrían que hacer un esfuerzo por crear programas de actualización preventivas o anticipadas, para atender las nuevas demandas y propuestas educativas actuales, de lo contrario las tensiones en la implementación de políticas educativas para formación docente siempre tendrán desfases y la arena de acción será un campo de batalla constante entre docentes y autoridades.

4.1.1 Procesos de actualización para docentes a partir de las Reformas Educativas y los modelos curriculares.

Existen pocas evidencias de los Procesos de Actualización llevados a cabo durante la inserción del Plan 84 para la Licenciatura en Educación Primaria, sin embargo, desde los inicios de la reforma, las autoridades estatales y el sindicato organizaron diversos foros para debatir sobre la preocupación que tenían por las condiciones que vivían las escuelas normales en el ámbito laboral y académico (recordemos que hasta antes de la inserción de la Escuela Nacional de Maestros al nivel terciario tenía dos turnos y atendía a más de mil alumnos, en cada uno). El cierre del turno vespertino provocó manifestaciones y tensiones al interior de la institución pues los maestros tenían incertidumbre por los cambios y se sentían dañados en su situación laboral básicamente.

Según Edgardo Oikión, el Plan 84 forma parte de una política que tuvo como signos el intento de la SEP por recuperar el poder de decisión en las instituciones a su cargo, ya que con el gran crecimiento que había tenido el sistema educativo en años anteriores, esta institución había perdido espacios de decisión frente al SNTE, su principal interlocutor en la relación con los maestros. Esta situación fue la condición que llevó a la SEP como representación del Estado Mexicano a replantear en los 80s la política dirigida a la formación docente (Oikión, 2008).

La implementación de este Plan de Estudios fue en septiembre de 1984, la primera acción fue el llenado de un cuestionario unos meses antes y se condicionó el pago salarial a los profesores para que de esta manera las autoridades recibieran todos los cuestionarios. Esto provocó un clima de rechazo, resistencia, molestia y descontento que prevaleció en ese momento, pero que además fue acompañado de movilizaciones laborales por los procesos de homologación académica y nivelación salarial de los profesores y trabajadores no docentes.

Estas reacciones por parte de los maestros fueron consideradas como pretextos para limitar las posibilidades de encuentros y discusión académica y privilegiar la vía administrativa para desarrollar la reforma más completa que habían vivido a lo largo de su historia las escuelas normales (Reyes, 1997).

Las acciones de actualización y capacitación durante la implementación fue solo un curso de una semana, en el cual, se dio a conocer el nuevo plan y las materias que se impartirían en el primer semestre, esto trajo consigo que no hubiera claridad en cuanto al trabajo con el Plan 84.

En esta coyuntura, las autoridades se dieron a la tarea de realizar un proceso de consulta y consenso sin precedentes. Iniciaron en 1986, participaron las autoridades educativas estatales, al SNTE, diversos sectores vinculados con la educación, especialistas y expertos, maestros normalistas eméritos, los cuales discutieron acerca de la situación que vivían las escuelas normales. Se procesó toda esa información, se reportó a los Estados los resultados de la misma. Esta consulta sirvió para incorporar diversos elementos y reorientar los cursos de acción del equipo de especialistas de la SEP.

Edgardo Oikión afirma que las expresiones de esta nueva política iniciada por la SEP en los 80, son las primeras gestiones dirigida hacia la descentralización de la educación básica y normal, la firma de convenios con

los estados para regular la matrícula de las escuelas normales o la creación del Consejo Consultivo de la Educación Normal, cuya misión se orientó a ser un foro de discusión, recopilación y unificación de los diferentes aspectos de la formación de profesores (Oikón, 2008: 123).

Una vez que concluyó este proceso y de vuelta a las comunidades normalistas, se definieron cuatro líneas de trabajo en concordancia con la Reforma Integral:

1. La primera línea atendía los aspectos curriculares y el perfil del futuro docente.
2. La segunda fue la actualización permanente de los docentes y que además tenía que ver con la tercera línea.
3. Los procesos de organización y de regulación académica de las escuelas normales con cuestionamientos claros: cómo planea, cómo evalúa, cómo se organiza la institución, cómo se asignan las cargas de trabajo, etcétera.
4. y la cuarta línea, que se refiere al mejoramiento físico y equipamiento de las escuelas normales.

Estas líneas integraron una visión sistémica, en el sentido de que para que se realice la parte curricular, se requería de programas de actualización; sin embargo, algo que no se tomó en cuenta fue la organización al interior de las escuelas normales, pues no hubo cambios estructurales que les permitieran funcionar como Instituciones de Educación Superior.

El Plan 84 fue un proyecto ambicioso pues se trataba de formar un maestro crítico, analítico, investigador, aunque uno de los problemas más sobresalientes es que no se definían cuáles eran los rasgos específicos del perfil académico del profesor. Referirse a una formación inicial y continua

implica que toda profesión tiene una formación de ingreso a la profesionalización y, en el Plan 84, parecía que daría todos los elementos teóricos y disciplinares necesarios, mismos que, no se pueden adquirir en un lapso tan corto de cuatro años. La consecuencia de esto fue un plan de estudios muy saturado de contenidos disciplinares.

Otras actividades de actualización que fueron implementadas estuvieron a cargo de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), en donde se daban a conocer en trípticos los cursos programados a la comunidad docente y se impartían en salones de la BENM. También se impartían cursos de didáctica de las matemáticas, avalados por la UPN y que conformaron lo que después fue un diplomado para formadores de docentes. Estos cursos tuvieron poca relevancia debido a que no estaban relacionados con el Plan de Estudios, ni respondían a las necesidades de actualización de los docentes. Es importante considerar que este plan de estudios estuvo vigente por 13 años hasta que otra reforma curricular apareció en el escenario normalista. Mientras tanto el contexto fue el que a continuación se menciona.

A partir de 1992 como consecuencia del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992, se señalan entre los objetivos y fundamentos de la educación básica, la necesidad de fomentar valores y el desarrollo integral de los alumnos.

En nuestro país, después de establecer la Carrera Magisterial, las autoridades educativas estatales decidieron impulsar acciones de actualización docente, cuyo propósito estaba definido en el Acuerdo mismo; que destacaba la revaloración de la función magisterial para asegurar el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos, y para lograrlo la actualización fue considerada como uno de los aspectos principales. De esta manera la formación y el desarrollo profesional del profesorado se vuelven actividades clave para alcanzar la calidad educativa deseada.

La federalización de los servicios educativos trajo como consecuencia que la oferta se improvisara, buscando responder a necesidades de estabilidad laboral en el magisterio, además de establecer una concepción clara acerca de la actualización como formación permanente y la elaboración de un diagnóstico de los requerimientos educativos de cada entidad federativa.

La SEP y las autoridades educativas estatales comenzaban a crear un nuevo tipo de institucionalidad que no tenían antecedentes inmediatos. Se estaba creando la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBM), con carácter normativo, y apenas se estaban configurando las secretarías estatales. De ahí que en ese momento no fue posible diseñar una normatividad general que regulara la calidad y la pertinencia de la producción y la extensión de los cursos destinados a los profesores, y que tampoco hubiera, en la mayor parte de los estados, las condiciones institucionales básicas para emprender las acciones destinadas a crear una fuerza técnica competente y adecuada que soportara la tarea de actualización docente y le diera sentido y relevancia para mejorar la calidad educativa.

Es significativo que las autoridades confiaran la tarea de construir propuestas de cursos a los equipos técnicos de los niveles de educación básica y no a las instituciones existentes, escuelas normales, Centros de Actualización del Magisterio y unidades de la UPN dedicadas a otro tipo de tareas formativas: la inicial, la de nivelación y la de posgrado.

Con estas acciones, las autoridades buscaron apoyar a los profesores en la actualización de conocimientos y en los avances de las ciencias de la educación para enfrentar mejor los cambios curriculares (ANMEB: 1992). Derivado de la creación de la Carrera Magisterial resultaron dos propuestas:

1. El Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM)
2. El Programa de Actualización de Maestros (PAM)

Por otro lado se elaboraron materiales que favorecieran el acercamiento de los maestros a los enfoques propuestos en los planes y programas de estudio.

El impacto de estos programas fue efímero, debido a que la actualización y capacitación en cascada terminó, debido al abuso de estas acciones y al círculo vicioso en el que el proceso se había convertido. No se aprovecharon las oportunidades para propiciar espacios de reunión como auténticos colectivos de aprendizaje; en cambio se promovió un concepto de actualización poco congruente con los propósitos de los nuevos programas.

Esto dio la pauta para construir un programa que superara los esfuerzos anteriores y contara con elementos sustanciales para convertirse en una opción continua de desarrollo profesional y de mejoramiento de la educación.

La puesta en marcha de estos programas (PEAM y PAM) dio como resultado que se rescataran elementos en los cuales se fundamentaron los elementos de un programa de actualización que tuviera el carácter de un proceso formativo continuo y que se ofertara a maestros en servicio.

En 1994 la SEP acordó con el SNTE los aspectos básicos conforme a los cuales se pondría en marcha el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

Dicho programa en 1995 establece mediante firma de un convenio en el que se definen políticas y estrategias que permitirían alcanzar como propósito central, lograr que los maestros en servicio dominen los contenidos de las asignaturas que imparten, profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos, y en los recursos didácticos y puedan traducir los conocimientos logrados en situaciones de enseñanza (SEP 1997:10).

Las estrategias implementadas fueron:

- La creación de los Centros de Maestros como vínculo directo entre los profesores y el PRONAP.

- El diseño de Cursos Nacionales de Actualización (CNA) que permitieron crear un grupo de especialistas en las distintas asignaturas y niveles
- El desarrollo de Talleres Generales de Actualización (TGA) que promueven el trabajo colectivo y el análisis de problemáticas educativas;
- La propuesta de los Cursos Estatales de Actualización (CEA) que abordan problemáticas específicas o de carácter regional.
- Los Talleres Breves de Actualización (TBA) promovidos por los Centros de Maestros.
- Los talleres y foros desarrollados en línea a través de Internet.

En lo que respecta a la implementación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria se dio a conocer un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria. Con el propósito de implementarlo, se diseñaron talleres nacionales de actualización previos por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Participaron algunos profesores en jornadas de trabajo previas en Oaxtepec Morelos. Cabe mencionar que se invitaron a los participantes dependiendo del perfil académico, dándole prioridad a los docentes que eran profesores de educación básica, quienes fueron consultados en estos espacios de debate y análisis.

Posterior a esto, se dio a conocer de manera formal el nuevo Plan de Estudios, se reunió los profesores de todo el país que estarían a cargo de los espacios curriculares del nuevo plan. En un evento inédito, las autoridades y equipos de diseño de la SEP, trabajaron aproximadamente una semana con los profesores de las escuelas normales públicas y privadas, entregaron los programas de estudio que estaban acompañados de una colección de libros de la Biblioteca Normalista de acuerdo a la especialidad disciplinar.

Con la implementación del nuevo plan de estudios las cosas cambiaron, las actividades académicas tenían que ser reevaluadas y la Docencia Reflexiva y el Constructivismo tomaron auge en la institución.

La necesidad de incursionar en las nuevas propuestas educativas a nivel mundial hacía que la comunidad docente se viera en la necesidad de crear espacios de reflexión y análisis. Es así como surgen Los Foros de Análisis sobre las necesidades académicas y las necesidades de gestión que la institución requería para adaptarse y dar respuesta, para la implementación del nuevo Plan de estudios.

Posterior a la integración total del Plan 97 y con apoyo de programas de financiamiento se realizaron actividades que más adelante se mencionarán. Es necesario recuperar algunos aspectos de carácter normativo en el que sustenta la actualización docente por tal motivo en el siguiente apartado se hará referencia a este punto.

4.1.2. Marco normativo de la Educación Normal: Los sustentos jurídicos de la Actualización Docente.

Las normas y lineamientos constituyen el marco de acción y actuación práctico para que las IES operen dentro de un marco legal y puedan integrar actividades de actualización con flexibilidad tal que les permite respetar su naturaleza jurídica, su organización interna y sus reglamentos o legislaciones. Cabe mencionar que el marco normativo permite a las Instituciones Educativas dar soporte a sus Planes de Desarrollo Institucional (PDI) donde son plasmadas las acciones sustanciales que se desarrollarán en las instituciones y que guían el rumbo de la misma, sustentados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, específicamente en el Art 3º, en la Ley General de Educación, en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación.

El artículo 3º Constitucional, en sus fracciones III, V y VI; constituye el complemento de los criterios que orientan la educación. Se hace referencia a ellas de la siguiente manera:

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale.

V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación inicial y a la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:

a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III,

b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;

Por otro lado en el mismo artículo, pero en las fracciones VII y VIII se hace referencia a las instituciones de educación superior y a las Universidades en los siguientes términos:

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de

educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere; y

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.

En las fracciones de este artículo 3° se ve claramente que desde la Constitución la situación que viven las Escuelas Normales ya que hay indefinición dentro de la normatividad pues al ser considerada como IES tendría que apegarse a las fracciones VII y VIII específicamente.

A partir de la aprobación de la Ley General de Educación en 1993, el gobierno federal asume la responsabilidad de regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros en servicio, además tiene la responsabilidad de salvaguardar lo establecido en el artículo 3° estableciendo una las líneas para alcanzar una educación y formación educativa de calidad. Por tanto, varias son las secciones que se relacionan con diversos aspectos prioritarios como son los modelos curriculares, la formación y actualización de docentes, temas de esta

investigación. A continuación, se presentan textualmente algunos artículos de la Ley que considero pertinentes:

En el Capítulo I de presentan las Disposiciones Generales, los artículos que se refieren a Educación Normal y Actualización Docente son los siguientes:

Artículo 8o.- El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno.

En el Capítulo II. Del federalismo educativo señala las atribuciones para las autoridades educativas, la prestación de servicios de las escuelas normales, mientras que en la sección dos se trata el tema de los servicios educativos:

Sección 1.

Artículo 16.- Las atribuciones relativas a la educación inicial, básica -incluyendo la indígena- y especial que los artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal al gobierno de dicho Distrito y a las entidades que, en su caso, establezca. En el ejercicio de estas atribuciones no será aplicable el artículo 18.

Los servicios de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica serán prestados, en el Distrito Federal, por la Secretaría.

El gobierno del Distrito Federal concurrirá al financiamiento de los servicios educativos en el propio Distrito, en términos de los artículos 25 y 27.

Sección 2. De los servicios educativos

Artículo 18.- El establecimiento de instituciones educativas que realice el Poder Ejecutivo Federal por conducto de otras dependencias de la Administración Pública Federal, así como la formulación de planes y programas de estudio para dichas instituciones, se harán en coordinación con la Secretaría. Dichas dependencias expedirán constancias, certificados, diplomas y títulos que tendrán la validez correspondiente a los estudios realizados.

Artículo 20.- Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

I.- La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física;

II.- La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;

III.- La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y

IV.- El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.

Las autoridades educativas locales podrán coordinarse para llevar a cabo las actividades relativas a las finalidades previstas en este

artículo, cuando la calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos regionales.

Artículo 21.- 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.

Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes.

El Estado otorgará un salario profesional para que los educadores de los planteles del propio Estado alcancen un nivel de vida decoroso para su familia; puedan arraigarse en las comunidades en las que trabajan y disfrutar de vivienda digna; así como para que dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que impartan y para su perfeccionamiento profesional.

Las autoridades educativas establecerán mecanismos que propicien la permanencia de los maestros frente a grupo, con la posibilidad para éstos de ir obteniendo mejores condiciones y mayor reconocimiento social.

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio.

Por otro lado, en la Sección 2. De los planes y programas de estudio del Capítulo IV. Del Proceso Educativo, el artículo 48 dice que La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de

educación básica, de conformidad a los principios y criterios establecidos en los artículos 7 y 8 de esta Ley.

Para tales efectos la Secretaría considerará las opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación y del Consejo Nacional de Participación Social en la Educación a que se refiere el artículo 72.

Las autoridades educativas locales, previa consulta al Consejo Estatal Técnico de Educación correspondiente, propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que -sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados- permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos.

La Secretaría realizará revisiones y evaluaciones sistemáticas y continuas de los planes y programas a que se refiere el presente artículo, para mantenerlos permanentemente actualizados. En el caso de los programas de educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica serán revisados y evaluados, al menos, cada cuatro años.

Los planes y programas que la Secretaría determine en cumplimiento del presente artículo, así como sus modificaciones, deberán publicarse en el Diario Oficial de la Federación y en el órgano informativo oficial de cada entidad federativa. Previo a su aplicación, se propone la capacitación de los maestros respecto de su contenido y métodos¹.

¹ En la Ley Federal de Educación, específicamente en varios capítulos y secciones se consideran aspectos que rigen al Sistema Educativo Mexicano en los diferentes niveles y modalidades así en artículos, tales como, 7,8,9,10,11,12 -fracción VI-, 13 -fracción IV-, 20,21,32,33 -fracción II- y 48; por otro lado, se estipula el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, suscrito en 1992, lo referente al federalismo educativo y a la revalorización de la función magisterial; y el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, cabe mencionar que en el ve el compromiso por dar "alta prioridad a la formación y el desarrollo profesional de los maestros".

Otros documentos oficiales que sustentan la Educación Normal, considerados como la guía para el funcionamiento, organización y rumbo de las Instituciones Educativas son los Planes Nacionales de Desarrollo, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativo citado en el capítulo II de esta investigación, el Plan Sectorial de Educación 2007-20012 y en el Reglamento Interior de la SEP.

En el caso que compete a esta investigación, las Escuelas Normales elaboran su Plan de Desarrollo Institucional (PDI), en el que se diseñan aquellas acciones que a lo largo de la gestión darán cumplimiento a lo establecido en los documentos oficiales y además darán respuesta a las disposiciones que para Educación Superior se manifiesten. El PDI puede considerarse como un ejercicio dentro de la Planeación Estratégica definida como un proceso formal diseñado para apoyar a la institución a identificar una alineación con los elementos más importantes de su entorno (Rowley,1997).

El PDI es un esfuerzo por conducir el cambio organizacional en la institución educativa, orientado a asegurar los soportes internos para mejorar los procesos internos de gestión y el desempeño de la misma. El Programa de Desarrollo debe contener mínimamente los siguientes elementos:

- a) Un Diagnóstico o Análisis institucional que exprese brevemente el estado de las actividades resultado del ejercicio de las mismas; identificando las capacidades de gestión y recursos (humanos, materiales, financieros, normativos, entre otros) actuales.
- b) Los Objetivos y Metas a ser alcanzados en el período de gestión, para asegurar, fortalecer a la institución y la gestión de las funciones que serán materia de la transferencia.
- c) La misión y visión de la institución.
- d) Prioridades en algunos casos
- e) La estrategia, que incluya el cumplimiento de metas y objetivos.

- f) El financiamiento. Debe considerarse las fuentes de recursos que permitan financiar el programa y hacer su ejecución posible. El financiamiento se vinculará la formulación del presupuesto en lo referente a recursos públicos.

Cabe mencionar que no todas las gestiones subsecuentes a la inserción de las instituciones formadoras de docentes al nivel terciario han tenido como eje rector de la operación su Plan de Desarrollo Institucional, por tanto se ha visto en diferentes momentos la falta de compromiso institucional por parte de los directores que muchas de las ocasiones son designados de manera vertical, siguiendo el modelo de la burocracia y no de manera horizontal, que sería tomando en cuenta sus trayectorias académicas, laborales y preparación académica o perfil deseable.

Una de las actividades prioritarias que deben ser atendidas en el PDI es la actualización docente. En los siguientes apartados se dan a conocer algunas de las acciones planeadas y realizadas en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros durante el periodo 2001-2008 en lo que se refiere a la actualización y que dan cuenta del compromiso académico de las autoridades por resolver las carencias de los maestros en las nuevas propuestas pedagógicas surgidas del Plan 97.

4.2. La creación de la Unidad de Actualización: ¿Decisión política o acierto institucional?

El Plan de Desarrollo Institucional elaborado en la gestión 2001-2006 constituyó el documento rector que orientó estratégicamente el conjunto de acciones y proyectos para la transformación y consolidación de la BENM. Así, con la intención de atender a los objetivos estratégicos señalados en ese plan, se emprendieron un conjunto de acciones que se expresaron en los diversos proyectos propuestos para desarrollarse en la escuela.

Uno de los proyectos estratégicos prioritarios lo constituyó el relativo a la Reconceptualización de la docencia y de las prácticas pedagógicas, que se inició en el período 2002-2003. Con base en este proyecto y en sus propósitos, se emprendieron entre otras acciones, una reflexión sistemática sobre el quehacer formativo de la BENM, a través de diferentes espacios y actividades; entre las acciones que la integraron se pueden mencionar:

- El estudio diagnóstico de la BENM (2001).
- El seguimiento del trabajo docente de los alumnos de séptimo y octavo semestre (2002-2003).
- El seguimiento de egresados (2001).
- La valoración estudiantil sobre el desempeño docente (2001-2003).
- Las jornadas de evaluación y planeación (2001-2003).
- Los ciclos de conferencias (2003).
- El Simposio internacional sobre la formación docente (2002); y
- La recuperación de la evaluación sobre la aplicación del Plan de estudios 1997, con la participación de alumnos y maestros.

Además, en el marco de este proyecto estratégico, se desarrolló y culminó el Foro de discusión y análisis sobre los programas de las asignaturas que integran el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP-1997).

En lo que se ha considerado como una valiosa experiencia inédita, los maestros desarrollaron y presentaron, de manera colegiada, el análisis sobre los propósitos, los contenidos, el enfoque teórico - metodológico, la vinculación sincrónica y diacrónica del currículo, y las perspectivas, obstáculos y limitaciones de los programas de sus respectivas asignaturas.

En conjunto, todas estas actividades arrojaron una valiosa información sobre las inquietudes, los problemas y las necesidades que enfrentaba la BENM como institución formadora de docentes, y que, en general, se ubicaron en las dimensiones Pedagógica y Organizacional principalmente. La primera

estaba ligada a la parte curricular, la segunda con el clima organizacional, el tiempo escolar, entre otras.

El diagnóstico institucional destacó los problemas derivados de la implementación del Plan 84 y la inserción a Educación, pero además las dificultades que tuvo la aplicación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (PELEP 97). Así entre otros datos se encuentran los siguientes:

- Hubo una transición incompleta de un modelo de escuela de educación media a educación superior, debido a que no se asumieron las funciones sustantivas de las IES.
- El intento de extrapolar el modelo universitario, tal cual, a una escuela, que cumple funciones específicas de formación docente y con características propias que han requerido generar su propio modelo en consonancia con su función social.
- No se ha podido asumir institucionalmente por toda la comunidad, un modelo común que oriente la formación docente.
- No existe un rigor académico en cuanto a la demanda que se le hace a la institución desde las políticas de Estado y desde la realidad concreta que exige la Educación Primaria.
- Al otorgársele el estatus de Institución de Educación Superior (IES) y con el cambio de planes de estudios 1984 y 1997 se hizo evidente que, en muchos casos, el personal docente carecía del perfil deseable para atender los nuevos espacios curriculares, situación que se agudizó ante la ausencia de condiciones para una actualización sistemática y permanente.

- Con todo lo anterior se observa que las políticas educativas respecto a la educación normal no son claras, lo que provoca que permanentemente se estén modificando criterios y acciones que no permiten consolidar lo ya establecido; entre los aspectos que se destacan están: desde los documentos jurídicos y normativos para educación se observa la falta de autonomía en las instituciones de educación normal, los procesos de selección de alumnos no son rigurosos, el presupuesto es muy limitado y hay varias restricciones para su aplicación y operación, existen desfases en la comunicación entre los diferentes niveles de autoridad (Subsecretaría, Normatividad, Coordinación sectorial, DGENAM-D.F) lo que provoca que los lineamientos y acciones se cumplan con premura.
- Se encontraron problemas como la falta de dotación de materiales curriculares (libros de texto, planes y programa de educación primaria y educación normal) que llegan a destiempo, no actualizados, y en cantidad insuficiente para la población estudiantil.

Los problemas detectados del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP) 97 se centraron en las prácticas pedagógicas de los docentes, pues se vio claramente que el enfoque no quedaba claro y la Docencia Reflexiva no era una práctica pedagógica asumida con compromiso institucional. Una población pequeña de docentes se reunía en colectivos para discutir los contenidos de los programas e intercambiar experiencias orientadas hacia el trabajo colaborativo donde el diálogo llevara a acciones conjuntas. No existía continuidad entre el trabajo de cada asignatura. Para alcanzar el perfil de egreso no había un marco común respecto al tipo de formación y al profesional que debía egresar de la Escuela Normal. Los materiales curriculares y bibliográficos se tenían que ajustar sobre la marcha pues no había congruencia con las situaciones de práctica en la escuela primaria.

Se observaron desfases en el plan de estudios pues las materias no tenían una secuencia lógica y para la línea de acercamiento a la práctica se tuvieron que revisar las orientaciones de la docencia reflexiva, la metodología, el manejo del diario del profesor, el expediente del alumno, el enfoque de aprendizaje y el diseño de estrategias de enseñanza para las diferentes asignaturas, en concordancia con los enfoques trabajados en las materias de enseñanza, entre otras.

Estos y otros problemas fueron identificados, pero sobresalió la necesidad de crear un espacio que atendiera la actualización docente específicamente pues durante este periodo surge la Unidad de Posgrado y Actualización, espacio que se encargaba de ambas actividades académicas para docentes de educación básica en servicio y profesores de educación normal. El reto de separar actualización de posgrado vendría a ser una política institucional que se llevaba a cabo en la institución.

El caso de la creación de la Unidad de Actualización en la BENM ocurre en el ciclo escolar 2003-2004, como resultado de la petición de las autoridades de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal, de ajustar el organigrama a las nuevas demandas de la institución, es así que con la iniciativa de la subdirectora académica y el responsable de la Unidad de Planeación, se propone dar mayor impulso a un departamento de reciente creación y convertirlo en una Unidad en el organigrama con recursos y acciones propias.

Cabe mencionar que la creación inicial del departamento de actualización en la unidad de posgrado pretendía generar acciones que incidieran en la reconceptualización de la docencia por parte de los académicos, como una forma de transformación profunda de la vida académica institucional. Convencidos de que las acciones de capacitación, actualización, asesoría o las que desde el trabajo colegiado produjeran una modificación en la forma como se concibe la docencia, serían verdaderas vías de transformación, la nascente unidad de actualización consideró como tarea primordial la realización de un taller orientado a ese fin al que se denominó: Taller

Intercolegiado “Hacia la Reconceptualización de la docencia y las Prácticas Pedagógicas” en la BENM.

La Unidad de Actualización a la fecha sigue funcionando aunque en las actuales gestiones opera sin rumbo por la falta de un Plan de Desarrollo Institucional y por consiguiente de un Programa de Actualización acorde con los planteamientos pedagógicos actuales y tomando como referencia los discursos mundiales en Educación y las recomendaciones globales emitidas para Educación Superior. Sin embargo, este espacio adquirió una importancia nodal en la vida académica institucional al convertirse en la puerta de entrada de académicos de otras instituciones, el vínculo con otros discursos, el puente con otras experiencias que en diferentes formas y distintos momentos han enriquecido el saber y el hacer en la institución.

Conviene analizar que la creación de un espacio tan importante ocurre con la conjunción de impulsos desde la política externa a la institución y el impulso propio de los miembros de la comunidad, como una dualidad que particularmente en este caso se conjuga como una mancuerna ajustada entre lo que toca hacer a cada una de las partes en la búsqueda por formar mejores docentes.

Otro elemento importantísimo que ha venido a coadyuvar al desempeño de la Unidad de Actualización, es el fortalecimiento del papel de las instituciones de Educación Normal en la gestión del sistema educativo, lo que representa uno de los cambios paradigmáticos más importantes de ese periodo.

Algunas escuelas normales presentan características contradictorias, ya sea porque están en un proceso de transición entre dos modelos, o porque concentran en sí mismas varias culturas y varios modelos de funcionamiento que tienen que ver con la organización del trabajo, las relaciones personales, cultura e identidad colectiva, la capacidad de proyección colectiva, el liderazgo y la visión de instituciones como organizaciones que aprenden, pero también por los cambios generacionales que aunque pareciera que no afecta la

dinámica del trabajo, si existen grandes diferencias entre los docentes experimentados y los noveles. La etapa de profesor novel es la que ocurre durante los primeros cinco años de ejercicio docente (Imbernon, 1994)

El caso de la creación de la Unidad de Actualización en la BENM creada en Septiembre del 2003 tuvo como propósito: Contar con un programa de desarrollo profesional que respondiera a los requerimientos de formación de los docentes de educación primaria y a las necesidades específicas que la implementación del PELEP'97 demandara con respecto personal académico de la BENM. Cabe mencionar que, constituyó un ejemplo de respuesta institucional a la congruencia entre las aspiraciones y demandas propias de la misión de formar docentes y las políticas como oportunidades de creación y recreación, transformación de las prácticas educativas concretas.

El papel de la Unidad de Actualización se inscribió de manera congruente con la misión y visión de la BENM que la definieron como: 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. (PDI, 2002)

Los contenidos que se desarrollaron en los servicios que prestó esta unidad, se apegaron al modelo de formación de maestros de educación primaria de la BENM en sus tres vertientes fundamentales:

- Apropriación de las nuevas enfoques del trabajo docente.
- Vinculación con las escuelas primarias en las que los estudiantes realizan prácticas docentes, lo que implica el acercamiento de los formadores con la finalidad de ofrecer actualización a directivos y maestros frente a grupo respecto de las nuevas perspectivas para el trabajo docente.

- Desarrollo de trabajo colegiado que algunas áreas han impulsado para apoyar el papel de las prácticas pedagógicas en la formación de los futuros maestros por medio de conferencias y diplomados, cursos y talleres de actualización internos autogestivos, esto es, propuestos por los mismos docentes.

Por este motivo, la necesidad de desarrollar programas de actualización fue fundamental, debido a que, la institución diseñó una serie de acciones orientadas a la recuperación crítica de las prácticas pedagógicas y a la adquisición de conocimientos significativos que permitieran hacer un ejercicio de reflexión del actuar docente, a la vez que fortalezcan el trabajo colegiado desde un enfoque de la formación de comunidades participativas de aprendizaje y que aporten elementos para la discusión en colectivos de pautas para la mejora en los procesos de formación.

La Unidad de Actualización fue considerada como un espacio creado con la finalidad de asegurar que los profesores de educación normal dispongan de una oferta de programas variada y congruente con los cambios que se pretenden generar en la escuela, a partir del PDI para mejorar sus competencias docentes y apoyar la mejora continua de sus saberes pedagógicos y que respalde los procesos de cambio en la escuela. Congruente con estos planteamientos, la misión que se establece a esta unidad, es:

MISIÓN: Desarrollar, ofrecer y promover programas académicos que permitan a profesores de educación básica y normal en servicio satisfacer sus necesidades de desarrollo y actualización en diversas competencias profesionales para el logro de una comunidad participativa de aprendizaje.

VISIÓN: Ser una unidad reconocida como generadora de espacios que preste servicios de calidad con alto sentido humano ofreciendo contenidos relevantes pertinentes y actuales a la comunidad educativa en servicio.

La BENM como Institución de Educación Superior se planteó como uno de sus retos en la búsqueda de la Calidad y Excelencia Académica, la incorporación de la planta docente en actividades de actualización y superación profesional. De esta manera se realizaron y organizaron ciclos de conferencias, foros, cursos autogestivos, talleres intercolegiados los cuales, permitieron un proceso de reflexión sobre el sujeto docente y su práctica educativa. Para ello se consideran líneas estratégicas las cuales dieron origen a las acciones de la Unidad de Actualización. En el siguiente apartado se recuperan algunas de las acciones que derivadas de las líneas de acción, fueron clave para el desarrollo académico y profesional de los docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

4.2.1. Acciones de actualización para docentes de la BENM

A partir de la elaboración del Diagnóstico Institucional se dieron a conocer las necesidades de actualización que se tenían en esta institución formadora de docentes y que fueron por algunos años las líneas de acción de la Unidad de Actualización:

1. Profundizar en el conocimiento del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.
2. Actualizar en los campos disciplinarios.
3. Reconceptualizar las prácticas docentes en la BENM.
4. Recuperar tendencias actuales en la formación de maestros.

De esta manera surge el proyecto llamado “Taller Intercolegiado: Hacia la Reconceptualización de la Docencia y las Prácticas Pedagógicas”, como parte del plan anual de actualización 2003-2004, integrado por seis programas, buscó la incorporación de toda la planta docente en actividades de actualización y superación profesional, derivadas de las necesidades detectadas y con base en las opiniones sobre la práctica docente y el Plan de estudios LEP 1997. Los primeros programas que se realizaron fueron:

- ◆ El ciclo de conferencias sobre el Plan de Estudios 97: Centró la discusión en el análisis de la relación teoría-práctica, la enseñanza reflexiva, el aprendizaje y evaluación y el modelo de formación por competencias. Estas conferencias construyeron el antecedente del Foro considerado como el segundo programa.
- ◆ El foro de presentación y análisis de programas de las distintas asignaturas: Este programa comprendió doce sesiones de trabajo a las que asistieron un promedio de 90 profesores por reunión. Se presentó el análisis de la totalidad de los programas de estudios del PELEP 97 considerando el enfoque teórico metodológico, los alcances y limitaciones, la relación del mapa curricular con el perfil de egreso, la vinculación horizontal y vertical y el papel del docente en la operación.

El foro constituyó una valiosa experiencia para el desarrollo del trabajo colegiado, para el conocimiento interdisciplinario e intercolegiado de los contenidos, propósitos y enfoques teóricos-metodológicos y el análisis que hizo cada colegio sobre la articulación curricular, sincrónica y diacrónica de cada asignatura con las demás del currículo; así como para reflexionar sobre las ventajas y limitaciones que presentaban, tanto en el plano del currículo formal como del currículo real.

En este contexto, el Foro fue un importante espacio para el análisis e intercambio de ideas y experiencias de índole pedagógica, académica, organizacional e institucional. Cabe mencionar que conforme se fueron desarrollando las sesiones, las presentaciones mejoraron y dieron origen a debates académicos que no pudieron profundizarse por la falta de referentes comunes y tiempo. Entre las dificultades que se dieron están:

- La ausencia de más de mitad de la planta docente.
- Problemas de organización por el empalme de diversas actividades.

- No se logró profundizar en los temas, por tanto los debates se convertían en espacios de catarsis y de quejas constantes contra la actividad.
- Como ya se mencionó, la falta de referentes comunes relacionados con temáticas como: enfoques de aprendizajes constructivistas, enfoque de la docencia reflexiva, conceptos y metodología de la evaluación y modelos sobre formación docente.
- Inadecuado trabajo colegiado e intercolegiado.
- Diferentes conceptualizaciones acerca de la planeación y práctica de los alumnos normalistas.

Sin embargo, las aportaciones vertidas en este Foro sentaron las bases para lo que fue el programa clave e innovador de este periodo, me refiero al Taller Intercolegiado Hacia la Reconceptualización de la Docencia y las Prácticas Pedagógicas. El Taller inició en el año 2002 poco antes de la creación de la Unidad de Actualización, durante la operación del mismo, tuvo dos etapas, la primera fue obligatoria para todos los docentes y los coordinadores eran profesores de la misma planta docente de la institución y la segunda fue opcional y con recursos del Programa de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (PEFEN) se pudieron contratar a asesores externos y comprar libros como material de apoyo para los mismos.

El taller tuvo como propósitos, por un lado, generar un espacio de intercambio donde se analizaran las experiencias individuales o colectivas que, como prácticas cotidianas constituyeran ejercicios de reproducción e innovación, por otro, identificar cómo incidían éstas prácticas en los resultados de aprendizaje a la luz de una herramienta teórica permitiendo constatar su impacto en la generación de aprendizajes significativos.

Para la operación la primera sesión del Taller, se formaron doce grupos de trabajo, se asignaron los coordinadores para cada grupo, se integraron las carpetas con el material de lectura que se requerían para la sesión. Durante la operación los grupos se redujeron los grupos, quedando ocho. Hubo muchos factores que rompían constantemente la dinámica de trabajo, se pueden mencionar los siguientes: Dispersión en las participaciones, evasión de la tarea, falta de rigor conceptual en las discusiones, falta de tiempo para concluir con las actividades.

Haciendo un balance de los resultados de esta taller y de los otros dos programas de actualización realizados, se puede decir que un grupo de profesores (alrededor de 100) que mostraron un creciente interés por realizar una reflexión colectiva sistemática del quehacer docente; que avisó la necesidad de reconceptualizar la docencia cotidiana y promover la mejora de las prácticas pedagógicas de los alumnos en las escuelas primarias como un paso necesario para la formación de Licenciados en Educación Primaria competentes, que asuman un compromiso ético y social con los niños.

Con la creación de la Unidad de Actualización el taller se programaba por semestre en uno, dos o hasta tres sesiones, se cuidó que no hubiera empalme con otras actividades de la institución. A partir del 2003 y hasta 2008 la operación fue casi la misma, previo a las sesiones de trabajo se entregaba el material de lectura a los docentes y se solicitaban tareas previas. Los temas tratados fueron variados:

- ▶ El centro educativo como comunidad profesional de aprendizaje (Diciembre de 2003).
- ▶ Las finalidades de la educación y ¿Cómo aprenden los maestros? (Marzo de 2004)
- ▶ Constructivismo, poderosa herramienta para lograr la comprensión de los educandos texto de Palacios Calderón y Constructivismo y

evaluación psicoeducativa, texto de Frida Díaz Barriga (Mayo y Junio de 2004).

- ▶ Función mediadora del docente y la intervención educativa y Renovarse o morir. La necesidad del cambio (Octubre de 2004).
- ▶ La innovación educativa de Pedro Cañal de León con la lectura de los capítulos I, II y III, el diario, los contratos de trabajo, los problemas y propuestas de activación para la innovación, aprendizaje autónomo, el profesor y la innovación, motivación entorno e investigación. (marzo, abril y junio de 2005)
- ▶ Mejorar las relaciones en los equipos docentes, capítulo I del libro El trabajo en equipo del profesorado de Juan Bonals y Tiempo y ritmo del trabajo colectivo de Cecilia Fierro (Agosto 2005)

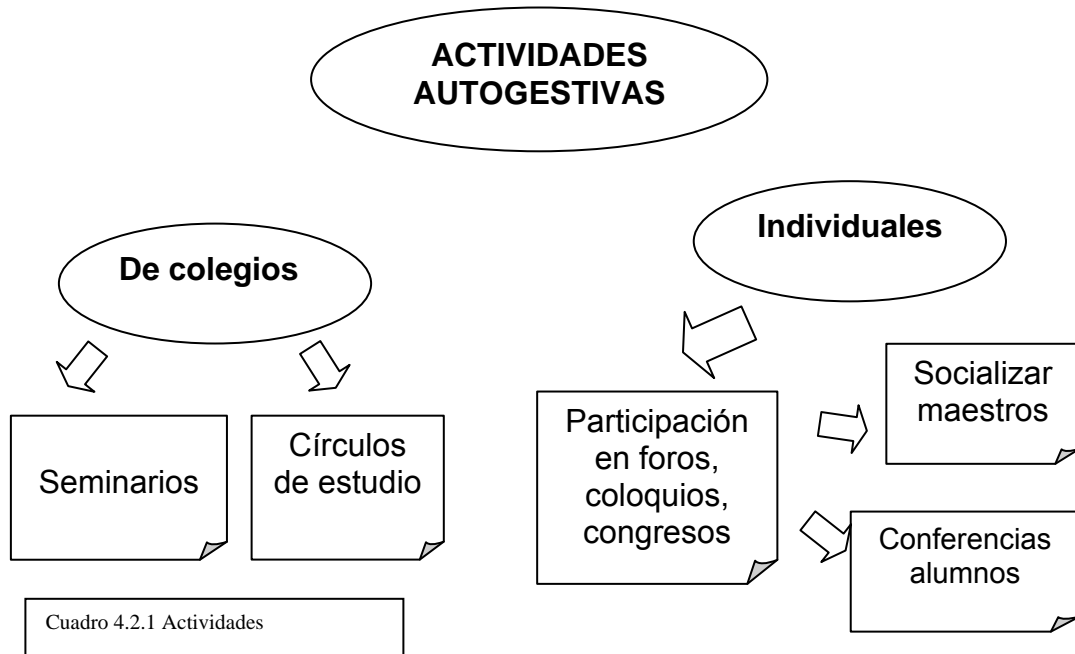
Como actividades de fortalecimiento al Taller, se organizaron mesas redondas y charlas pedagógicas:

- ◆ Mesa redonda: Las experiencias docentes, un punto de partida en la construcción de aprendizajes (Octubre 2004).
- ◆ Charla pedagógica: La innovación Educativa (Marzo de 2005).
- ◆ Mesa Redonda: Experiencias Colegiadas en la BENM, representantes de los diferentes colegios compartieron sus experiencias en relación al trabajo colegiado (Enero 2006).

El Taller Intercolegiado no fue solamente la única acción de la Unidad de Actualización para los docentes, pues cada semestre se organizaban cursos basándose en las necesidades que los colegios reportaban y que surgían de las discusiones colectivas al interior de los grupos de trabajo del taller, para dar respuesta a estas demandas se diseñaban los Planes Anuales de Actualización divididos por semestre y se presentaban en un catálogo de cursos que previamente eran analizados y validados por el Director y Subdirectora de la BENM.

Los Círculos de estudio “Autoconstrucción del Conocimiento de Educación Artística”, “Gestión y Administración Escolar”, espacios promovidos por dos colegios fueron el antecedente de lo que se llamó autogestivos. A partir de las necesidades de actualización, los colegios presentaban proyectos para que fueran autorizados los cursos basando en los lineamientos para su elaboración.

Cabe mencionar que los curso autogestivos han sido desde su origen una plataforma para impulsar el análisis de documentos referentes a la especialidad que se tiene, de manera colegiada y entre pares, permiten intercambiar experiencias adquiridas en la práctica docente de los catedráticos que forman parte de los colegios.



Año con año, este ejercicio fue tomando fuerza. Las necesidades de actualización surgían al interior de los colegios y básicamente atendían temas de interés colectivo, relacionados con sus asignaturas. Así cada colegio durante las reuniones que se programaban para atender situaciones del colegio con descarga académica validada por la Subdirección Académica, cubrían el tiempo establecido para el curso autogestivo que se impartía a lo largo del semestre. Sin embargo, en algunos casos y por la cultura que prevalece en la Escuela Normal, también se ha llegado a la simulación y tener una actitud permisiva al carecer de rigor en el seguimiento y evaluación de estas acciones.

La relación de la Unidad de Actualización con otras áreas operativas como el CELEX, el Museo de la Matemática y la Unidad de Computo Académico, dio como resultado que se propusieran otros cursos, como:

- ▶ Enciclomedia.
- ▶ Computación: Paquetería básica (Word, Excel, power point, uso del internet, etc)
- ▶ Enseñanza de las fracciones comunes y decimales
- ▶ Listening and speaking

Otros cursos que se impartieron fueron:

- ▶ Formación de Valores.
- ▶ Análisis Discursivo y Análisis Comparativo de los Documentos Receptionales.
- ▶ Tutoría.
- ▶ Transversalidad
- ▶ Seminario Modernidad y Posmodernidad en Educación.

Otras actividades que dependían de la Unidad de Actualización eran los Diplomados para profesores de educación básica:

- a) Diplomado “Relaciones Vinculares en el proceso enseñanza-aprendizaje”. Se impartió a 34 profesores de la BENM.
- b) Diplomado “Pedagogía del Arte”. Solo fue impartido a profesores en servicio de educación primaria
- c) “El enfoque comunicativo en la enseñanza del Español en la escuela primaria”
- d) “El enfoque constructivista en la enseñanza de la matemática”.
- e) “La Danza Como Integradora del Arte”.

Para este momento, los maestros ya estaban muy involucrados y preocupados por fortalecer su preparación académica, por tanto, las acciones de actualización fueron un apoyo y esfuerzo importante para su desarrollo profesional. La BENM, pese a algunos problemas, tenía un rumbo cimentado en actividades académicas y culturales, pues la preocupación de las autoridades los llevó a tomar decisiones que fortalecieron el desarrollo del PELEP 97 e involucraron a los maestros en acciones que les aportaban conocimientos nuevos.

Los Ciclos de Conferencias Internacionales y Nacionales fueron la plataforma importante que llevó a la Institución formadora de docentes a tener relación con otras IES. Los temas tratados fueron innovadores y los investigadores invitados le dieron a la escuela un lugar importante, pues para entonces, la BENM regresaba a ser la Centenaria Institución Formadora de Docentes.

1er. Simposio La formación del docente de educación básica (2002).

1 er. Ciclo de Conferencias: modelos de formación del docente en torno a la Educación Básica (2003).

2º. Ciclo de conferencias: la intervención docente y el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica (2004).

2º. Simposio Internacional: la profesionalización del Docente en el siglo XXI. (2005)

III Ciclo de conferencias: la profesionalización del docente en el siglo XXI (2006).

Cada una de las conferencias fueron concebidas como un esfuerzo institucional para que los docentes de la BENM tuvieran acceso a los discursos educativos más actuales; sin embargo, los problemas políticos por las posturas ideológicas de los docentes, pronto desencadenaría una serie de tensiones que terminaría con este periodo que fue de grandes aportes académicos para la institución.

4.3 Un nuevo escenario: La actualización para docentes a partir de los programas de financiamiento para las Escuelas Normales

Con el apoyo de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal (AFSEDF) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), desde el año 2001 la Benemérita Escuela Nacional de Maestros ha sustentado su gestión en diversas acciones que se han planteado en la planeación estratégica lo que ha posibilitado la participación activa de los diversos sectores de la comunidad normalista en el proceso de planeación, desarrollo y evaluación de las actividades institucionales.

El financiamiento otorgado por Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) abrió la posibilidad a las escuelas normales de apoyar proyectos que ya se habían instituido pero que estaban restringidos por las carencias materiales y financieras.

El PROMIN inició su operación en el año 2002 y se mantuvo bajo sus principios y preceptos hasta el 2005, año en el que se tuvo que ajustar debido a la reestructuración de la SEP. En ese último año de funcionamiento, las escuelas normales dejaron de depender de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN), para incorporarse a la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y posteriormente a la Dirección General de Educación Superior

para Profesionales de la Educación DGESE, asumiendo nuevas reglas en cuanto a la gestión institucional con un símil de planeación estratégica parecido al de las universidades públicas, llamado *Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal* (PEFEN).

El PEFEN es un programa que busca integrar los procesos de planeación, evaluación y financiamiento hacia las instituciones de educación normal, que pretende funcionar como motor de cambio institucional y que, mediante un conjunto de indicadores, impulsa las características que debe tener una Institución de Educación Superior de calidad. Además, esta estrategia de planeación se inició con el fin de mejorar la calidad de los servicios educativos y de la gestión de las instituciones formadoras de profesionales de la educación a través del otorgamiento de recursos federales condicionados a través de un ejercicio de planeación estratégica.

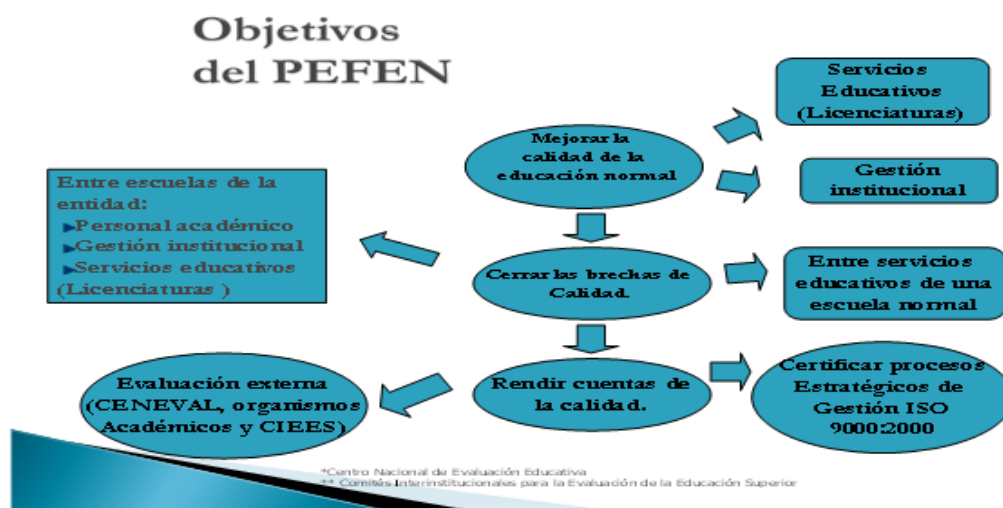
Este programa tiene el propósito que las instituciones formadoras de docentes puedan definir políticas, establecer objetivos estratégicos; metas compromiso, estrategias y proyectos para atender las problemáticas detectadas en el ejercicio de la autoevaluación de la escuela normal, y con ello seguir contribuyendo a la mejora de la calidad y pertinencia de este subsistema (Guía PEFEN, SEP 2009). Sin embargo, todo este planteamiento que emana de la necesidad de los procesos de globalización económica, se ha caracterizado por ser una nueva forma de regular y controlar a la educación normal bajo esquemas de planeación y evaluación estandarizados, en los que siguen predominando condiciones físicas, académicas y profesionalización desiguales.

Objetivos del PEFEN

- Contribuir a la formación de maestros y que estos adquieran las competencias que favorecen el aprendizaje de niños y adolescentes
- Reducir las brechas de calidad existentes: en la formación inicial de los maestros, entre entidades federativas, en escuelas normales de una

misma entidad, y en licenciaturas ofertadas en una misma escuela normal.

- Favorecer la transformación y consolidación de las escuelas normales como auténticas instituciones de educación superior.
- Mejorar la habilitación de los profesores encargados de la formación de los futuros maestros.
- Rendir cuentas sobre los resultados educativos que obtienen las escuelas normales, el uso de los recursos destinados al sector y a cada institución



Cuadro 4.3 PEFEN

Cuadro 4.3 PEFEN

Cabe mencionar que derivado del PEFEN surgieron dos programas más:

1. ProFEN: Programa de Fortalecimiento de cada Escuela Normal.
2. ProGEN: Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal.

En el caso de la BENM, los proyectos financiados con recursos PEFEN se enfocaron fundamentalmente en tres campos:

- ✓ Apoyo a la formación inicial
- ✓ Superación profesional de los formadores de docentes

- ✓ Mejora de los servicios que ofrece la institución.

Cabe mencionar, que a partir del 2007, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del D.F., intentó regularizar todas acciones de actualización de las cinco escuelas normales que estuvieran financiadas, por un lado, para el ejercicio de los recursos, se tenía que elaborar una ficha académica con datos muy precisos sobre la acción a realizar acompañada del currículum del profesorado contratado, el programa que sustentaba la acción, el recibo de honorarios, por otro lado, los Programas de Actualización tuvieron que tomar en cuenta las líneas estratégicas para el campo de Desarrollo Profesional que esta dirección retomó de su programa de especialidad en Formación Docente:

1. Planeación y evaluación de los aprendizajes
2. Debates, actualización sobre la formación docente
3. Fundamentos de la Docencia Reflexiva
4. Procesos de aprendizaje en los estudiantes normalistas
5. Prioridades y retos de la formación inicial
6. Diversidad en el aula y educación intercultural
7. Uso de la tecnología y plataformas virtuales.

De esta manera se vio la necesidad de diseñar un proyecto integral llamado “La mejora institucional para una formación docente de calidad” en el cual se establecieron las metas académicas que han posibilitado el trazar una ruta a seguir a corto y mediano plazo.

El objetivo general de este proyecto es: “Elevar la vida académica institucional en beneficio de la formación inicial y continua de los docentes, a través del trabajo colegiado, de programas de desarrollo profesional y de un sistema actualizado de información académica y administrativa, y con base en la planeación estratégica y un sistema eficiente de gestión y administración”

Uno de los objetivos particulares que tienen que ver con las acciones que la Unidad de Actualización ha venido realizando es: “Contar con un programa de desarrollo profesional que responda a los requerimientos de formación de los docentes de educación primaria y a las necesidades específicas que la implementación del PELEP’97, demanda al personal académico de la BENM”.

Las metas académicas que se desprenden de este objetivo son las siguientes:

- Programa de titulación para el 3% de los profesores de la institución
- Programa de superación profesional
- Programa de capacitación de Enciclomedia para docentes
- Jornadas de actualización
- Ciclo de conferencias sobre formación docente
- Curso de capacitación para la asesoría del documento recepcional, con enfoque de docencia reflexiva
- Programa de vinculación con otras escuelas de educación superior.
- Simposio nacional
- Pasantía sobre formación docente

Las actividades antes mencionadas fueron parte importante de la planeación de actividades de actualización del ProFEN 2006-2007, solo que, no pudieron llevarse a cabo debido a que, como se mencionó anteriormente, los problemas por el descontento de un grupo de docentes y personal no docente, mantuvieron cerrada la escuela por varias semanas. Entonces se inició un periodo de negociación entre los grupo los políticos identificados como institucionales y democráticos con las autoridades, pero también las delegaciones sindicales hicieron lo propio.

Para esos momentos las tensiones eran muy fuertes, entre que se quedaba el director o no, el tiempo para el ejercicio de los recursos de ProFEN se acortaba. La decisión fue sustituir al director, la llegada de la Mtra Adela

Guerrero a la dirección fue breve pues el sindicato de trabajadores no docentes la mantuvo encerrada en el área directiva por lo que decidió no permanecer más. Nuevamente las designaciones verticales se vieron reflejadas en la designación del Lic. Efrén González García amigo del Administrador Federal, quien permaneció como director de la BENM por aproximadamente dos años.

A partir de este momento, inició el periodo de retroceso para esta centenaria institución, el crecimiento de la normal se estancó. Sin proyecto académico, sin conocimiento de las necesidades de la escuela, con la mirada puesta en negociar los espacios directivos, inició una de las gestiones más difíciles de la etapa actual del normalismo.

Una vez que se tuvo claridad en quien sería el Director de la institución, la subdirección académica procedió a reorganizar las actividades con el equipo directivo. Lo primero era resolver el problema del financiamiento otorgado, pues si no se ejercía, la escuela tendía menor presupuesto en los siguientes años. Para la actualización docente del ciclo escolar 2007-2008, las actividades fueron las siguientes:

- ◆ Se dieron seis cursos con la ANUIES: Evaluación Institucional, la tutoría en el marco de los programas de atención a los estudiantes, los desafíos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, El papel del profesor de Educación Superior en el nuevo modelo educativo. De la enseñanza al aprendizaje del aprendizaje a la formación; Estrategias para asesorar proyectos de investigación en la Educación Superior I y II; Estrategias centradas en el aprendizaje.
- ◆ Otros cursos fueron: La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la Educación Superior; la práctica docente: Un enfoque reflexivo desde la observación participante.

- ◆ Se organizó el Simposio Nacional Diversidad Cultural e Inclusión Educativa con las modalidades de conferencias y talleres, los cuales se llevaron a cabo en los Auditorio Lauro Aguirre, Ana María Berlanga y salones del área de posgrado de la Institución.

Cabe resaltar que el Simposio sería Internacional, pero con el problema de ejercer los recursos tuvo que ser de carácter nacional.

La participación a las acciones de actualización fue de un cuarenta y ocho por ciento de la población académica, Así mismo, otro problema que se destaca es que los profesores no entregaban los productos de evaluación solicitados por los conductores.

Para el ciclo escolar 2008-2009, las actividades de actualización estuvieron organizadas de manera similar, aunque el presupuesto asignado para este ejercicio fue menor al del ciclo escolar anterior, realizaron las siguientes acciones: 1er Encuentro de educación intercultural bilingüe para la formación docente, Simposio Internacional: Transversalidad. Aportes y perspectivas, el Taller intercolegiado, cursos con diversas temáticas relacionadas con las líneas estratégicas que la DGENAM solicitaba, los cursos Autogestivos los cuales seguían operando tal y como lo organizaban los colegios.

Para este momento fue muy complicado sostener el proyecto académico que se tenía pues el director no tenía gran interés en continuar con estos esfuerzos. Poco a poco, los docentes volvieron a sus rutinas y para entonces se había iniciado la certificación del área de exámenes profesionales, por lo que el siguiente espacio sería la Unidad de Actualización que había asumido también la Capacitación del personal no docente. Nuevamente otro cambio de director ocurrió, lo que trajo consigo lo que es hoy la peor etapa de la BENM.

A manera de conclusión de este apartado se puede decir que las políticas educativas para la educación Normal, específicamente en el ámbito de la gestión institucional de las escuelas normales públicas, a partir de sus procesos de planeación y operación del PROMIN en una primera etapa y del PEFEN posteriormente, fue una apuesta del gobierno federal en términos de la mejora de la eficacia y calidad con relación a la formación inicial de docentes, pero su implementación se ha llevado a cabo bajo diversas tensiones por el desconocimiento de la importancia de contar con recursos extraordinarios al presupuesto regular. Considero que el insertar a estas instituciones formadoras de docentes a un ejercicio de planeación muy similar al que se llevaba a cabo en las universidades por el simple hecho de formar parte de la educación superior y con el fin de homogeneizar la educación en este nivel, fue una estrategia poco equitativa, sobre todo porque la planeación estratégica entre universitarios y normalistas, existen brechas inalcanzables, ya que la educación Normal no ha sido prioritaria para el gobierno federal.

Aún bajo las contradicciones existentes entre subsistemas, el mismo PEFEN desde su puesta en marcha, hasta la fecha, ha tenido una serie de problemáticas relacionadas con la eficacia del Programa, entre ellas: la intencionalidad propia de la planeación y el logro de sus objetivos académicos; la desarticulación de la política educativa entre la educación básica y la educación normal; la dinámica interna de las escuelas normales en el ejercicio de su planeación; la desarticulación de políticas estatales en relación con las escuelas normales y la burocratización para la comprobación y rendición de cuentas. En mi experiencia al impulsar las actividades de actualización para docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros considero que tanto directivos como docentes no estaban preparados para asumir el reto del Financiamiento por lo que actualmente se vislumbra una crisis nuevamente por la falta de presupuesto extraordinario.

4.4. La actualización y los esquemas de evaluación al desempeño académico.

En las Escuelas Normales no todos los programas para educación superior son aplicados debido a su inserción tardía al Subsistema de Educación Superior, debido a que aunque desde 1984 inserta las tres actividades sustantivas como son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, su desarrollo ha sido lento y por tanto la autoevaluación institucional, la metaevaluación, la evaluación de programas de licenciatura y posgrado, la evaluación de la extensión y difusión de la cultura, la evaluación del desempeño individual denominado Carrera de Desarrollo del personal Académico y la Evaluación del desempeño docente no han tenido el impacto que en otras Instituciones de Educación Superior se ha logrado.

De Vries afirma que la evaluación al desempeño docente desató grandes polémicas entre los académicos de las instituciones, por lo que en diferentes momentos se modifican las reglas (De Vries,2000).

De esta manera, para fomentar un mejor desempeño del personal académico de las instituciones de educación superior, en el subsidio ordinario de la Federación se incluyen los recursos del *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Carrera*. Las bases de cálculo para este programa se encuentran consignadas en plantillas de personal acordadas por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), de las cuales existen listados en las instituciones de educación superior, la SEP y los gobiernos estatales.

Este financiamiento recibe el nombre de Estímulo al Desempeño Docente. En el caso de las Escuelas Normales, el marco jurídico de este programa está sustentado en los siguientes documentos oficiales como son : Lineamientos generales para la operación del “Programa de estímulos al

desempeño docente del personal docente de educación media superior y superior” (1997); Lineamientos generales para el pago de los estímulos al Desempeño del personal docente adscrito a la Dirección General de educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAM-DF) (1997); Reglamento de Estímulo “Desempeño docente” del personal Académico de la Institución de Educación Superior; Reglamento del Estímulo “Desempeño Docente del personal de la DGENAM-DF” (1999); Instructivo para operar el Reglamento del Estímulo Desempeño Docente del personal académico de la Dirección General de educación Normal y Actualización del Magisterio.

Los objetivos de este programa son:

- a. Reconocer los valores inherentes a la enseñanza y el prestigio que de ella se desprenda mediante una compensación económica que permita concebir a la docencia como carrera profesional, dentro de un proyecto de vida
- b. Estimular a los académicos cuya actividad principal es la docencia y que a la vez cumplan con los requisitos establecidos en el reglamento para reafirmar así su trascendente papel como educadores.
- c. Conciliar el programa de “Estímulos al Desempeño del Personal Docente”, inscrito dentro de la operación del Sistema Nacional de Evaluación para estimular la labor en Educación Superior.
- d. Asegurar la permanencia de los docentes de excelencia dentro de las instituciones de educación superior dependientes de la DGENAM-DF (SEP 1999).

Para la obtención del estímulo, los docentes tienen que desempeñar funciones sustantivas tales como: la docencia, la investigación, la difusión y la extensión educativas, para el desarrollo de la educación normal y actualización del mismo maestro.

El comité evaluador es designado por los mismos docentes, quienes presentan dos o tres planillas en una asamblea convocada por la dirección de

la institución, se somete a votación y se conforma el equipo de la siguiente manera: la comunidad académica es representada por tres docentes quienes fungen como vocales y la dirección de la escuela designa al secretario y al presidente de la comisión de evaluación. Una vez conformado se notifica a la DGENAM por medio de un documento para así dar inicio al proceso.

Se otorgan de 1 a 14 salarios mínimos dependiendo el nivel que se logre alcanzar como resultado de la evaluación de criterios establecidos en el reglamento. Cabe mencionar que solo pueden participar profesores de tiempo completo.

Luego de que grupos de académicos se inconformaron porque los criterios eran muy parecidos a los del SNI y favorecían a los investigadores, en 1993 los lineamientos federales cambiaron: enfatizaron más la docencia y las evaluaciones pasaron a ser trianuales. En 1997 las evaluaciones volvieron a ser anuales y los lineamientos de la SHCP modificaron los montos, que consideraban becas hasta por 14 sueldos mínimos, pero reiterando que los fondos podían ser usados para el personal de tiempo completo (De Vries 2000).

Los Niveles de tabulador quedaron de la siguiente manera para el caso de las Escuelas Normales:

PUNTUACIÓN	NIVEL	SALARIOS MÍNIMOS
301-400	I	1
401-500	II	2
501-600	III	3
601-700	IV	4
701-800	V	5
801-850	VI	7
851-900	VII	9
901-950	VIII	11
951-1000	IX	14

Tabla 4.2 Niveles de tabulación

Los factores evalúan el esfuerzo del maestro por lograr mejores niveles de calidad en su desempeño docente, a partir de su formación profesional de tal manera que impacte en el aprovechamiento de los estudiantes así como en el trabajo colegiado en beneficio de la institución. Los tres factores están integrados por aspectos y cada uno de estos tiene un puntaje máximo.

Factor I. La calidad en el desempeño de la docencia. Los aspectos que integran este factor son los siguientes:

- a. Formación Académica. Se valora a través certificados, títulos o cédulas profesionales que avalan la formación.
- b. Actualización profesional en el periodo a evaluar. Se evalúa la participación o asistencia a eventos académicos como foros, coloquios, simposios, encuentros, ciclos de conferencias, etc.
- c. Participación y compromiso en proyectos institucionales. Se consideran las comisiones instituciones asumidas como son jefaturas de áreas, unidades o departamentos, coordinación de colegios, miembros de comisione o comités interinstitucionales, responsables de proyectos y funciones directivas, participación en eventos académicos derivados del proyecto institucional, presentación de trabajo con representación institucional en eventos académicos.
- d. Evaluación Docente en el periodo correspondiente. La evaluación de este aspecto mediante cuestionarios aplicados a autoridades y estudiantes.

En el caso de las autoridades el cuestionario contiene 16 preguntas, la escala es tipo Likert y los valores de las respuestas van de 0-4. Las preguntas son:

1. Participa con responsabilidad profesional en los proyectos institucionales.
2. Genera y participa en proyectos que posibiliten el fortalecimiento académico de la Institución.

3. Propone y realiza acciones para mejorar la calidad de las funciones que desempeña.
4. Los proyectos que realiza tienen impacto en el desarrollo institucional, en la formación y/o actualización de docentes.
5. Las propuestas que presenta son innovadoras en el campo de la formación y actualización de docentes.
6. Participa en la planeación y evaluación de actividades académicas
7. Ofrece alternativas de solución ante situaciones problemáticas en su desempeño docente.
8. Comparte sus experiencias académicas en el trabajo colegiado
9. Valora el quehacer profesional de sus compañeros.
10. Propicia un ambiente de trabajo constructivo
11. Realiza con perseverancia y puntualidad sus actividades laborales
12. Participa en trabajos colegiados con actitudes de respeto hacia los demás.
13. Informa con oportunidad los resultados de las acciones que la autoridad le designa.
14. Procura sus actualizaciones permanente
15. Asiste y participa en las reuniones de trabajo a que le convocan
16. Participa en las actividades institucionales que se le encomiendan, sin anteponer condiciones.

El cuestionario aplicado a los estudiante, es aplicado al azar a una muestra de 20 alumnos que el profesor haya atendido en sus cursos durante el periodo que se este evaluando. Las preguntas son de opción múltiple de la A-D y los valores van de 3-0. Los rubros son: conocimiento del programa que impartió, la planeación presentada, dominio de los contenidos, preparación de las clases, bibliografía utilizada, recursos didácticos empleados, criterios de evaluación, estrategias implementadas, puntualidad y asistencia, actitudes frente al grupo y valores promovidos, entre otros.

Factor II. La dedicación a la docencia. Se valoran 21 indicadores, todos relacionados con la atención a grupo en licenciatura, especialización o posgrado

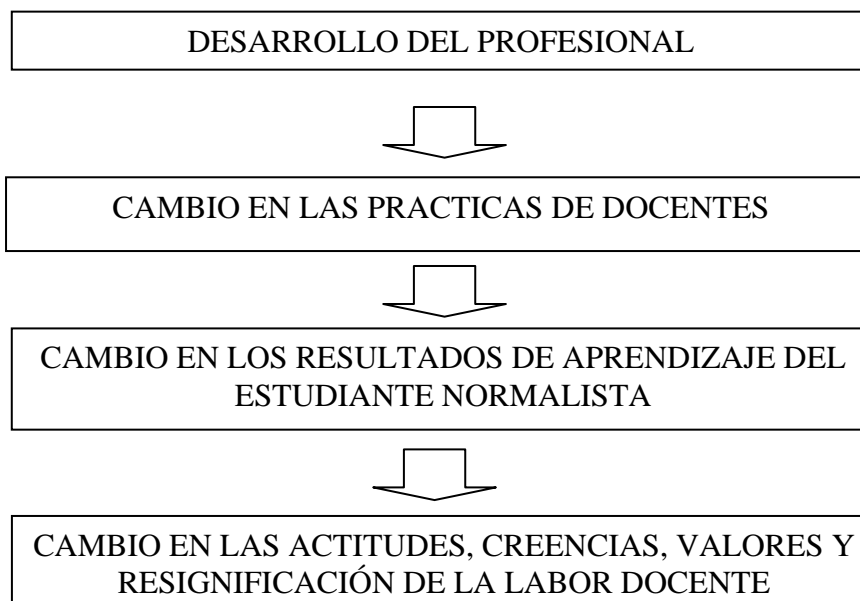
Factor III. La permanencia en la docencia. Incluye 3 indicadores que tienen que ver con la permanencia en la SEP, en el Subsistema de Educación Normal y participación en las reuniones convocadas por el área de adscripción.

Considero que el estímulo al desempeño docente es en la actualidad un programa que se ha viciado al menos en las escuelas normales y sobre todo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, debido a que desde la conformación del comité evaluador los docentes buscan asegurar que los integrantes de los grupos políticos (institucionales y democráticos) al interior de la institución sean beneficiados por encima de los miembros del grupo contrario. Situación que se ha agudizado en la actual gestión, puesto que los directivos de la institución otorgan privilegios aun un grupo reducido de docentes e imponen criterios diferenciados durante el tiempo que se lleva a cabo la evaluación de pares y la evaluación que ellos mismos hacen en el rubro de evaluación de autoridades.

En lo que respecta a los docentes, la población de tiempo completo que puede participar en el proceso de evaluación, olvidan quienes son los beneficiados de su desempeño profesional y convierten su labor en la cultura de los puntos o de la credencialización, sin que su desarrollo profesional impacte en la formación inicial de los futuros Licenciados en Educación Primaria, pues existen docentes que no realizan bien sus funciones docentes y en sin embargo obtienen niveles que no corresponden con su práctica educativa.

En el caso de los profesores que participan en alguna comisión institucional o asumen alguna jefatura, utilizan los espacios de trabajo con fines personales para la obtención de constancias o documentos con alto puntaje para el estímulo, lo que les permite llegar a los niveles 5 o 7 del tabulador y de nuevo su desempeño no sea el mejor dentro del aula.

Me parece que a la luz de un nuevo paradigma educativo en las escuelas normales, el Modelo Curricular para la Formación Docente, se tendrán que buscar nuevas alternativas de becas o apoyos para el personal docente. Tal vez un modelo de evaluación que permita al docente resignificar su labor, su misión educativa en pro de la formación inicial de profesores.



Cuadro 4.4 Cambios

Tomando en cuenta que las Reformas Educativas actuales en el Sistema Educativo Mexicano están basadas en el Modelo de Competencias, en las escuelas normales se tendría que implementar un nuevo esquema de evaluación al desempeño docente donde realmente se valore la relación actualización, estímulo y mejoras en las prácticas docentes.

Los datos que se presentaron a lo largo de este capítulo dan cuenta de que hay una gran incongruencia desde los sustentos normativos y legales de la Educación Normal, pues mientras para algunos casos el Ejecutivo es quien determina los planes y programas de la Formación docente que requiere el país, al insertar a las Escuelas Normales a Educación Superior la implementación de políticas educativas en muchos de los casos llegan tarde y con el problema de cómo las autoridades entienden dichas políticas, lo que

provoca descontento por parte de la planta docente en la inserción de las mismas.

Las tensiones provocadas por las Reformas Educativas y la puesta en operación de nuevos modelos curriculares crean incertidumbre en la población docente que labora en estas escuelas, pues por un lado las decisiones políticas afectan significativamente intereses y condiciones laborales.

Las políticas de financiamiento son muestra del interés por fortalecer a la Educación Normal, sin embargo, la carencia de Planes de Desarrollo Institucional que guíe y defina las acciones a realizar hace que los recursos sean desviados a otras acciones relacionadas con infraestructura por ejemplo, lo que a la largo, esos desvíos no tengan evidencias claras, por tanto, lleva a la Institución Formadora de Docentes a la disminución de presupuestos como actualmente sucede.

El estímulo al desempeño docente y la relación que tendría con la actualización docente es más un proceso administrativo donde se valora sin análisis claros y rigurosos los elementos que sustentan el desarrollo profesional del docente que en muchos de los casos, lo único que buscan a lo largo el ciclo escolar puntos para la beca sin un compromiso claro en a formación inicial de estudiante normalista.

La visión que tienen los profesores sobre las Reformas Educativas y políticas educativas para la formación y actualización de docentes son fundamental para esta investigación. Escuchar de su voz lo que han vivido a lo largo de su trayectoria profesión constituye un elemento fundamental para el análisis de lo que ha ocurrido con la Educación Normal y permite reflexionar si aun sigue considerándose como una profesión de Estado o si el mundo globalizado llegó para convertirla en una formación que atienda las demandas del mercado.

De tal manera, que las Representaciones Sociales de los actores son un fundamento indispensable para identificar como han vivido desde sus constructos el *habitus de su continuum* práctico de este *Homos Académico*

En el siguiente capítulo se recuperan los aspectos teóricos característicos de la metodología de las Representaciones Sociales para posteriormente analizar los aportes de los entrevistados debido a que a partir de su experiencia se identifican las tensiones, sus imaginarios sociales, sus *habitus* y con ello la situación actual de la BENM ante la incertidumbre que se genera debido a las reformas educativas e implementación de políticas.

METODOLOGÍA

CAPÍTULO V

ASPECTOS TEÓRICOS DE LA METODOLOGÍA. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En el campo de la investigación educativa los debates metodológicos se centran en marcar las diferencias entre los métodos cualitativos y cuantitativos. Pierre Bourdieu afirmó que la realidad social es tan densa y compleja que requiere múltiples acercamientos para encontrar, explicar y comprender sus relaciones (Bourdieu y Wacquant, 1995).

De esta manera, la presente investigación se realizó desde el enfoque cualitativo considerando este como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Desde la perspectiva de Roberto Hernández Sampieri este enfoque es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorguen) (Sampieri, 2006). En este sentido, la realidad en la que se desenvuelven los sujetos bajo estudio, permite entender el significado de sus acciones, sus experiencias, sus ideologías y su patrón cultural entre otros elementos. Para Karl Popper, el origen de visiones conflictivas, sobre lo que es o debe ser el estudio del fenómeno social, se encuentra desde las premisas de las diferentes definiciones de la realidad (Popper, 1992).

Por otro lado, Ricardo Sánchez Puentes en su libro de metodología de la investigación, señala que el proceso de generación de conocimientos puede ubicarse en tres momentos:

1. Como proyecto que anticipa el camino por seguir en una investigación.
2. Como los procesos vividos en el momento mismo de llevar a cabo las indagaciones y

3. Como una reflexión a posteriori una vez concluida la investigación. (Sánchez Puentes, 1995).

El primer momento remite a la tarea inicial de diseñar la ruta que se considera para alcanzar los propósitos. Para esta investigación se planteó como propósito general: analizar los aspectos más relevantes de las políticas públicas, así como las políticas educativas internacionales y nacionales a partir de la globalización y el neoliberalismo para Educación Superior y sus repercusiones en la BENM lo que indujo a a entender la realidad en la que está inmersa la comunidad normalista, específicamente los docentes quienes han vivido una serie de cambios significativos a partir de 1984; punto clave de los acontecimientos que actualmente dan respuesta a su actuar, inquietudes y comportamiento. Los objetivos planteados son los siguientes:

- Analizar los acontecimientos históricos más recientes a partir de las Reformas Educativas para la Educación Normal y sus tensiones en la implementación.
- Analizar los cambios surgidos en las prácticas de actualización que se realizan en la educación normal a partir de las recientes políticas educativas a través de las representaciones sociales que tienen los académicos de la BENM.
- Analizar el ejercicio del financiamiento otorgado a la escuela normal en el rubro de actualización y su impacto en las prácticas de los formadores de docentes.
- Recuperar indicios sobre las prácticas de actualización para los profesores de la BENM, que permitan reconstruir, evaluar y reflexionar sobre la calidad de las acciones de actualización a través de las representaciones sociales.
- Implementar propuestas de actualización ante el modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica que permitan general cambios estructurales en las escuelas formadoras de

docentes con la creación de un sistema de actualización para los académicos de la institución formadora de docentes.

Las preguntas que orientaron el proceso investigativo, fueron:

¿Qué acciones ha realizado el Estado en los últimos años para mejorar la formación de docentes de educación básica?

¿Cómo inciden las recomendaciones de los organismos internacionales en el diseño e implementación de políticas públicas y educativas?

¿Cómo puede la actualización académica de los docentes de educación normal, convertirse en una condición de transformación para la educación básica?

¿Cómo perciben los docentes las políticas y acciones realizadas por el Estado y las instituciones?

Es así como, la metodología de las *Representaciones Sociales* fue la más idónea para el logro de los objetivos de investigación antes mencionados. Recuperar la vivencia de esta población y la conexión con los entrevistados fue fundamental para analizar el fenómeno educativo en las escuelas normales, la opinión de los directivos y docentes de la Benemérita Escuelas Nacionales de Maestros, que constituyen un grupo muy particular, que vivieron, experimentaron y fueron partícipes decisivos en los cambios a partir de las políticas educativas implementadas para Educación Superior y que las Escuelas Normales asumen desde 1984, los procesos de actualización que se dieron como consecuencia de las Reformas Educativas realizadas en nuestro país y que impactaron decisivamente en los procesos educativos de la Institución.

A partir de la metodología de las *Representaciones Sociales* se pueden analizar varios aspectos como el contexto social-histórico caracterizado por la dimensión diacrónica en la que los docentes se desarrollan y donde son parte de la historia social y colectiva del Normalismo, destacando los aspectos ideológicos y de valores que determinan su corpus de conocimientos en sus

tradiciones compartidas, de esta manera las representaciones sociales tienen como misión describir, clasificar y explicar el fenómeno bajo estudio.

5. 1 Las Representaciones Sociales: el concepto

La conceptualización de las representaciones sociales planteadas por su fundador Serge Moscovici y después por sus seguidores como Denise Jodelet, Jean Claude Abric, Juan Manuel Piña, entre otros; es una herramienta valiosa que ofrece un marco explicativo acerca del fenómeno social y el comportamiento de las personas estudiadas que no se circunscribe a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales y organizativas de las Instituciones Educativas.

En el caso que compete a esta investigación, los profesores normalistas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, porque tienen una representación social de ese objeto y de su realidad mediante explicaciones de los procesos de comunicación y del pensamiento social. De esta manera, las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel fundamental sobre cómo las personas piensan, viven y organizan su vida cotidiana en la institución. Este conocimiento del sentido común al que Sandra Araya concibe como un conocimiento social porque está socialmente elaborado (Araya, 2002). Incluye contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos que tienen una función no sólo en ciertas orientaciones de las conductas de las personas en su vida cotidiana, sino también en las formas de organización y comunicación que poseen tanto en sus relaciones interindividuales como entre los grupos sociales en que se desarrollan.

Cabe mencionar que el sentido común no desaparece de la sociedad contemporánea, sino que tiene un matiz diferente, pues actualmente se elabora con el auxilio de la ciencia y la técnica. Este nuevo sentido común tiene entre otras características que en él se mezclan elementos que se derivan de los

hallazgos científicos debidos a los canales por donde circula la información y que a su vez permiten una mayor socialización de la ciencia en la población urbana.

Es necesario precisar que Durkheim en su libro *Las reglas del Método Sociológico* (1981) analiza la sociedad de su época y destaca que ésta es una realidad distinta a las realidades individuales, considera que todo hecho social tiene como causa otro hecho social y nunca un hecho individual. De esta manera retoma las nociones de representaciones individuales y colectivas.

Cabe señalar que cualquier corriente del pensamiento está atravesada por la relación entre lo individual y social en que se plantea que tienen prioridad determinadas conductas y conocimientos. Por su parte, las representaciones colectivas manifiestan como reflexiona el grupo en sus relaciones con los objetos que lo afectan (Durkheim, 1981). Las representaciones, que en el inicio definió Durkheim como colectivas, pasan a ser sociales; donde lo que cuenta son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social en Moscovici.

Serge Moscovici retoma algunas de estas ideas y crea el concepto de *representaciones sociales*, porque considera que este concepto es más apropiado para ser comprendida por las sociedades modernas. De esta manera el concepto de representaciones, en el sentido de entenderlas como nociones generadas y adquiridas, cubriendo el carácter preestablecido y estático que tenían en la visión clásica. Su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado en 1961 expone las características de su teoría y le da un giro con base en los rasgos que caracterizan a la sociedad moderna de la segunda mitad del siglo XX. Es relegado el mito debido a que no respondía a dos aspectos:

1. A las formas de racionalidad.
2. La elaboración intelectual sistemática de la ciencia.

Para Juan Manuel Piña, el mito es propio de la sociedad, llamémosle premoderna, mientras que las representaciones sociales lo son de la sociedad moderna. El mito era para las personas de esas sociedades su conocimiento total, una ciencia o filosofía para la vida, mientras que las representaciones sociales son sólo una de las vías para captar el mundo concreto. Las representaciones sociales son producto de la sociedad contemporánea industrial (Piña, 2004:28).

Con los aportes de la psicología social, fundamentalmente a partir de las investigaciones de Moscovici, las representaciones sociales se representan como una noción que "... antes que nada conciernen a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en él circulan, identificamos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano..." (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales de Moscovici son sistemas cognitivos con una lógica y un lenguaje propio. No representan simplemente opiniones acerca de "imágenes de", "actitudes hacia", sino que representaban "teorías o ramas del conocimiento". Juan Manuel Piña afirma que "las Representaciones Sociales son construcciones sociales; condensan imágenes y anhelos de las personas de un grupo, comunidad o sociedad. Lo social tiene un doble significado: a) como elaboración compartida junto con las personas cercanas y los contemporáneos, b) como significado de una acción, un acontecimiento un bien cultural. Una acción social es cuando tiene una relación con los otros" (Piña, 2004:32).

Las representaciones sociales como sistemas sociales de valores, ideas y prácticas, cumplen dos funciones: orden y comunicación.

Las personas recuperamos la función de orden con actividades que sirven para orientarse a sí mismos, con su mundo social, laboral o material, y

dominarlo; por su parte, la función de la comunicación la aplicamos entre los miembros de la comunidad donde estamos inmersos proveyéndolos de un código de intercambio social, cultural y otro para nombrar y clasificar sin ambigüedades los varios aspectos de nuestro mundo y su historia individual y grupal.

En la concepción de Moscovici se plantean cuatro elementos constitutivos de la representación social: la información, que se relaciona con lo que "yo sé"; la imagen que se relaciona con lo que "veo"; las opiniones, con lo que "creo"; las actitudes, con lo que "siento", elementos que tomamos como guía para el análisis de la información.

5.1.1 Características de las Representaciones Sociales

La representación es una acción psicológica que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado y éste tiene que ver directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. Por eso Moscovici considera la representación como una organización psicológica, una modalidad de conciencia particular (Moscovici, 1979, 1988).

Para un individuo o para un grupo, una representación del trabajo es el significado, el lenguaje que elaboran a partir de las relaciones que se establecen con la Institución Educativa y que parten de la experiencia previa, la cual, puede ser propia o ajena.

La representación se define como un proceso que media entre el concepto y la percepción, pero que no es simplemente una instancia intermediaria, sino un proceso que convierte el concepto (instancia intelectual y la percepción) instancia sensorial en algo intercambiable, de tal manera que se engendran recíprocamente.

El modelo clásico de Moscovici contempla tres componentes principales, y que son elementos constitutivos de la presentación, aunque en el desarrollo actual de la teoría se acepta una gran variedad de formas y componentes. Estos son:

1. Información: qué se cree, se relaciona con lo que “yo sé. Varía de acuerdo a la calidad y la cantidad. Los vacíos de información existentes no impiden que las personas tomen posturas sobre el objeto de representación. Es fundamental considerar también el *origen* de la información y las inserciones sociales.
2. Actitud: qué se hace y como se actúa. Se manifiesta como disposición más o menos favorable de carácter evaluativo y dinámico que tiene una persona hacia el objeto de representación.
3. Campo de representación: cómo se interpreta. Es considerada como la ordenación y jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la representación. Se organiza en torno a un núcleo figurativo, el cual se construye a través de un proceso de objetivación a través de imágenes.

En lo que respecta al proceso de objetivación, se destacan tres fases: a) la construcción selectiva que consiste en retener algunos elementos de información para insertarlos en las estructuras de pensamiento ya construidas; la esquematización estructurante, que a partir de tener la información seleccionada se organiza en una imagen que se representa de manera coherente y expresable; c) la naturalización que le atribuye objetividad fáctica a dicha representación.

Por otro lado, el anclaje es un elemento clave para las Representaciones Sociales pues integra la información en los sistemas de pensamiento construidos y expresa el enraizamiento social de las representaciones.

En cuanto a los saberes científicos se convierten en sentido común por que se transforma en representación figurativa y por que la imagen se hace realidad, en este caso, los conceptos se presentan como un reflejo de la realidad tal y como es.

En consecuencia, conocer o establecer una representación social implica determinar estos tres componentes y las fases antes mencionadas. Cabe resaltar que la actitud nos expresa el aspecto más afectivo de la representación por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o un grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar.

Moscovici considera que no debe hacerse una división tajante entre el universo interior, así como tampoco concibe que la relación entre el sujeto y el objeto se reduzca a una relación entre un estímulo y una respuesta: "representarse algo es darse conjunta e indiferenciadamente el estímulo y la respuesta".

Las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto (Jodelet, 1986:472).

Dicho de otra manera, la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) estudia "la manera como grupos sociales (o en una escala más amplia, sociedades o culturas) conceptualizan un objeto material o simbólico", al mismo tiempo que analiza las diferencias manifiestas en esos sistemas de

conceptualización dentro de un grupo o entre grupos sociales (Moscovici, 1979:641).

La idea de RS se refiere al sistema holístico, organizado, de ideas, creencias, imágenes, actitudes que se elaboran en torno a un objeto social relevante dentro de un grupo social. Por eso se habla en singular. Sin embargo, es posible hablar de RS en plural para indicar modos distintos de pensar los objetos sociales, divergencias o controversias en las formas de interpretarlos entre distintos grupos sociales.

Las RS son entendidas como modalidades del pensamiento de sentido común que se generan, permanecen y transforman mediante procesos comunicativos cotidianos y mediáticos (Moscovici, 1979).

Moscovici escribe: "La fórmula es corta: no hay representación sin comunicación y no hay comunicación sin divergencia". Se asume entonces, que la comunicación, sustentada por un fondo sociocultural compartido, es el medio a través del cual los actores sociales adquieren competencias prácticas que les permiten reducir incertidumbres, asimilar las innovaciones, hacer familiar lo extraño y moverse con naturalidad en el mundo. En este sentido, las RS, como pensamiento de sentido común, son distintas de las representaciones expertas o especializadas, sean científicas, religiosas o políticas.

En opinión de Moscovici "podemos crear representaciones en orden de hacer familiar lo extraño, perturbante o asombroso." Lo extraño se refiere a cualquier experiencia que no encaja con las expectativas de un grupo social, previamente establecidas, como las cosas incongruentes, lo inusual, los milagros de la ciencia, las catástrofes naturales o las creaciones de los artistas y novelistas (Moscovici, 1988:20).

Se puede inferir entonces que, las Representaciones Sociales constituyen un tipo especial de estructura de significación relevante en el pensamiento de sentido común.

Retomando los tres componentes de las Representaciones Sociales: información, actitud y campo de representación, Tomás Ibañez considera que en una representación social entran en juego actitudes, opiniones, esquemas, creencias, valores, metáforas, informaciones e imágenes que le dan cuerpo y estructura. Sin embargo, como señala Ibañez, es importante tener en cuenta que la representación social no es "un cajón donde se amontonan elementos dispares, más o menos inconexos" sino que es una "unidad funcional, fuertemente organizada" (Ibañez, 1988).

Es importante tomar en cuenta que la Teoría de las Representaciones Sociales conjuga las dimensiones cognitivas y sociales de la construcción de la realidad. Retomando a Berger y Luckman con sus aportaciones sobre la construcción social de la realidad dicen que ésta se construye socialmente, a partir de la dialéctica establecida precisamente entre esta realidad que está construida, se está construyendo, y el propio conocimiento de esta realidad que poseen los actores (Berger y Luckman, 2005). Hablan de una determinación en alguna manera de la realidad y del conocimiento que se da través de su pertenencia al contexto social específico.

Desde la perspectiva de las representaciones sociales no se permite que la construcción de la realidad pueda reducirse sólo a su interpretación debido a los aspectos socio-estructurales y los entramados materiales en los que estamos inmersos. Así, definen nuestra lectura a los acontecimientos, las claves interpretativas y reinyectan en nuestra visión de la realidad una serie de condicionantes que refleja nuestra inserción del hecho real.

La siguiente definición de Moscovici destaca las interconexiones entre los componentes de una representación cuando la define como: "Una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. Cómo evolucione la red, depende de la complejidad y velocidad de las comunicaciones como de la comunicación mediática disponible (Moscovici, 1988: 220).

El concepto de RS ha sido interpretado por algunos autores en términos consensuales. Sin embargo, Moscovici puntualiza que la estructura de las representaciones permite la presencia simultánea de conceptos divergentes, ideas inconsistentes y significados paradójicos. De manera textual plantea que: “las representaciones asumen una configuración, donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin exigir uniformidad, donde la incertidumbre y los malentendidos son tolerados para que la discusión pueda seguir y los pensamientos circular” (Moscovici, 1988: 233).

Con base en lo anterior, se puede decir que el campo representacional es susceptible de contradicciones, fragmentaciones, negociación y debate. No obstante, esto no implica que no haya un terreno común histórico de significados compartidos que permita a las personas discutir y negociar. Cuando se quiere esclarecer el significado de un concepto teórico, lo usual es citar las definiciones clásicas para limitar los contornos de aquello a lo que hace referencia. Sin embargo, casi nunca se aclara qué es lo que no se está estudiando, qué parte de la realidad queda excluida con el recorte conceptual implicado en las RS. Esto sucede a pesar de los intentos para delimitar cuándo un objeto es realmente un objeto de RS o para distinguirlas de otras cogniciones con las cuales se identifica o confunde.

Cuando se señala que las RS son una modalidad del pensamiento de sentido común, se asume que existen otras modalidades como los esquemas, las actitudes, los estereotipos, los prototipos u otras clases de estructuras cognitivas, siempre y cuando actúen de manera aislada y no sean elementos fundamentales de la integración o identidad de un grupo social o comunidad cultural.

El campo de la representación: es la forma mediante la cual se organiza el contenido de una representación según los patrones de jerarquización, clasificación y coherencia que los actores laborales han construido.

Esta expresión es empleada por Moscovici como equivalente de "imagen" y remite a los elementos figurativos de la representación.

En Jodelet las representaciones se presentan como una forma de conocimiento social, un saber del sentido común constituyéndose para él en "...modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno laboral, social, material e ideal..." (Jodelet, 1986).

Las representaciones permiten a los actores, que para el caso de esta investigación son docentes, interpretar, dar sentido a lo inesperado, clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos, permitiendo actuar en consecuencia, plantear teorías que permiten establecer hechos sobre ellos; a menudo, cuando se los comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social las representaciones sociales son todo esto junto.

Las RS tienen que ver con la forma en que los actores, agentes o sujetos, aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, lo que sucede en el ambiente laboral, las informaciones que circulan. Son conocimientos que se constituyen a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, el saber, la experiencia y la trayectoria laboral y de vida. Dichas representaciones, sin embargo, no ejercerían de manera absoluta la determinación al interior del campo de acción, en tanto que no se trata simplemente de una reproducción, sino más bien de una reconstrucción o recreación mediada por la experiencia laboral del actor en un ámbito de trabajo determinado.

Para decirlo en otras palabras, son ese conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo, que generalmente se denomina *sentido común*, distinto entre otros al conocimiento científico. Por su importancia en la vida laboral y académica, por el esclarecimiento que aporta a los procesos cognitivos y a las

interacciones laborales, las representaciones sociales han sido consideradas como un objeto de estudio tan legítimo como el del conocimiento científico.

Esta clase de conocimiento lo van construyendo un grupo particular de personas a partir de sus experiencias, pero como se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido; también surge a partir de las informaciones, modelos de pensamiento que se reciben, se transmiten mediante la tradición, la trayectoria laboral y la comunicación social.

Cabe señalar que una representación no es la reproducción pasiva de un exterior en un interior, en ella participa también el *imaginario individual o social*. Es el representante mental de algo: objeto, trabajado, acontecimiento, idea, etcétera. Por esta razón la representación está emparentada con el signo, con el símbolo; como ellos, la representación remite a otra cosa. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque éste sea mítico o imaginario.

Jodelet (1986) propone cinco maneras para formular la construcción psicológica y social de una representación social.

1. Se refiere a la actividad puramente cognitiva, con una dimensión de contexto y una de pertenencia. El trabajador se halla en situación de interacción laboral o ante un estímulo y la representación aparece como un caso de cognición social.
2. Pone énfasis en los aspectos significantes de la actividad representativa. Se considera que los actores laborales expresan el sentido que da su experiencia en el mundo del trabajo. Por consiguiente la representación es considerada la expresión de una sociedad determinada. Cuando es propia de sujetos que comparten una misma experiencia social, o una misma condición social, la representación frecuentemente se relaciona con una dinámica que hace que intervenga lo imaginario. En nuestro caso se refiere al control en el proceso de trabajo, lo que permite compartir y crear formas de explicación o imaginarios frente a ellos.

3. Un tercer elemento trata la representación como una forma de discurso y desprende sus características de las prácticas laborales de los trabajadores situados en el proceso de trabajo. Sus propiedades provienen de la situación de comunicación, de la pertenencia laboral de los trabajadores que hablan y de la finalidad de su discurso. Este elemento puede referirse a los discursos laborales de los trabajadores, de los directivos y a la influencia de los mandos medios.
4. El cuarto elemento hace referencia a la práctica laboral de los trabajadores, la cual está influenciada por el lugar que ocupan éstos en el proceso de trabajo.
5. El quinto elemento plantea las relaciones intergrupales, las cuales determinan la dinámica de las representaciones. Parafraseando a Moscovici, lo laboral transforma un conocimiento en representación y esta representación transforma lo laboral enfatizando la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio.

Por ser las representaciones sociales mecanismos necesarios para el establecimiento de identidades colectivas y, por ende, para la coexistencia y estabilidad social, se les plantea cierta continuidad en el tiempo, sin que por ello se conviertan en nociones estáticas.

La interpretación y renegociación de las RS les confiere también un carácter dinámico en la medida que construye permanentemente nuevos códigos y marcos interpretativos orientados a que ellas cambien o se modifiquen. El proceso de cambio representacional implica una afectación de cada uno de los elementos que, las construye.

Esta reflexión sobre la subjetividad desde la representación social nos sirve como escenario teórico a partir del cual explicamos cómo los cambios en la organización y en el proceso de trabajo incorporan acciones de un grupo que trastocan las relaciones laborales y las dinámicas que se observan en el campo de interacción por el tipo de prácticas laborales cotidianas y por la movilización

de recursos de los actores que da lugar al manejo subjetivo del control en el proceso de trabajo.

En este caso Juan Manuel Piña señala que “el trabajo del investigador consiste en hacer una interpretación de segundo grado, una interpretación de la interpretación. Se reconoce lo que hacen los actores en su escenario y en sus acciones desplegadas en los espacios de su vida cotidiana.

Sin embargo, el especialista encuentra la conexión de las acciones con otros elementos de su vida personal y con la de sus cercanos, porque analiza y descifra la cultura y las prácticas que de ella derivan” (Piña, 2010:17).

Es fundamental tomar en cuenta que la representación social tiene como característica primordial ser a la vez producto pues se responde a partir de la pregunta: ¿qué representación se tiene sobre tal o cual objeto? y proceso porque se pretende a través de éste entender los mecanismos de producción de una determinada representación, su funcionamiento a nivel social, su formación y la forma como incide en la conducta del sujeto.

Estos dos elementos tienen un valor meramente instrumental para detectar:

- El esquema figurativo.
- El campo de representación.
- Las actitudes.
- Las informaciones que componen la representación.
- El grado de estructuración.

A través de instrumentos como cuestionarios, entrevistas, conversaciones, y con recursos como periódicos, grabaciones o libros, etc. Cabe mencionar que al analizar los procesos se da prioridad a la inserción social de los sujetos y por lo tanto, hay que hacer comparaciones entre representaciones de los diversos grupos sobre un mismo objeto para conocer así la dinámica social y/o en relación a un modelo teórico. De esta manera, la representación social es un producto-proceso que no puede mantenerse como

tal si no es por el continuo intercambio que se establece entre los miembros de un grupo seleccionado que existir en y por la interacción colectiva.

Con todo lo anterior se puede resumir que la importancia de las RS radica en tomar en cuenta los elementos que a continuación se mencionan:

- Inciden en la construcción y en la forma de ver la realidad.
- Las expresiones del sentido común son un rasgo de las RS.
- Las RS juegan un papel importante en la comunicación social.
- Adaptan el pensamiento social a los cambios producidos en la realidad.
- Conforman las identidades personales y sociales.
- Configuran a los grupos y a las imágenes de los otros grupos.
- Generan tomas de posturas.
- Permiten a las personas actuar en la vida cotidiana, pues se construyen en grupos y comunidades a través de actividades y espacios donde se configuran las RS.
- Consiguen que las personas acepten la realidad social instituida.

5.2 Población bajo estudio

Se seleccionó como entidad de análisis a los docentes de educación normal de la BENM, institución pública considerada como un organismo desconcentrado de la SEP o de los gobiernos estatales. La BENM está encargada de la formación de Licenciados en Educación Primaria y forma parte del Subsistema de Instituciones para la formación de profesionales de la educación básica.

Considerada como la institución más antigua en la formación de profesores en sus orígenes llevaba el nombre de Escuela Nacional para Profesores de Instrucción Primaria fundada en 1887, en este tiempo se destacó como institución formadora de docentes, es a partir de 1925, bajo la dirección de Lauro Aguirre que es nombrada Escuela Nacional de Maestros. A

partir de que cumplió cien años (1987) adquiere el nombre de Benemérita Escuela Nacional de Maestros, constituye la culminación de una serie de normales fundadas durante el siglo XIX, así como el precedente más importante del normalismo que en el siglo XX adquiere su más alta expresión.

En 1947 la Escuela Nacional de Educadoras que inicia sus trabajos formando a los maestros de preescolar, por otro lado, durante el régimen de Lázaro Cárdenas (1936) se funda la Escuela Nacional de Educación Física que prepararía a los educadores físicos de las escuelas públicas. También se establecen escuelas normales de tipo superior: la Escuela Nacional Superior de México fundada en 1942 para la formación de maestros de secundaria y la Escuela Normal de Especialización (1943) para formar maestros especialistas en “la educación de anormales mentales y menores infractores”. Ambas instituciones constituyeron durante largo tiempo casi el único camino de superación profesional para profesores de primaria y preescolar (Sandoval, 2006).

Desde su creación las escuelas normales, tuvieron un carácter nacional, por tal motivo su influencia se extendió en todo el país, debido que los profesores al terminar sus estudios regresaban a sus entidades y difundían los contenidos, esto permitió que por mucho tiempo estas escuelas normales mantuvieran el liderazgo académico nacional en lo que a educación básica se refiere. Otros datos relevantes se mencionan a continuación:

- La BENM en 1969 tuvo un cambio significativo pues se incrementó a cuatro años los estudios.
- En 1975 con el plan de estudios los profesores egresaban con un certificado de bachillerato.
- En 1984 la educación normal adquiere el nivel de licenciatura y se hace obligatorio ingresar con estudios de bachillerato.
- A partir de este año que integra a su funcionamiento las tres actividades sustantivas de las IES: docencia, investigación y difusión de la cultura.

- En 1995 inició una serie de transformaciones, por tanto, se integran acciones para el fortalecimiento de la Educación Normal, por tal motivo se dota a la escuela de material bibliográfico, tecnologías de la información y comunicación, las acciones de actualización para los docentes fueron fuertemente apoyadas y se buscó mejorar la infraestructura de la institución.
- En 1997 se da la más reciente reforma curricular y para el periodo 2001-2006 se propone el Plan de Desarrollo Institucional el cual rescata el planteamiento del trabajo colegiado con la finalidad de analizar y discutir sobre el Plan de Estudios 1997.
- En el 2007 la BENM tras varios conflictos entre uno de los grupos políticos de formadores de docentes y el sindicato de trabajadores de apoyo a la educación con la dirección, la escuela es tomada y permanece cerrada por cuarenta y cinco días.

Varios días de negociación entre los grupos en conflicto, se enviaron representantes de la Administración Federal de Servicios Educativos en el D.F para las discutir la situación y la pertinencia de la reanudación de labores docentes y administrativas, dieron como resultado que tres directores fueran nombrados en este periodo. Tres de estos directores fueron designados por imposición vertical no cuidando el perfil académico, ni la relación con la educación normal, ni la gestión.

A partir de este momento se inicia un periodo de tensiones e incertidumbre de la Educación Normal.

Siendo la BENM una institución con una gran trayectoria en la formación de maestros, en múltiples ocasiones a lo largo de la historia, se han reconocido las principales fortalezas y debilidades que le caracterizan. Son, precisamente esas fortalezas las que permiten afirmar la convicción de que se tiene que avanzar hacia el modelo de escuela que se necesita. A su vez, fueron también, el elemento que permitió construir por mucho tiempo de manera colectiva la misión y la visión que le dio sentido y significados históricos.

5.3 La recolección de datos desde las Representaciones Sociales

El estudio de las representaciones sociales plantea dos problemas metodológicos considerables: el de la recolección de las representaciones y el del análisis de los contenidos (Abric, 2001). En este sentido, la recolección de datos es el aspecto esencial que marca el valor de los estudios relacionados con las representaciones, por tanto, la elección de la metodología es determinada por argumentos empíricos, pero también por el sistema teórico que justifica o sustenta la investigación.

La representación social se define por dos elementos clave: 1. El contenido que son actitudes o informaciones; 2. Por la organización o bien lo que se conoce como estructura interna llamada también campo de representación, en este último punto reposa lo que se conoce como núcleo central que por un lado, organiza los elementos no centrales de representación social, esto es, organiza la imagen del objeto y por otro lado, define el objeto de la misma representación, en este caso, lo construye.

Jean Claude Abric afirma que el estudio de las representaciones sociales reclame la utilización de métodos que por una parte busquen identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación, y por otra conocer la organización de esos elementos e identificar el núcleo central de la representación (Abric, 2001). De esta manera, en las representaciones se visualizan los siguientes elementos:

- ▶ Identificación del contenido de la representación.
- ▶ La relación entre elementos, su importancia y su jerarquía.
- ▶ La determinación y el control del núcleo central.

Existen dos tipos de métodos para la recolección de datos del contenido de la representación:

Tabla 5.1 Tipos de métodos

Métodos interrogativos	Métodos asociativos
<p>Consisten en recoger una expresión de los individuos que afecta el objeto de representación en estudio, expresión que puede ser verbal o figurativa. Las herramientas metodológicas del método interrogativo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevista ▪ Cuestionario ▪ Tablas inductoras ▪ Dibujos y soportes gráficos ▪ Aproximaciones monográficas <ul style="list-style-type: none"> a. Técnicas etnográficas b. Encuesta sociológica c. Análisis históricos d. Técnicas psicológicas 	<p>Incluyen una expresión verbal, menos controlada y por ello más espontánea, que está relacionada con el objeto de representación que se investiga. Las herramientas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asociación libre ▪ Carta asociativa

En el caso que compete a esta investigación se utilizó la entrevista debido a que constituye un método muy importante para cualquier estudio sobre representaciones. Serge Moscovici plantea que el uso de la entrevista plantea varios tipos de interrogantes (Moscovici, 1969):

- a. La entrevista es una técnica que se convierte en la producción de un discurso, siendo este, una acción compleja, cuya característica es que dificulta el análisis
- b. La situación de la entrevista es de interacción finalizada
- c. Su utilización supone recurrir a los métodos de análisis del contenido.

La aplicación de la entrevista supone tres momentos: el diseño, su ejecución y el análisis. La entrevista también es clasificada como: estructurada abierta, la cual permite al entrevistado expresarse con su propio

vocabulario en forma libre. Por otro lado, la entrevista estructurada no presecuencializada, la cual, altera la secuencia de las preguntas, según la dinámica que se establezca, así como el momento o escenario presentado. Finalmente, la entrevista no estructurada o informal, busca seguir en forma flexible un esquema y se hacen preguntas no prefijadas, sino que se adaptan a las necesidades de la investigación.

Cabe mencionar que realizar la investigación de campo fue de suma importancia en este trabajo, debido que estar en contacto directamente con el fenómeno bajo estudio, que en este caso, fue la BENM permitió entender que las representaciones sociales de los docentes entrevistados reflejaban sus prácticas sociales y recuperaban nuevos esquemas en el medio donde se desarrolla su actividad docente.

5.4 Aspectos procedimentales

El mundo al interior de las Escuelas Normales es complejo por el tipo de población que labora en estas instituciones, por las practicas cotidianas que tienen, por que tienen rasgos identitarios muy peculiares. De acuerdo a los datos obtenidos en el área de Recursos Humanos, la BENM actualmente tiene una población de 179 profesores de los cuales 126 son de tiempo completo, el resto tienen tres cuartos, medios tiempos o bien horas de asignatura.

La mayoría de los docentes son egresados de la misma institución, algunos tiene la Normal Básica como primera carrera, otros realizaron otros estudios de Educación Superior en la Escuela Normal Superior de México, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, entre otras. No toda la población cuenta con estudios de Maestría o Doctorado, de hecho, se tiene documentado en el área de Recursos Humanos que solo hay dos doctores con grado y dos más que concluyeron los créditos de los programas de posgrado. En el caso de los profesores que tienen estudios de Maestría la mayoría aun no terminan el proceso para la obtención del grado.

De las tres actividades sustantivas, la docencia es la que prevalece dejando de lado la investigación y la difusión de la cultura, de tal manera que no existen descargas horarias para estas dos acciones. Otras actividades que realizan los docentes son: la tutoría, la gestión académica, actividades de apoyo a la docencia, asesoría de documento recepcional, entre otras.

Con el Plan 97, la organización del trabajo académico es a través de colegios, lo que ha permitido, realizar trabajos de análisis y discusión en torno a este plan de estudios. El que los docentes de la BENM estén generando las condiciones para desarrollar un trabajo colegiado les ha brindado la oportunidad de generar espacios de reflexión, discusión y análisis en torno al plan de estudios, a las necesidades de sus estudiantes y a las experiencias de los mismos durante sus prácticas en las escuelas primarias (Rendón, Sánchez y Montiel, 2006). Cabe mencionar que el desarrollo de la investigación es un tema aun no resuelto.

Para esta investigación se aplicaron un total de 12 entrevistas, los criterios de inclusión que se consideraron fueron, por un lado, la antigüedad en la docencia en Educación Normal y por otro, que todos los entrevistados fueran egresados de la institución de tal manera que se conformaron dos grupos: el primero con profesores o directivos de 16 años de experiencia en adelante, y el segundo de 1 a 15 años de antigüedad en el servicio, esto con el fin de observar qué ocurrió con el cambio generacional y cuáles eran las percepciones sobre las categorías de análisis..

Otro elemento considerado de inclusión fue que todos son profesores de tiempo completo. Retomando a Robert Merton quien identifica dos elementos importantes que presentan en la tabla siguiente:

Tabla 5.2 TIPIFICACIÓN DE LA CARRERA ACADÉMICA	GRUPOS QUE SE PROFESIONALIZAN TARDÍAMENTE
Etapa 1: Formativa e incorporación	Proceso de profesionalización (30 - 40 años de edad)
Etapa 2: Productividad	Reconocimiento (40- 50 años de edad)
Etapa 3: Evaluación	Logro del producto del prestigio (50 años en adelante)

Con base en lo anterior, la población entrevistada oscila entre los 40 a los 70 años aproximadamente; sin embargo, el gran problema al que me enfrenté en un primer momento, fue realizar las entrevistas, debido a que la dinámica institucional hace que los profesores estén inmersos en una serie de actividades entre las que se encuentran: docencia, tutoría, gestión académica, asesoría de documento recepcional, entre otros; por lo que estos factores en mucho de los casos impidieron llevar a cabo las entrevistas en los tiempos o días planeados.

Definir las categorías de análisis no fue tarea fácil debido a que en un primer momento se consideraron nueve aspectos entre los que se encuentran: sociedad del conocimiento, modelos curriculares actuales, desarrollo profesional, reformas educativas, sin embargo, al volver a analizar el eje transversal de la línea temática de la investigación, quedaba fuera lo referente a las políticas educativas, por tal motivo, al reflexionar sobre la pertinencia de las mismas se optó por sólo considerar cinco, las cuales se mencionan a continuación:

1. Políticas educativas.
2. Formación Docente.
3. Actualización.

4. Estímulo al desempeño académico.
5. Identidad normalista.

Tomando en cuenta que las investigaciones sobre Educación Superior se realizan a través de tres elementos clave como son:

1. Los actores: profesores, académicos, estudiantes, directivos y personal no docente.
2. Los procesos: profesionalización individual, estructuras organizacionales asociadas principalmente a la implementación de políticas públicas.
3. Las instituciones: los modelos académicos predominantes y las diversificaciones del sistema.

Se buscó que a través de las preguntas se pudieran recuperar estos tres elementos para el análisis a través de las representaciones sociales.

El siguiente paso fue definir el tipo de preguntas que se harían para recuperar a partir de las categorías las representaciones sociales de los formadores de docentes y sus concepciones con respecto al tema central de la investigación.

1. Políticas educativas

¿Cómo impactaron las políticas educativas de educación superior al insertarse las escuelas normales al nivel terciario?

¿Qué acontecimientos previos a la implementación se dieron a partir del nuevo modelo de formación docente?

¿Cómo se asumieron las tres actividades sustantivas: docencia, investigación y difusión cultural en la BENM?

¿Qué tipo de tensiones se dieron en torno a las Reformas educativas llevadas a cabo en 1984 y 1997?

2. Formación docente

¿Cómo defines la formación docente?

3. Actualización

¿Cómo se ha preparado la escuela frente a las Reformas Educativas?

¿Cómo han sido los procesos de actualización frente a la implementación de nuevos modelos curriculares?

¿Las acciones de actualización realizadas han impactado en la reconceptualización de la Práctica docente?

4. Estímulo al Desempeño Docente.

¿Cuándo y en qué condiciones llega el Programa de estímulos para el profesorado, el Estímulo al Desempeño Docente?

5. Identidad normalista

¿Qué es para ti identidad normalista?

Para efectos de identificar a los entrevistados se utilizaron las siguientes claves:

Entrevista/Número/Profesor o directivo	Género	Grupo	
E1	M- Mujer	A- 16- en	E1DMA2011
D-directivo	H-	adelante	
P-profesor	Hombre	B- 15-1 años de servicio 2011- año de realización de entrevista	

Con base en los aspectos y características mencionados a lo largo de este capítulo se vio la necesidad de recurrir a la Metodología de las Representaciones Sociales para analizar las políticas públicas y las políticas educativas para la formación docente a partir de las representaciones sociales de los procesos la actualización y las reformas educativas en la BENM. Las vivencias, perspectivas y miradas de los actores entre ellos de docentes y directivos de esta institución quienes han sido parte importante de los cambios y transformaciones de la educación normal a partir de 1984 se documentan y analizan las Representaciones Sociales en este trabajo. Considerando que por un lado, la imagen y representación social aluden a contenidos mentales fenomenológicos asociados a determinados objetos y por otro que la imagen es reproducción mental (como espejo) de un objeto exterior y tiene que ver con mecanismos perceptivo que en este caso es la misma representación de las categorías consideradas en esta investigación y que más adelante se mencionaran.

En el siguiente capítulo se presentan algunas frases textuales que los entrevistados dieron como respuesta a las preguntas del guión de entrevista. Se eligieron las más representativas por cada categoría, a fin de analizar las temáticas centrales que conformaron el objeto de estudio de la presente investigación.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS: REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES DE LA BENM. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

Las representaciones sociales que cada sujeto elabora, constituyen su discurso, que bajo una epistemología propia, da cuenta de su idiosincrasia, al relacionar y conjugar su forma de pensamiento para dar sentido a su apreciación del fenómeno social, objeto de estudio de esta investigación. Cabe mencionar que las representaciones sociales reflejan prácticas sociales y determinan la aparición de nuevas prácticas.

Olivia Mireles afirma que las representaciones sociales son un eje articulador porque se fundamentan en principios, por ejemplo, las representaciones sociales no son copia fiel de la realidad o la repetición mecánica de una definición o concepto, sino la interpretación que los actores hacen con la mediación de su acervo cultural. En las representaciones sociales se funde lo psíquico y lo social (Mireles, 2008).

Con base en lo anterior, la situación actual de la formación docente se entiende desde la mirada de los profesores responsables de la formación inicial, a través de recuperar algunos momentos históricos vividos desde la inserción de la Educación Normal al nivel terciario, momento coyuntural por la implementación paulatina de políticas educativas y que a partir de la incorporación de México como miembro de los Organismos Internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, el Banco Interamericano de Desarrollo, la UNESCO, la CEPAL, marcan el rumbo de la formación de profesores para Educación Básica en un contexto de cambios e incertidumbre que ha llevado al personal docente de la BENM a enfrentar una crisis institucional en relación con las Reformas Educativas y los procesos de actualización.

La crisis de la BENM y las tensiones que se han dado en el contexto del normalismo, desde la mirada de cada entrevistado, marcan su forma de actuar y reaccionar ante los cambios e innovaciones, tanto en lo laboral como en lo académico, por ello es que el propósito de este trabajo no ha sido realizar generalizaciones, en el sentido estricto del término, respecto a las representaciones sociales de los académicos entrevistados, ya que éstas responden al contexto específico laboral y cultural que viven. El objetivo fue comprender el fenómeno social, para posteriormente analizar las representaciones sociales de los actores principales.

Partiendo de la concepción que hace Teresa Reyes sobre las representaciones sociales, vistas como la preparación para la acción, no sólo en la medida en que guían el comportamiento, sino sobre todo porque remodelan y reconstruyen los elementos del medio en el que el comportamiento tiene lugar. De esta manera, lo que se acopia durante el trabajo de campo, está sometido a un análisis y elaboración de constructos, para convertirse en un conocimiento que la mayoría de nosotros emplea en la vida cotidiana (Reyes, 2009).

Cabe mencionar que un aspecto fundamental de esta investigación es mostrar las representaciones que fueron construyendo día a día los entrevistados de la BENM, quienes parten de sus propios referentes en el ámbito de lo personal y lo social.

La relevancia del objeto de estudio de esa investigación es la de comprender el fenómeno educativo, que por ser demasiado complejo, se ha centrado en las políticas educativas para la formación docente, las reformas educativas en dos momentos 1984 y 1997, así como los procesos de actualización durante el periodo 2001-2008, y así recabar elementos suficientes para el análisis de los discursos de otros académicos que vivieron la misma situación que la autora de este trabajo, pero cuyas percepciones fueron distintas.

Con base en el análisis de las representaciones sociales de los académicos que experimentaron los acontecimientos de un momento histórico irrepetible, y de acuerdo a las nuevas tendencias de la Educación Superior para la época en que vivimos actualmente, servirán de importante basamento para generar propuestas viables y efectivas que respondan a las necesidades educativas actuales y mejoren la calidad del servicio en la formación de las nuevas generaciones normalistas.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el estudio abarca diversas categorías de análisis, con base en las respuestas a las preguntas durante las entrevistas semiestructuradas, material demasiado amplio para ser incluido en su totalidad en este trabajo.

La población bajo estudio incluye a profesores y docentes de tiempo completo de la BENM, quienes cuentan con una amplia experiencia tanto en la docencia como en los cargos de coordinación, jefaturas, subdirecciones y dirección, mismos que se consideran pilares de la historia y desarrollo de la institución.

Los segmentos de entrevista que en este capítulo se incluyen muestran las representaciones de los docentes en torno a una categoría específica, con la intención de sistematizar la información y hacerla más clara y comprensible para el lector de este trabajo.

6.1 El impacto de las políticas educativas para Educación Superior en la BENM al insertarse al nivel terciario.

1ª. Categoría. Políticas Educativas

Las políticas educativas suelen referirse a cursos de acción puestos en la práctica, por tanto, cualquier política o conjunto de ellas suponen estrategias de acción colectiva diseñadas en función de determinados objetivos

que implican decisiones y acciones, desarrolladas por los actores involucrados en el proceso.

“...el primer impacto y que tiene que ver con la reforma de Educación Normal de 1983-84, es decir con la introducción de la Licenciatura, es un cambio en la relación maestro-alumno, porque hasta antes trabajabas con egresados de secundaria y eso le imprimía características muy sui generis a la población estudiantil. [...]. El segundo cambio tiene que ver con el imaginario de que ahora ya están formando licenciados...y particularmente en el caso de la Normal, investigadores, no, y eso quierase que no te genera nuevos imaginarios, nuevas perspectivas y obviamente por lo que se refiere ya a las asignaturas y a los contenidos, entiendes que también debe tener otro nivel, incluso de exigencia con los alumnos, pero que en la práctica llega a darse, incluso hay quienes piensan que era mejor trabajar con los adolescentes, porque los que llegan de bachillerato, traen vicios arraigados y otras serie de cuestiones. Diría que son así como los tres términos, iniciales: 1. la relación maestro-alumno, 2. los contenidos, 3. las perspectivas y 4. que tiene que ver con la idea de que insertos ya en la educación superior, la escuela tiene que responder a las tres áreas sustantivas, que toda institución de educación superior cumple, la docencia, la investigación y la difusión dentro de la perspectiva, pero eso ya más bien en la idea de impulsar cambios en la Normal que permitan irse ajustando a su nuevo modelo...”(E1DHB2011).

Como se mencionó en el capítulo II, a partir de los años 80, las Escuelas Normales se ven inmersas en varios cambios y transformaciones al insertarse a Educación Superior y con ello incluir las tres funciones sustantivas docencia, investigación y difusión. La reforma educativa para la formación de docentes de Educación Básica ponía un nuevo requisito para el ingreso pues anteriormente se requería haber cursado los 3 años de educación secundaria solamente, sin embargo, el grado de Licenciatura tenía como propósitos fundamentales:

- ▶ Elevar la Calidad Educativa
- ▶ Fortalecer la formación y superación profesional del magisterio
- ▶ Formar un nuevo tipo de educador con una desarrollada cultura científica general y una mejor actitud para la práctica de la investigación, y la docencia con un amplio dominio de las técnicas didácticas y conocimiento de psicología educativa.
- ▶ Reconocer al maestro como la espina dorsal del sistema educativa.

Para cumplir lo anterior se requirió:

- ▶ Establecer el bachillerato como antecedente de escolaridad
- ▶ El diseño de nuevos planes y programas de estudio
- ▶ El diseño y desarrollo de un programa de superación académica de las escuelas normales

En este caso, elevar al nivel licenciatura los estudios de Normal que anteriormente se llevaban; sin embargo, el problema en la implementación surgió y con ellos los cambios provocaron tensiones entre los profesores. La creación de la Universidad Pedagógica Nacional, marca otro momento de incertidumbre tal y como se describe a continuación:

“...en la institución...bueno...yo creo que pasamos como un periodo de crisis en donde se tenía mucho temor a la desaparición de las normales, me parece que fue en el 79 cuando se forma la Pedagógica y vemos que dentro de la Pedagógica también existe la formación de docentes y nos preguntamos entonces ¿y la escuela? Que va a pasar con la escuela, por qué dos instituciones formadoras de docentes, y me acuerdo que se plantearon así como que muchas hipótesis, decían no, pues esta escuela va a desaparecer, no, es que nos van a sumar a la Pedagógica, porque el nombramiento que teníamos, que de las horas, todo eso, pues no puede desaparecer, no nos pueden desaparecer y

ese era el panorama en cuanto al normalismo, yo diría incluso en el aspecto físico del edificio muy deteriorado y no nada más era en el aspecto físico sino también en lo académico, muy deteriorado, muy pobre y a los salones no se les daba mantenimiento, entonces si había un temor en ese sentido, como que veíamos caer la escuela físicamente y académicamente, no había un trabajo fuerte académicamente, todavía estábamos constituidos en academias...” (E5PMA2011).

La fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue en 1978 como resultado de una negociación política entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y un candidato a la Presidencia de la República del Partido Revolucionario Institucional (PRI). La SEP propuso que esta Universidad fuera el centro de excelencia para la formación de docentes, investigadores y administradores de alto nivel (Arnaut, 1996).

Por otro lado la organización del trabajo académico era en Grupos de Academia. En estos espacios se reunían los profesores por disciplinas (Pedagogía, Ciencias Sociales, Psicología, Ciencias Naturales, etcétera.) y se discutían temas comunes o tomaban acuerdos para la realización del trabajo docente.

6.2 Los acontecimientos previos a la implementación de nuevos modelos curriculares para la formación docentes.

Las tensiones en torno a las Reformas educativas.

Cabe mencionar que la incertidumbre ante el cambio es una constante en la BENM, debido a la toma de decisiones por parte de los gobernantes en turno. Cabe resaltar, que previo a la Reforma Educativa de 1984 se generó una serie de acontecimiento que hacen notar los momentos difíciles por los que pasaron los profesores de esta institución.

“...el cierre del turno vespertino surge, entiendo yo, como una medida política muy fuerte, en primer lugar ante un movimiento muy sólido que se llevaron los del turno vespertino, pero sobre todo en una política inscrita en la reducción drástica de la matrícula a las escuelas normales, había que reducirle en la matrícula, porque según las autoridades sobraban maestros, pero obviamente había movidas políticas, de control, en ese contexto, hay muchas tensiones en la Normal, en primer lugar, porque la desaparición del turno vespertino, obviamente obliga a los alumnos a cambiarse de turno, independientemente de las necesidades personales, que tuvieran o sea, se inscriben en el turno matutino o dejan la escuela, no nos interesa, esa es la política, y lo mismo pasa con los maestros, pasan al turno matutino y hubo maestros que teniendo otro trabajo en la mañana, tuvieron que renunciar y ya no siguen en la normal y como culminación doce maestros que nos oponíamos a las medidas draconianas de las autoridades con respecto a los estudiantes, fuimos sometidos a un juicio, en el que nos iban a cesar, acusándonos de haber influido o tomado las instalaciones durante el “paro estudiantil” que motivó la desaparición, o fue el pretexto. Esos tres tipos de tensiones se dieron, para inscribirse a la Delegación de Maestros, y la retención para quienes consideraron que éramos como cabezas políticas de los maestros. El juicio terminó en lo que la SEP llamó un empate, y por eso sigo como maestro, si no ya estuviera cesado desde el 84 u 85...”(E1DHB2011).

Con el cierre del turno vespertino se redujo la matrícula en la BENM, y como consecuencia se hicieron ajustes a la planta docente.

En este sentido, Luis Aguilar afirma que las organizaciones son arenas de conflicto en las que los individuos y otras unidades subordinadas con intereses específicos compiten por tener ventajas relativas derivadas del ejercicio del poder y de la distribución de recursos escasos (Aguilar, 1993).

Cabe aclarar que aunque la organización puede responder a modelos burocráticos, racional-normativos, políticos, o de anarquía organizada, pero lo que importa rescatar es que ella – la organización- representa una peculiar configuración de funciones, liderazgos y negociación de intereses y conflictos, que responde no solo a una colección más o menos definida de ideas dominantes, sino que resulta de procesos de aprendizaje institucional que impulsan continuamente cambios marginales o reformas sustantivas de las propias organizaciones (Acosta, 2000).

“...yo creo que algunos profesores recibimos muy bien la noticia porque nos pareció que era reconocer que para ser docente, se requería profesionalizarse, y que no bastaban los tres o cuatro años de la secundaria a la profesional. Me pareció que muchos pensábamos que era el reconocimiento de que la docencia era una profesión tan compleja como cualquier otra y eso creo que nos produjo una sensación de “por fin la docencia, va a ocupar un lugar que tendría que haber ocupado desde siempre”. Al respecto, creo que en muchos profesores se generó una inquietud, no era lo mismo atender alumnos de catorce, quince y dieciséis años, adolescentes, a trabajar con jóvenes adultos de veinte, veintitrés, veinticuatro, o veinticinco años. Yo creo que la educación de adolescentes y la de adultos, tienen diferencias. De pronto nos vimos enfrentados a jóvenes adultos, y a lo mejor el término enfrentados fue justo porque que causó muchas dificultades...”
(E4PMA2011).

Desde la Escuela Normal, la comunicación entre los que establecen las políticas, los responsables de tomar las decisiones y sus instrumentadores en los centros de trabajo se construye, en general, con visiones opuestas sobre el origen de los problemas y, básicamente, respecto a la manera en que deberían solucionarse.

Según Savín, ésto a su vez genera – aun cuando se desee cambiar-resistencia, que no debe entenderse como un defecto, sino más bien como una característica de las instituciones escolares (Savín, 2003).

Es necesario considerar que las escuelas normales como instituciones sólo podrían ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y en los últimos años con la economía.

Emilie Durkheim destaca que las instituciones regularizan comportamientos colectivos, norman conductas y producen rutinas. Crean sentidos de pertenencia y redes de cohesión social que permiten a los grupos sociales formarse representaciones colectivas capaces de impulsar formas activas, orgánicas y no mecánicas de solidaridad entre los individuos (Durkheim, 1987). Este análisis tendría que partir desde cómo las escuelas han funcionado como instrumentos de la reproducción social y cultural.

En este sentido, retomando a Henry Giroux, se plantea que los educadores radicales presentan un serio desafío al discurso y a la lógica de las perspectivas liberales de la enseñanza, pero han hecho más que eso, han tratado de diseñar un discurso nuevo y una serie de categorías en torno a la tesis de la reproducción. Despojaron a las escuelas de su inocencia política y las conectaron a la matriz social y cultural de la racionalidad capitalista. En efecto, mostraron que son escuelas reproductoras en tres sentidos:

1. Las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos.
2. Las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses.

3. Las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado (Giroux, 1985).

6.3 Las tres actividades sustantivas: docencia, investigación y difusión cultural en la BENM

“...sucedió lo que ocurre con la mayoría de las ocasiones, que hay un desfase entre el discurso y la vida cotidiana, somos una escuela de nivel superior, ...muy bien, de acuerdo con que, con la nueva legislación que establecía que la formación de docentes era a nivel licenciatura, habría que preguntarnos sí la infraestructura de la escuela y hablo de la infraestructura física para empezar, la infraestructura física, la infraestructura académica, estaba en condiciones de asumir las tareas de una institución superior, evidentemente que no, pongamos ejemplos: la investigación, no había departamentos de investigación, en la actualidad hay un departamento de investigación con todas las deficiencias del mundo si, es decir son profesores que dicen estoy ahí en el departamento de investigación, pero resulta que su tarea fundamental no es la investigación, su tarea fundamental es la docencia...” (E2PHB2011).

En la Ley para la Coordinación de Educación Superior publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978 durante el gobierno de Lic. José López Portillo establecía en el Art.4.- Las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura que realicen las instituciones de educación superior guardarán entre sí una relación armónica y complementaria; sin embargo, la docencia ha sido prioridad en las escuelas normales dejando de lado la investigación, aunque se hagan esfuerzos en pequeños colectivos, no se concretizan los proyectos y con el paso del tiempo terminan por no continuar con las acciones planeadas. De hecho, desde la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM) no existe la

figura de investigador como tal, ni un área específica de investigación que esté encargada de regular y dar seguimiento a esta importante función sustantiva; cabe hacer mención que durante la gestión de una Directora General en el año 2003, se dio la orden de desaparecer este espacio debido a que como reportan algunos maestros, no era necesaria, pues la docencia era la prioridad en estas instituciones.

“...yo creo que en un principio no se le dio fuerza, traíamos toda una escuela, una tradición, de que esta escuela nada más era formadora, entonces para que se dé la investigación y cómo vas a crear las condiciones para que haya una difusión y esa ha sido una tarea muy difícil, también muy ardua, de acuerdo a las gestiones se ha ido avanzando, obviamente que si ha ido avanzando, pero de repente así como que se apaga, sobre todo la parte de investigación[...] los maestros veníamos nada más a hacer la tarea de la formación y decíamos ahora vamos a trabajar más, por lo mismo, todo por lo mismo, entonces también hubo mucha resistencia, ha habido mucha resistencia, al trabajo, a construir cosas...”(E5PMA2011).

Por otro lado, en el Art 14 que dice: “Habrá un Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal, cuya integración determinará el Ejecutivo Federal, que será órgano de consulta de la Secretaría de Educación Pública, de las entidades federativas cuando éstas lo soliciten y de las instituciones de educación normal para coordinar sus actividades, orientar la celebración de los convenios que sobre la materia prevé esta ley y contribuir a vincular dicha educación con los requerimientos del país, de conformidad con la política educativa nacional.

“... En 1982 la Secretaría de Educación Pública a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación, planteó la implantación de un nuevo Plan de Estudios que únicamente añadiera un año a la carrera, es decir que en lugar de ser cuatro años iban a ser cinco años, para que tres de ellos, los tres

primeros se constituyeran como bachillerato y los dos últimos de formación profesional. Esto lo hicieron a partir de lo que llamaron cinco etapas de consulta, que nunca supimos en que consistieron, pero que más bien aparecieron como el pretexto o la base sobre el cual La SEP quería implantar ese estudio y a la normal, a la Nacional de Maestros le llegaron como una propuesta, lo llevó José Ángel Pescador Osuna como una propuesta a ser implantada bajo el argumento de que todas las Normales ya lo habían aceptado, solo faltaba la Normal, pero en esa reunión José Ángel Pescador Osuna, se encontró una seria resistencia por parte de los Profesores...”(E1DHB2011).

La propuesta presentada por el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal tenía como lógica cambiar de plan para cambiar la escuela; sin embargo, esto no sucedió en las Escuelas Normales debido a la carencia de un diagnóstico oportuno del estatus de la educación normal antes del diseño de una política, por tanto no hay un conocimiento profundo de las necesidades y cambios estructurales para poder resolver el problema de la desarticulación de las tres funciones sustantivas, además de que por mucho tiempo la habilitación del personal docente no fue una prioridad por parte de las autoridades y del propio Estado.

“...en el 84 todos hablábamos de investigación pero nunca se consolidó, o la formación de los alumnos como docentes investigadores, no como investigadores. El problema de nosotros, los maestros que estamos aquí, por falta de recursos, porque no hay congruencia. Un investigador lo primero que necesita es una biblioteca bien equipada, obviamente medios actualizados, en este momento hablamos mucho de las redes, de internet, etcétera; cosa que ya había en 84 pero no en la Nacional de Maestros, ni siquiera hemos contado nunca con cubículos para poder trabajar con los alumnos para hacer investigación, para tener un diálogo, un intercambio de manera más personalizada con ellos...”(E3DMA2011).

Cabe mencionar que actualmente este aspecto continúa siendo el punto débil del Normalismo, pues no se cuenta con los perfiles deseables (maestría y doctorado) que desde los años 90, cuando surge el Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) se establece como requisito para realizar investigación aplicada y con ello tener los beneficios de los apoyos que este programa otorga a los maestros. Por otro lado, los profesores que si tienen los grados no tienen tiempo completo, por lo que sus actividades dentro de la institución son muy limitadas.

Otro factor que es importante mencionar, es que algunos docentes solo concluyeron la parte curricular de los programas de posgrado sin la obtención del grado, sumado a esto, un sector pequeño de la población aun no obtiene el título de licenciatura.

Como se estableció en el capítulo I, las instituciones de Educación Superior y las escuelas normales como parte de este Subsistema, ante los retos futuros y disposiciones de las grandes empresas y organismos internacionales consideraron fortalecer a los grupos de académicos dentro de la misma institución buscando la habilitación profesional y el perfil deseable que establece el PROMEP, impulsando la investigación y con ello asignar mayor presupuesto para promover la producción de conocimientos, no solo la generación de los mismos e implementando nuevas estrategias para mejorar la calidad de la Educación Superior.

“La docencia, no hace docencia [...] difusión no hace difusión, no solamente es difundir sino ser generadores también de las propias acciones que hay alrededor de la institución, y parece que en la escuela ha sido una idea muy permanente y eso era bronca de la identidad normalista, es pensar que difusión se encarga de actividades culturales y no, la difusión es más amplia, la difusión está ligada directamente a la docencia, y en el caso de la investigación, me parece que ahí estamos pues todavía más

atorados, no pasamos de ser apenas algunos perfiles que no llegan a investigación sino a meras indagaciones nada más. No se ha podido cuajar porque me parece que de pronto se ha entrado en terrenos demasiado limitados, en el caso de la investigación [...] todo mundo le da el perfil, con el que llega, por ejemplo cuando Cuauhtémoc fue Jefe de investigación, lo perfiló hacia la parte histórica, Fernando lo perfiló hacia la parte pedagógica, me parece que no se han encontrado las conexiones necesarias debido a que no existe un proyecto que lo permita articular...” (E5PMA2011).

Considero que el factor de cambio en las Instituciones de Educación Superior radica en comprender el problema de la producción de conocimiento, así como la implementación de estrategias de desarrollo nacional e internacional que reorienten las reformas educativas acortando la desigualdad y la falta de oportunidades para la población estudiantil y los docentes de tal manera que podamos atender los retos internacionales y garantizar con ello una verdadera la calidad educativa en la formación inicial de docentes, articulando las tres funciones sustantivas : docencia, investigación y difusión cultural

En lo que respecta al Plan 1997 el panorama fue distinto en algunos aspectos, sin embargo tuvieron que pasar trece años para que una nueva propuesta curricular para la formación docente volviera a estar en la mesa de discusión de los actores involucrados: funcionarios y equipo de diseño de la SEP, SNTE que desde 1989 está presente en todas las negociaciones con respecto a Educación básica y normal, así como en los programas compensatorios entre otros.

En este sentido Czarny afirma que la reforma a la educación normal responde a fuertes problemas que arrastra la formación de profesores en diferentes aspectos. En 1997, a 13 años de la formulación del Plan de Estudios 1984 y después del egreso de 10 generaciones se contaba con evidencias que indicaban que la propuesta fundamental de ese plan de

estudios 84 -la formación de maestros–investigadores a través del estudio de un alto número de materias teóricas y de los espacios curriculares llamados laboratorios de docencia- no se había logrado y comenzaba a imperar la inquietud por revisar el sentido que debe tener la formación de maestros que atenderán a los niños en las escuelas primarias. (Czarny, 2003)

“...ciertos estudios diagnósticos alguno de ellos de Ramiro Reyes es de la fundación SNTE y otros más que empiezan a evidenciar como el Plan de estudios 84. Es un Plan muy enciclopédico, muy cargado de información y desvirtúa a la docencia. La propuesta del 97 creo que tiene más peso o más influencia de estudios como los que había realizado con los mercados o algunos otros investigadores y que se venía abusando, yo mismo y otros más de la Normal abusábamos de este carácter enciclopédico y había la necesidad de volver a la esencia de la formación docente que es la enseñanza, de tal manera que el Plan 97, ya no pone el énfasis en la formación para la investigación de la propia práctica, sino en la docencia y creo que es uno de los planes más congruentes en su planteamiento; pero además, que no se genera solo como un cambio del Plan de Estudios si no viene acompañado de una serie de medidas que hacen más factible el Plan 97 o sea, aparece el Plan 97, aparecen cursos de preparación o de actualización para los maestros sobre el Plan 97, aparecen materiales complementarios, los programas con lecturas. Todo eso inscrito en lo que se llama el PEFAEN, que es el “Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico en las Escuelas Normales” y que va acompañado de equipamiento, por ejemplo, hay que mandarles camiones y una serie de cosas. Es una acción, en la que detrás de ella está obviamente la visión de un investigador educativo con todo un equipo que es Olac Fuentes Molinar quien fue Subsecretario de la Educación Básica y Normal y todo su equipo, hay una idea ahí muy fuerte, por eso digo que Ruth Mercado Urrieta también tiene influencia y tiene

todo ese peso. Me parece que ha sido la etapa más congruente de la Educación Normal, en 97 llamémosle hasta 2005, tiene esa fuerza y luego empieza a declinar como resultado de esas medidas de política en las que ya dejan de aparecer todavía más materiales y todo empieza a meterse en otra dinámica, que si bien en un primer momento fue apoyada, también con el programa de PROMIN que aportó elementos, después ya se inscribe dentro de lo que se llama el PROFEN, PEFEN y demás, eso es así básicamente...”(E1DHB2011)

Como se mencionó en capítulos anteriores a partir de 1997, las escuelas normales, al enfrentar un cambio en el paradigma educativo, incorporan un modelo curricular que articula los contenidos teóricos y metodológicos con una intensa observación y práctica de los procesos escolares reales. De esta manera, el eje transversal es la reflexión sobre la práctica educativa, de tal manera que se prioriza a lo largo de la trayectoria escolar de los estudiantes normalistas, el trabajo en condiciones reales, en las escuelas primarias.

El cambio curricular del Plan de estudios 1997 tuvo como principal propósito fortalecer la formación para la enseñanza a través de la incorporación de los contenidos y su enseñanza; del fortalecimiento de actividades orientadas al acercamiento a la práctica escolar en condiciones reales, el desarrollo de habilidades intelectuales y los cinco campos del perfil de egreso integrados a cada una de las asignaturas que a lo largo de los cuatro años de formación, los alumnos desarrollan habilidades, conocimientos, aptitudes, destrezas y adquieren valores éticos con respecto de su quehacer pedagógico y docente.

Brockbank afirma que, definimos la reflexión en dos sentidos; en primer lugar como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y, en segundo lugar, derivándose del primer sentido, la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas potencialmente distintas de como aparecen, incluyendo este último aspecto la idea de la reflexión crítica (Brockbank, 2002).

Por otro lado, los programas de financiamiento han beneficiado a las Escuelas Normales, pues a partir de ellos, se han atendido cuatro aspectos nodales

1. La formulación del plan y programas de estudios
2. La atención a la actualización de maestros de las escuelas normales
3. El mejoramiento de la gestión institucional
4. El equipamiento de las escuelas normales y mejoramiento de su infraestructura.

Sin embargo, el problema que surge con el tema del financiamiento y de los programas especiales, como lo es el Programa Estatal de Fortalecimiento a las Escuelas Normales (PEFEN), está en las reglas de operación ya que en los últimos años los recursos no se pueden ejercer por los candados que existen desde las instancias reguladoras como la es la AFSEDF, DGESE y la misma DGENAM .

Como se puede observar nuevamente se pone especial énfasis en la docencia, debido a la concepción formativa que subyace en la propuesta de formación de un docente profesional, a partir de la reflexión de la práctica; y con ello, dar cuenta de todo un proceso de apropiación del “*ser-saber- hacer*” a través de la práctica

2ª Categoría de Análisis: Formación Docente

Las representaciones que tienen los formadores de docentes sobre su profesión, los llevan a tener una imagen que ejercerá influencia sobre los comportamientos y habilidades que los conducen en muchos de los casos a la construcción de las identidades profesionales, convirtiéndose esta imagen en una herramienta de integración social.

El tema de la Formación Docente es una prioridad en los discursos y agendas de los gobiernos. En México, en los últimos años este tópico pareciera haber entrado en una arena de conflicto de intereses entre los

actores antes mencionados; sin embargo, los profesores involucrados en los procesos formativos de los estudiantes tienen sus propios conceptos y aun así, prevalece el espíritu normalista y el compromiso con la profesión docente.

El doctor en pedagogía e investigador mexicano Ángel Díaz Barriga, afirma que el debate acerca de la finalidad de la educación es una cuestión nodal en la historia del pensamiento educativo. Así, a lo largo de los diversos periodos de conformación de dicho sistema, la profesión docente ha adquirido rasgos específicos, resultado de un proceso de cambio en la educación básica, las prioridades de las sucesivas políticas educativas y demandas de los docentes (Díaz Barriga, 2009).

“...habría que empezar primero separando los conceptos, desde la epistemología el proceso formativo implica un proceso de vida que inicia prácticamente desde la maternidad, y ahí me adscribo a los teóricos que soportan la idea del ilotismo, uno de ellos es el mismo Chomsky, que trabaja mucho las cuestiones del lenguaje, y eso pues me permite conceptualizar la formación desde una amplitud de un proceso, que empieza desde lo familiar, que trasciende a lo social y que es acogido por la parte institucional, en este caso la escuela entre otras instituciones pero bueno principalmente en la escuela como una forma de ir dando elementos de vida para los sujetos. Y en cuanto a la Docencia, bueno si ya lo pensamos desde esta perspectiva de formación docente, es justamente la recuperación de aquellos procesos que se proyectan hacia lo institucional, de lo lógico pero por supuesto que también hacia el ámbito social-familiar, de ahí que el concepto que yo tengo de formación docente, tiene que ver con la columna vertebral de una sociedad sin patología, es decir una sociedad sana ¿no?...”(E8PHB2011).

La formación docente plantea tres aspectos fundamentales:

1. Las demandas de la formación tienen que ver con el refuerzo de los conocimientos y habilidades.
2. La formación está anclada en la realidad de la misma profesión.
3. Es un proceso de integración y de trascendencia de habilidades.

Es así como las representaciones son un elemento cognitivo de aprehensión de la realidad y de orientación de las conductas, y son un medio para estructurar su comportamiento.

"...a mí me parece con un autor que me gusta mucho, Contreras, dice que, la docencia tiene que tener tres cualidades, una entenderse como una carrera de compromiso social muy definida, y no hablo de clases sociales, sino de una vinculación socialmente muy estrecha, muy, muy estrecha, una responsabilidad de ética. Nadie sabe lo que haces dentro del aula, si preparas, si eres autoritario, si sigues un programa, es algo ético, que es la docencia para qué formas, cómo entiendes la educación, y creo que uno tiene que ser un auténtico profesional de la educación, estudiarle continuamente, debatir, reflexionar la docencia. A mí me parece que esos tres rasgos son esenciales para definir el tipo de maestro al que yo aspiraría a contribuir a formar. A veces pienso que las características nacionales e internacionales hacen que se desdibuje uno de estos aspectos o se profundice en otros, a veces creo que se desdibujan los tres y solo es como venir a ganar, formar maestros para cobrar un salario, sin un compromiso social, sin una responsabilidad de ética y sin una profesionalidad..." (E4PMA2011).

La formación docente está muy ligada a dos términos del que poco se habla en la escuela normal, pero que considero que son de suma importancia,

me refiero a la responsabilidad social y al compromiso social que encuentran grandes obstáculos para su aplicación en el *currículum*. Poner énfasis en la importancia que tiene el contribuir a la mejora de la sociedad a través del conocimiento, es una prioridad. El concepto de Responsabilidad Social como una dimensión fundamental de la formación docente está en deuda pendiente por parte de las autoridades, sociedad y por los mismos docentes.

Es necesario tomar en cuenta que al hablar de Responsabilidad Social se debe considerar la importancia de que el profesor responsable de la formación de los cuadros docentes de educación básica, tendrán que ser conscientes de la realidad social que les rodea y del impacto de sus acciones y decisiones en los demás y por tanto se ve la necesidad de construir un perfil ético profesional, socialmente responsable, íntegro y coherente entre los valores de la profesión y las decisiones.

Por otro lado, la formación docente se expresa también como correlato de los imaginarios y las comprensiones que las sociedades y comunidades tienen sobre la educación. No se puede entender la profesión docente sin esas concepciones.

“.....la formación docente para mí es un proceso muy largo, que empieza por una formación inicial evidentemente, pero esta formación inicial apenas sienta las bases, y debería de haber una formación permanente después de egresar de la Nacional de Maestros o de cualquier escuela normal. El profesor debería continuar formándose, preparándose pero bajo la supervisión de las escuelas normales, porque si lo dejamos a la voluntad de cada quien unos lo van a hacer y otros no lo van a hacer, y entonces cada quien puede ir sumando cursos, y más cursos, sin una vertebración, sin un eje orientador y una actualización. Este año tomé un curso de veinte horas y el anterior otro de quince horas y antes, uno de treinta horas, pero donde está el eje; eso lo debe de controlar las escuelas normales, deberían tener un centro de

formación continua con alguna forma de seguimiento, así lo veo yo...” (E2PHA2011).

La formación docente es un proceso inacabado debido a que pensarla así sería ubicarla en un proceso limitado, por lo tanto, se tendría que pensar en la formación como un proceso continuo donde la actualización juegue un papel muy importante.

3ª Categoría de análisis. Actualización

Como se mencionó en el capítulo IV siempre que se ha implementado una Reforma Curricular, las autoridades plantean estrategias para dar a conocer los nuevos enfoques, contenidos curriculares y programas de estudio, para ello trazan planes estratégicos, designan presupuestos para equipamiento, capacitación actualización, materiales educativos y programas específicos. Esto ocurre en Educación Básica y Normal. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que puedan hacer, no siempre son bien recibidos los cambios en los paradigmas educativos, pues en muchos de los casos el problema en la implementación es una constante que requiere de mayor atención por parte de los hacedores de políticas y los equipos que toman decisiones.

“...bueno una de las acciones que realiza la Subsecretaría efectivamente es la realización de talleres generales de actualización bajo la idea de cascada, pero de todas maneras llama a gente de los estados para trabajar el Plan 97, le da seguimiento a la acción, genera proyectos, y eso a nivel de SEP, a nivel de las normales hay ciertas acciones autogestivas en las que se van generando, bueno que tenemos que hacer, particularmente en 85, en la Normal, cuando llega Jesús Liceaga como Director, se impulsa todo esto; y a nosotros nos deja la responsabilidad de la actualización en lo que entonces le correspondía a una oficina que se llamaba el área o Departamento, no recuerdo bien, de Extensión Educativa, y a nosotros nos dejó esta parte; entonces, es el nivel institucional

pero de la escuela nada más, nosotros impulsamos una serie de cursos para los maestros que fueran congruentes con la visión de ese Plan, en ese entonces era el Plan 84, pero estoy hablando de 85; ya en el 97 generan estas acciones institucionales al no ser por esta fuerza autogestiva, también se desdibujan mucho. Nosotros lo hacemos a partir de nuestra presencia como asociación, impulsamos algunos eventos sobre investigación, actualización. Todavía no se daba mucho esta cuestión del estímulo al desempeño docente, que imprime ciertas características especiales, entonces los cursos surgían como propuestas de alternativa pedagógica, en sí es lo que se hacía...” (E1DHB2011)

Después de poner en marcha el Plan 84 la iniciativa de algunos profesores preocupados por defender los intereses laborales de los profesores normalistas afectados por el cierre del turno vespertino y con ello buscar opciones de actualización, los lleva a reunirse para formar “La Asociación Civil de Trabajadores Académicos de la Escuela Nacional de Maestros” cuya sigla es ACTAENM.

“...su centro era una defensa gremial pero junto con ella entendíamos que no podíamos dedicarnos solamente a lo laboral y entonces surgen propuestas de índole académico, ya sea cultural, donde la asociación lo que hace es promover eventos culturales, exposiciones, obras de teatro, música, etcétera; muy vinculadas a lo que entendíamos que debía ser la formación cultural del maestro, pero también impulsa cursos como tales, pero si llegamos a impulsar algunos como talleres, nos metimos incluso nosotros mismos, a ser grupo operativo. Integramos seminarios y hasta por ahí algún encuentro sobre investigación educativa. La asociación impulsaba acciones, teníamos muy clara la idea, nuestro proyecto lo tenemos realizar con la institución o sin la institución, o a pesar de la institución, de tal manera que cuando contábamos con el apoyo, con el visto bueno del director

podíamos caminar juntos, pero cuando no, de todas maneras impulsábamos acciones aunque el director no estuviera de acuerdo; entonces eso me daba fuerza también, este... porque no dependíamos del director, y manteníamos una independencia teórica, metodológica de todo tipo, eso hasta que finalmente se fue disminuyendo la asociación por la jubilación de muchos de sus miembros, porque realmente la asociación la dirigíamos un núcleo pequeño y los demás sólo se inscribían...” (E1DHB2011).

Cabe mencionar que en las últimas reformas, las estrategias no han sido las más idóneas, pareciera que las decisiones y la mirada académica de los implementadores no siempre es la mejor. Las negociaciones son parte de este juego de intereses, por parte de las autoridades, profesores y sindicatos, que para este momento aun no entraba en la arena de disputa por el control de la educación básica y normal.

“... ¿qué hacíamos ahí?, bueno, primero la defensa de los derechos laborales, por estas cosas que surgieron cuando las tensiones de qué iba a pasar con nuestra situación laboral, la defensa de la profesionalización. Somos profesores, queremos la actualización permanente. En ese tiempo se pugnaba porque se ofrecieran cursos de maestría y doctorado a los profesores; sin embargo, sigue sin haber una institución dedicada exclusivamente para la actualización, ahora cada quien lo hace pero por su cuenta. La Universidad Pedagógica, respondió de alguna manera pero no totalmente...”(E2PHA2011).

La actualización se vuelve una necesidad por parte de los maestros pero se ve claramente que no ha existido un programa permanente en el cual se determinen puntos estratégicos donde converjan las necesidades de actualización, tanto de educación básica, como lo referente a las tendencias actuales de Educación Superior.

“...nunca hubo una formación específica para los formadores de docentes respecto a los cambios y las reformas que se hacían en primarias. Había iniciativas, recuerdo un grupo que ahora se le denomina “democráticos” que en aquella época tenía muchas inquietudes por avanzar en modelos de formación docente y solo se contrataron a un diplomado con enfoque psicoanalítico sobre formación docente. Lo pagaron, lo tomaron y lo concluyeron; pero fueron iniciativas siempre de los maestros, no había una política ni un programa, ni un proyecto de actualización formal en la escuela y se nos dejaba. Estaré hablando del 84 cuando si hubo una capacitación, pero fue muy aislada, muy general, en donde nos ofrecieron darle continuidad y hacer seguimiento; pero de repente se rompió todo y quedamos al azar, cada quien como nos formamos, y esa práctica siempre en función de las necesidades concretas los maestros, quienes hemos buscado información, bibliografía, etcétera...” (E3DMA2011).

Como se abordó en los capítulos anteriores, con el Plan 84 las acciones de actualización y capacitación fueron reducidas a un curso de una semana, en el cual se dio a conocer el nuevo plan y las materias que se impartirían en el primer semestre, esto trajo consigo que no hubiera claridad en cuanto al trabajo con el Plan 84 y por ello los profesores buscaron como resolver el problema al no conocer más sobre la nueva propuesta curricular.

“...los procesos de actualización y de implementación se han quedado a nivel de dotarnos de materiales, se elaboran justamente en la otra Subsecretaría, digo en la otra desde donde nos estamos separando nosotros y en algunos casos, pues por ahí algún encuentro esté algún cursito introductorio; pero yo por ejemplo, ahorita, no he dejado de dar clases, en alguna normal y no he recibido invitación para incursionar en algún proceso de actualización formal a partir de los nuevos Planes, en años. Te puedo decir que en siete, ocho años no ha habido ningún acto así,

que nos incorpore a la mayoría a actualizarnos, entonces yo creo que eso ahora hay que cuidar mucho. Se supone que ahorita se está hablando de una reforma, ojalá y lo tomen en cuenta porque llegamos a las escuelas normales y bueno, ahí están sus materiales, ahí está su programa, no sé si en el exceso de confianza de la experiencia que pudiéramos tener, pero obviamente por falta de ganas o de recursos, aunque no lo creo, porque los talleres se pueden implementar en las propias normales, bastaría con un buen especialista que viniera y se generara una cascada que pudiera ser productiva; pero no ha sido así, yo creo que falta mucha, mucha condición de exposición en esa parte...” (E12PHB2011).

La importancia de la continuidad en las acciones académicas es un asunto que ha quedado pendiente sobre todo porque pocos han sido los directores, que al asumir la dirección de la escuela normal presentan un Plan de Desarrollo Institucional que marque las líneas de acción a seguir, o bien el rumbo de la Educación Normal desde la micropolítica, esto es, desde la institución. Esto en el mejor de los casos, pues también han existido directores que quedan como herederos de un espacio directivo, sin tener conocimientos de lo que requiere la comunidad docente y estudiantil de la BENM.

“...cuando Carlos Cantú asume la Subdirección Académica, iniciaba cada semestre con un ciclo de conferencias, que era digamos, lo más avanzado que había aquí en cuanto a una actualización amplia. Lo otro era asunto individual, si tú querías hacer una maestría aparte. Este fue el primer antecedente y el segundo fue la gestión de Juan Manuel donde se hizo una política institucional para actualizar a los docentes, que incluía a todos. Hubo varias líneas que yo creo que tendrían que recuperarse, por ejemplo, sobre el análisis de los Planes de Estudios, de los programas de cada materia pero a nivel de colectivo. Hicimos un ciclo como de trece sesiones de análisis y discusión de cómo relacionar entre nosotros las distintas materias del Plan de

Estudios, me parece que eso fue bueno. Otro fue iniciar al principio de cada semestre con una jornada de conferencias, los congresos que fueron de un buen nivel, y entonces, además cursos, diplomados sobre aspectos de los planes de los programas que considerábamos era necesario, para que los maestros reportaban como necesarios. Era una política masiva que se incluyó por la fuerza, algunos porque no, y otros de manera voluntaria. Yo creo que debiera retomarse...” (E3DMA2011).

Como ya se mencionó en el Plan de Desarrollo Institucional, es un esfuerzo por conducir el cambio organizacional en la institución educativa, orientado a asegurar los soportes internos para mejorar los procesos internos de gestión y el desempeño de la misma.

“...no había unas líneas muy claras de actualización, creo que se empiezan a definir un poco más hacía el 2000, este hacia donde deben ir caminando las escuelas y eso sin duda ya en el 2001 tenemos más claridad y también aventurándonos, pero empezamos a generar bajo la idea de esta línea estratégica. La situación era reconceptualizar las prácticas docentes o sea, había que generar un proceso mediante el cual cada maestro entrará en este proceso de reflexionar sobre su propia práctica, conceptualizarla y reconceptualizarla para generar algo diferente. Esa fue así como la línea estratégica que fue impulsada a través de cada aportación de compañeros muy valiosos, en lo que se convirtieron los talleres interdisciplinarios, junto con los eventos internacionales, así como una visión de como complementarlos...”(E1DHA2001).

En el 2002 se fijan las líneas a seguir, se generan otros cambios que permiten insertar algunas acciones que promovieran la reconceptualización de la docencia y las prácticas pedagógicas como lo fue el taller que durante varios años se constituyó como la columna vertebral de la actualización docente.

“...fueron bien impulsados esos procesos de actualización, porque tenían que ver con puntos de partida en dos sentidos, un punto de partida de colegialidad en la puesta a los saberes específicos que se desprenden de las asignaturas y el apostar a la capacidad autogestiva de organización de los compañeros en cuanto a que expresarán la necesidad de actualización. Me parece que eso es básico porque le da legitimidad al proceso. A diferencia de los últimos años, por lo menos los dos últimos años en que los procesos de actualización, se han circunscrito a necesidades de la autoridad, no a necesidades colegiadas, ni mucho menos a necesidades reales de los compañeros. Esto me parece justo mencionarlo, que tampoco ha habido interés por parte de la autoridad para acercarse, para auscultar, para realizar un ejercicio diagnóstico que evidencie no solo las necesidades formativas y de actualización, sino que evidencie el conjunto de aspiraciones, de retos, de posibilidades de formación en este sentido amplio al que me refería anteriormente, de formación; y que justamente el potencial de actualización les pueda dar cauce...”(E8PHB2011).

Todas las acciones de actualización se generaron desde la Unidad de Actualización creada en el año 2003; pues aunque anteriormente ya se hacían actividades desde la Unidad de Posgrado surgida años antes, se requería de un espacio específico para consolidar un proyecto académico enfocado a la actualización continua de los profesores.

“...recuerdo que aplicamos un cuestionario sobre las necesidades que los maestro sentían sobre la actualización; y de ahí, hicimos una jerarquización; la limitante fue que solo lo hicimos una vez. Trabajamos de manera permanente, y lo otro era cuando habían estas reuniones masivas. Al terminar aplicábamos un cuestionario sobre qué le pareció o cómo y qué otro rumbo tomábamos; pero creo que de ahí era también hacerse de manera como más abierta de discusión por Colegio. Era otra manera de

detectar las necesidades, porque está siempre fue individual...”(E4PMA2011).

Estos cuestionarios permitieron hacer una detección de necesidades de actualización, pero además de organizar cursos para los formadores de docentes, se produjo otra dinámica de trabajo donde, desde la dirección general, se promovió la vida cultural y académica que permitió incursionar en una etapa de verdadero trabajo académico, acorde con el nivel terciario. La docencia y la difusión cultural cobraron otro sentido aun sin contar con recursos financieros destinados a los programas de actualización.

“...siempre hubo carencia de recursos económicos. Estaban fusionadas las áreas de Actualización y Posgrado y estábamos dos profesoras a cargo y dos secretarias para atender a poblaciones enormes. Creo que hacen falta, como siempre, recursos financieros, recursos humanos e incluso materiales, pero cuando uno se involucra en un proyecto colectivo, todo esto se resolvía con trabajo de horas extras. Yo tengo sentimiento de culpa con las compañeras secretarias porque trabajaban muchísimo, pero un proyecto colectivo impulsa acciones y se superan las carencias; nunca quedamos a deber dinero, o no pagamos a conferencistas, resultaba con un poco de autofinanciamiento, se cobraba la inscripción, resultó, resultó...”(E4PMA2011).

La organización de Ciclos de conferencias y simposios tal y como se explica en el capítulo cuatro permitió que en la BENM participaran investigadores renombrados de las diferentes Instituciones de Educación Superior, Nacionales e Internacionales. Sin contar todavía con los recursos del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) derivado del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) se generaron actividades que en muchos de los casos eran organizadas y pagadas por los mismos profesores.

“... nosotros teníamos una línea muy clara para la actualización, la reconceptualización de la docencia, nos daban línea, en cuanto a todos los programas que teníamos como eje articulador, reconceptualizar la docencia, y ese tenía varios sub ejes que nos permitían saber hacia dónde nos movíamos, aún con las sugerencias de los profesores, sabíamos como capitalizar todo ese esfuerzo. No sé si ahora haya una política general así, de hacía donde va la actualización, porque yo desde afuera, y aquí sí quiero ser muy precisa, no sé si porque estoy afuera, me parece que no está claro el propósito de la actualización...”(E4PMA2011).

Las líneas de actualización que se tenían estaban bien identificadas, entre las que se encuentran:

1. Profundizar en el conocimiento del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.
2. Actualizar en los campos disciplinarios.
3. Reconceptualizar las prácticas docentes en la BENM.
4. Recuperar tendencias actuales en la formación de maestros,

Para este momento la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), no tenía definidas sus líneas de acción con las que actualmente regulan las actividades en todas las escuelas normales, tal y como aparecen en su Plan Estratégico formulado en el año 2008. Cabe aclarar que algunos cursos fueron pagados con recursos propios, pues los programas de financiamiento aun no estaban considerados para las escuelas formadoras de docentes.

“...la generación de recursos propios, pero en un momento dado viene el establecimiento de políticas fiscales y nos dicen que esos recursos ya no lo podemos utilizar las escuelas, que tienen que mandarse a Hacienda y que después hay que presentar un

estudio e incluso hay un formato, un bono o algo así que ahorita se me va el nombre que se utiliza y que hay que rembolsar o sea nos rembolsa Hacienda lo que gastemos pero obviamente no hay un fondo porque si requerimos 10 mil, 20 mil pesos para dar un curso, no se genera, después de esa etapa, ya estando de alguna manera consolidadas un conjunto de actividades académicas en la escuela. Nos incorporamos al PROFEN, en un primer año no se nos considera en el PROFEN nada más a las escuelas y a nivel de estados. Al Distrito Federal no se les considera pero se dignan a invitarnos, a algunos, a una reunión para que sepamos lo que es el PROFEN y el PEFEN, y entonces ya estando ahí presentes pues nos organizamos los compañeros que vamos representando a las normales y hablamos con las autoridades y les hacemos la reflexión. Parece ser que tuvo eco porque el siguiente año deciden incorporarnos y esto nos da una cierta apertura, que nos permitió organizar actividades académicas entre ellas la actualización y la capacitación. Creo que ahí surgió un error muy grande, que es la inexperiencia de las instituciones para generar proyectos con presupuesto, mientras que en las universidades, en los institutos de educación superior ya manejan al “dedillo”, todas las situaciones de prever presupuestos. Nosotros hasta miedo tenemos de poner más allá de un millón de pesos para un presupuesto, eso nos hace de que empecemos a trabajar de forma muy limitada y con recursos muy limitados y estoy hablando de dos o tres periodos escolares; sin embargo, ya hay un apoyo sistemático que se puede empezar a utilizar. Después algo sucedió con el PROFEN, cambian las autoridades, cambia la visión de hacer el PROFEN y tengo entendido que hasta nos descalifican y no nos reconocen el de hace un año o dos; y después deciden que por política si debemos de estar pero no hay un proyecto consolidado sobre planeación y actualización se va haciendo sobre la marcha. Lo que se inventa, es que se empieza a invitar a maestros de la propia institución, que sean ellos los que generen cursos y hasta

me sorprende, por ejemplo una maestra que está en la subdirección y que da cursos, como cinco tipos de cursos diferentes entonces yo me pregunto cuál es la calidad, o que capacidad o que dominio tiene un maestro en cinco campos de conocimientos diferentes para poder orientarlos, entonces ahí me parece que hay fallas de criterios para generar la capacitación y la actualización, más o menos hasta nuestros días, es como se ha desarrollado este trabajo que desde que yo ingrese así ha sido la capacitación, del interés personal al grupo de buena voluntad, a la autogeneración que yo seguiría pensando que si la escuela quiere salir adelante en esto, tendría que pensar en esa autogeneración de recursos, al apoyo del PROFEN que se tiene que seguir dando y no solo del PROFEN, sino de otras instituciones que están apoyando la educación superior y, que llegue gente con criterio, con experiencia y con disposición a intentar cambiar las situaciones porque parece ser que vamos como los cangrejos, la gente que está actualmente, esta más en retroceso, ni si quiera incursiona, ni analiza, ni reflexiona sobre este tipo de situaciones....”(E3DMA2011).

Uno de los grandes problemas es el que se refiere al Financiamiento. Si bien el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN) permitió que durante sus inicios se contara con recursos económicos que atendieran cuatro líneas estratégicas como lo son: Transformación Curricular, Actualización y perfeccionamiento profesional del personal de las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, así como el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

La asignación de recursos fue en un principio parte de una negociación pues para entonces las Escuelas Normales solo recibían presupuesto federal como todas las IES y lo que entraba como ingresos propios que empezó a ser regulado por la Secretaría de Hacienda. Cabe hacer mención que en sus

inicios el PROFEN permitió que se pudieran realizar actividades académicas financiadas y sin que se tuviera que cobrar a los profesores y estudiantes.

Las diferencias entre grupos políticos y el cierre de las instalaciones por más de 40 días en el año 2007, hizo que tres directores fueran nombrados en menos de un mes.

La Administración Federal envió a un representante para negociar la apertura de las instalaciones, quien se reunía con representantes estudiantiles y académicos, pero al no encontrar soluciones, las decisiones verticales propias del modelo burocrático se hicieron notar, al nombrar como director a un Licenciado que no tenía relación alguna con la escuela normal lo que generó que durante dos años la escuela iniciara un periodo de crisis en la que actualmente está inmersa.

Por otro lado, los cambios también se hicieron llegar a la DGENAM, lo que provocó, meses más tarde, que la BENM nuevamente cambiara de director iniciando otro periodo de tensiones y declive, aunado a la crisis ya existente.

Actualmente el Subsistema de Educación Normal no ha podido hacer uso de los recursos asignados por el PEFEN y PROFEN en tiempo y forma; debido a que cada vez más se ponen más candados para rescatar los recursos; esto es, las Escuelas Normales entregan su proyecto para ser dictaminado, una vez revisado por la comisión encargada desde la DGENAM se autorizan los montos y se etiquetan los recursos apegados a los proyectos; estos recursos pasan por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) quien a su vez entrega a la Secretaría de Hacienda. Para este momento, las Escuelas Normales a través de la Coordinación de Recursos Financieros de la DGENAM hacen la solicitud para la recuperación del recurso ante la AFSEDF. Esta instancia hace los trámites correspondientes ante la Secretaría de Hacienda y cuando es liberado por fin el recurso, solo se tiene menos de un mes para comprometer los recursos y a pagar los servicios a Instituciones Públicas, solamente.

Lo mismo ocurre con otros programas que asignan recursos como es el caso del PROMEP. La situación actual de la BENM es desalentadora para este momento, se ve poco interés por parte de las autoridades, las negociaciones con el Sindicato son cada vez más recurrentes y los directivos de la escuela muestran no tener competencia para dirigir el rumbo de la Educación Normal. Las inercias al interior de la institución por parte de los profesores, estudiantes y personal de apoyo hacen ver el periodo de crisis en que se encuentran, sin proyecto académico, sin un plan estratégico, se siente un panorama desolador.

4ª Categoría de análisis. Evaluación al Desempeño Docente

Como se mencionó en capítulos anteriores, en nuestro país la política educativa destaca el énfasis puesto en la evaluación de la educación superior y en los procesos de evaluación de los profesores. Los procesos de evaluación se han llevado a cabo desde diferentes programas que permiten valorar los diversos niveles como son: Institucional, programas, académicos y estudiantes.

La evaluación del profesorado constituye uno de los temas de mayor interés en las últimas décadas ya que se considera como un elemento clave para mejorar la calidad educativa.

En un principio, la política de apoyo al profesorado según Gil Antón (2000) no establecía un nivel general como el deseable para ser académico con formación completa, los incentivos económicos se reducían al impacto en los tabuladores vigentes del incremento formativo y buena parte de los apoyos se orientaban a la capacitación didáctico-pedagógica del personal académico.

Las becas al desempeño docente (1990 -1992) y la Carrera Docente (Programa de Estímulos), evalúan el trabajo académico y establecen un estímulo económico a su desempeño, depende de la Secretaría de Programación y Presupuesto y la SESIC.

“...En el caso individual y de otros más , yo me opuse inicialmente al modelo de homologación, no estaba de acuerdo y no significaba no estar de acuerdo con homologarnos a la UNAM y al

POLI, sino con las condiciones que traía el modelo, que rompían con algunos beneficios que pudieran tenerse, y porque desde mi perspectiva se introducía un modelo muy competitivo, meritocrático en las escuelas normales; yo no estuve de acuerdo, sobre todo repito, con lo que proponía la SEP y de igual manera el Estímulo al Desempeño Docente. No estuve de acuerdo con él, en principio por esta misma idea de lo meritocrático, después tanto acepté el modelo de homologación como el Estímulo al Desempeño Docente, porque en esencia podrían ser buenos, el problema es que cuando pasa ya por su instauración, se pervierten los modelos y en el caso del Estímulo al Desempeño Docente empecé a ver prácticas, para sacarle provecho de tal manera que entonces la acción del maestro iba dirigida a acumular puntos para ganar más, aunque en la realidad la práctica no fuera cualitativamente diferente y creo que eso prevalece en algunos, hasta la fecha con ese modelo; eso es lo que a mí me parece...” (E1DHA2011).

En las Escuelas Normales no todos los programas son aplicados debido a su inserción tardía al Subsistema de Educación Superior, debido a que aunque desde 1984 inserta las tres actividades sustantivas como son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, su desarrollo ha sido lento y por tanto la autoevaluación institucional, la metaevaluación, la evaluación de programas de licenciatura y posgrado. La evaluación de la extensión y difusión de la cultura, la evaluación del desempeño individual denominado Carrera de Desarrollo del personal Académico y la Evaluación del desempeño docente, no han tenido el impacto que en otras Instituciones de Educación Superior.

“.....me parece que hay una enorme perversión, enorme perversión en el asunto de la Beca al Desempeño, que finalmente cuando uno lee por ejemplo, cuál era el propósito de Carrera Magisterial, elevar la calidad de la educación, cuál sería el propósito de la Beca al Desempeño, supongo que tiene que ver también con un mejoramiento del Trabajo Docente, y eso no está

sucedendo; se ha convertido en un asunto perverso por la acumulación de puntos, documentación, en un aspecto totalmente burocrático, muy pero muy perverso y hasta grosero, donde realmente no está impactando en la calidad educativa, yo diría que tendría que revisarse todo este proceso, para que realmente tuviera sentido. Hay una carrera presupuestal gigantesca, la repartición del pastel. Este año, si mal no recuerdo, fuimos cuarenta compañeros que ingresamos a la Beca al Desempeño Académico y ahí se reparte este presupuesto, pero de ahí a que realmente se esté teniendo un impacto en el trabajo docente, no, mucho menos en el de Actualización, es increíble que lo que de más puntaje es la parte administrativa y eso habla de toda esa parte meritocrática en la que vivimos...”(E7PHB2011).

De Vries (2000) afirma que la evaluación al desempeño docente desató grandes polémicas entre los académicos de las instituciones, por lo que en diferentes momentos se modifican las reglas.

Para fomentar un mejor desempeño del personal académico de las instituciones de educación superior, en el subsidio ordinario de la Federación se incluyen los recursos del *Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Académico de Carrera*. Las bases de cálculo para este programa se encuentran consignadas en plantillas de personal, acordadas por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), de las cuales existen listados en las instituciones de educación superior, la SEP y los gobiernos estatales.

“...mi proceso de inclusión a ese Programa del Estímulo fue a través del que se llamaba al Estímulo al Desempeño Académico diferente del que después en las normales se instituyó como Estímulo al Desempeño Docente, pero venía implantándose con políticas muy parecidas. La idea general se toma desde Estados Unidos, programa al que le llamaban “Merit Pay”, en donde se le pagaba una compensación al profesor por los cursos que tomaba de actualización, de tal manera que este programa de

Desempeño estaba muy vinculado con los procesos de actualización. En México antes del 89 no se utilizaba ese tipo de estímulos pero también estaban en concordancia con la Carrera Magisterial...” (E6PMA2011).

Es importante mencionar que este financiamiento recibe el nombre de Estímulo al Desempeño Docente. En el caso de las Escuelas Normales, el marco normativo y jurídico de este programa está sustentado en documentos oficiales emanados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Para la obtención del estímulo, los docentes tienen que desempeñar funciones sustantivas tales como: la docencia, la investigación, la difusión y la extensión educativa, para el desarrollo de la educación normal y actualización del propio maestro.

“...dentro de ese proceso de evaluación hay un factor que se evaluó, que tiene que ver con la actualización justamente. Este año te puedo decir concretamente, tuvimos algunas observaciones, inclusive reclamos, de compañeros que se sintieron aludidos, porque su actualización no está enfocada realmente a fortalecer las actividades que desempeñan, ya sea aquí en escuelas normales, adquieren actualización por fuera, inclusive con temas que ni siquiera se relacionan con su práctica docente; entonces, en acuerdo con la Directora General, está constituida una comisión interinstitucional, que es donde se analizan los aspectos que puedan ser evaluados para mejorar el proyecto institucional, el desempeño de los compañeros en las instituciones. Se acordó, que tendría que darse más valor a la actualización que se obtiene a partir del propio proyecto de la DGENAM, de acciones que la propia DGENAM esté otorgando sobre actualización y darle un valor menor a la actualización que se pueda tener por fuera....” (E12PHB2011).

Cabe mencionar que el comité evaluador es designado por los mismos docentes, quienes presentan dos o tres planillas en una asamblea convocada por la dirección de la institución, se somete a votación y se conforma el equipo de la siguiente manera: la comunidad académica se representa por tres docentes quienes fungen como vocales y la dirección de la escuela designa al secretario y al presidente de la comisión de evaluación. Una vez conformado se notifica a la DGENAM por medio de un documento para así dar inicio al proceso. El presidente de la comisión de Evaluación de cada escuela normal se integra al comité interinstitucional de la DGENAM.

“...el capitalismo que todo lo que toca lo pervierte, el estímulo al desempeño académico, es perverso porque pones a competir a la gente por más salario y cuando lo circunscribes a un número tan pequeño, los efectos, pues son negativos; sí hay algunas personas que toman cursos solo para tener puntos, por ejemplo había quien llegaba a acumular hasta doscientos o trescientos puntos de actualización, después ya se puso un coto, un freno y entonces ya sabía uno, que nada más podía tomar dos cursos de actualización. Si se pervirtió, en función no tanto de lo que necesitabas, sino de hacer puntos para ganar más dinero; se pervirtió en algunos, no digo que en toda la gente...”
(E4PMA2011).

En el estímulo al desempeño académico se otorgan de 1 a 14 salarios mínimos dependiendo del nivel que se logre alcanzar como resultado de la evaluación de criterios establecidos en el reglamento.

Cabe mencionar que en el programa de estímulo al desempeño académico, solo pueden participar profesores que tienen plazas de tiempo completo, lo que limita la participación de profesores que tienen horas de asignatura, medio tiempo, o tres cuartos de tiempo. Por tanto, el número de participantes es reducido.

“...esa es una cosa que me encanta porque independientemente de la preparación profesional que uno tenga, aquí lo que cuenta es la parte administrativa y en esa parte hay que cumplir con ciertos requisitos de entrada, algo que aquí le llaman el tiempo completo. Yo no tengo tiempo completo, entonces mientras no lo tenga, no puedo participar, trato de entenderlo, obviamente en mis circunstancias y se me hace injusto, porque se que hay muchos maestros que no tienen la preparación que yo tengo y que sin embargo perciben un mejor salario; se que cuenta la experiencia, pero también tengo claro que muchos de los que están en ese programa de estímulos, en mi opinión muy particular, no tienen la experiencia, o sea, tienen años acumulados, que no es lo mismo que experiencia, y trabajo digamos responsable frente al grupo no, eso yo no lo veo y entonces, desde esa parte si me parece que es sumamente injusto...” (E10PMB2011).

La larga carrera por obtener el tiempo completo y el nivel más alto en las categorías es un problema que evita que este programa de estímulos sea equitativo y justo.

En lo que respecta a los docentes, la población de tiempo completo que puede participar en el proceso de evaluación, se olvida quienes son los beneficiados de su desempeño profesional y convierten su labor en la cultura de los puntos o de la credencialización, sin que su desarrollo profesional impacte en la formación inicial de los futuros Licenciados en Educación Primaria; pues existen profesores que no realizan bien sus funciones docentes; sin embargo obtienen niveles que no corresponden con su práctica educativa.

En el caso de los profesores que participan en alguna comisión institucional o asumen alguna jefatura, utilizan los espacios de trabajo con fines personales para la obtención de constancias o documentos con alto puntaje para el estímulo, lo que les permite llegar a los niveles 5 o 7 del tabulador y de nuevo su desempeño no es el mejor dentro del aula.

“...es la zanahoria, es el hueso a perseguir; muchos compañeros lamentablemente, y me consta, antes solo lo sospechaba y especulaba, ahora ya no, ahora me consta, tengo los elementos para afirmarlo, que si hay compañeros que van por el hueso nada más, que van por la zanahoria y es lamentable, porque es una gran mayoría. Son pocos los compañeros que se inscriben en procesos de actualización, formativos, académicos serios; que dejan de lado la zanahoria, que no están pensando en obtener la corcho lata, el papel sólo porque levantaron la mano y participaron, y por lo tanto hay que darles la constancia que les va a dar determinado puntaje, es patético...” (E8PHB2011).

A la luz de un nuevo paradigma educativo en las escuelas normales, el Modelo Curricular para la Formación Docente, tendrá que buscar nuevas alternativas de becas o apoyos para el personal docente.

Para evitar los problemas de los que se queja el personal académico de la BENM, se requeriría de un modelo de evaluación que permita al docente resignificar su labor, su misión educativa en pro de la formación inicial de profesores, por lo que se hace necesario, proponer nuevos esquemas de estímulos para que sea más justo y equitativo. La incorporación de profesores de 1/2 Tiempo, 3/4 de Tiempo y de Tiempo Completo, con Nombramiento Definitivo, me parece que sería una propuesta pertinente debido a que hasta el momento el criterio es que solo pueden participar profesores de tiempo completo, dejando fuera a los profesores que sin tener esta condición laboral quedan fuera del proceso, pero que además tienen cargas laborales mucho más complejas de los maestros de tiempo completo. Hace falta equilibrar el proceso para evitar las simulaciones en el trabajo académico y sobre todo buscar, que a través de los estímulos hacia los profesores se logre la calidad en la Formación Inicial de los profesores de Educación Básica.

5ª Categoría de análisis. Identidad Normalista

Las políticas educativas para la Formación Docente implementadas a lo largo de la historia en las Escuelas Normales han impactado en la identidad de los normalistas, debido a que aparecen tres elementos que requieren de un análisis más profundo:

1. El normalismo visto como vocación que se integra al modelo de saber hacer y saber enseñar
2. La identidad de formar docentes en el paradigma de la segmentación del conocimiento y
3. La liquidez de la cultura docente a partir de insertarse a la era del conocimiento y las políticas globales.

Esto último, permite identificar que las políticas actuales no han fortalecido la identidad del estudiante normalista, sino al contrario.

“...soy generación 81-85, pertenecíamos al Plan 75 reestructurado, ya estando aquí, nos enteramos de la noticia que se iba a elevar a nivel licenciatura [...] obviamente generó mucho ruido [...] había que considerar dos elementos [...] por ese paradigma que se rompe y el nacimiento del nuevo paradigma que tiene que ver con la formación de los maestros [...] a mí ya me toca ingresar aquí en el 2002 con el Plan 97 y noto diferencias, porque hay una palabra clave o una categoría sociológica, digna de análisis que tiene que ver con la identidad. Es una palabra muy desgastada y muy grosera, sobre todo porque la palabra identidad, me parece que es muy digna de poderse analizar desde un punto de vista hasta psicosociológico, porque no nos ponemos de acuerdo sobre qué entendemos por identidad, se debate mucho este. Álvaro Morales, que era un maestro de la UPN, hablaba sobre si en realidad existe la identidad normalista, y afirma que si existió, cuándo existió, y en qué momento. El parte,

de la idea de que la identidad normalista como tal, desde su categoría, desaparece cuando se eleva a nivel licenciatura, como que existió una característica muy particular de la identidad normalista previa al 87, y de ahí para atrás. Si uno hace el análisis, efectivamente, si hay cortes generacionales, las generaciones son diferentes a partir de este punto de quiebre [...] porque los maestros ya no se forman igual que antes, ya no son igual que nosotros, los egresados de ahora ya no tienen el amor al magisterio, y entonces ahí entran situaciones muy interesantes de analizar. Tendríamos que debatir que estamos entendiendo por el famoso “eros pedagógico” o el “eros normalista” [...] de pronto me detengo a pensar, creo que la categoría de identidad para el normalismo no existe como total, no hay puntos de identificación [...] es algo mucho más profundo. Cuando veo esos señalamientos del normalismo, vestir de azul, el bulldog y la minerva o las veneraciones, me parece que eso está muy lejos de ser identidad, que ni siquiera llega a cuajarse como un asunto de identidad normalista...”(E7DHB2011).

Las concepciones que los profesores elaboran a partir de los acontecimientos, discursos sociales de sus posicionamientos culturales y de su habitus, entendido este último aspecto, como las formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. En cuanto al espacio social que se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política, etcétera. Esos espacios están ocupados por:

- Agentes con distintos habitus, que es propio, dada su posición social y con los recursos de que disponen, "juegan" en los distintos campos sociales, y en este juego contribuyen a reproducir y transformar la estructura social.
- Por capitales distintos, que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. Estos capitales, aparte del capital

económico, están formados por el capital cultural, el capital social, y por cualquier tipo de capital que sea percibido como "natural", forma denominada "capital simbólico".

Cabe mencionar que el habitus es uno de los conceptos básicos de la Teoría de Pierre Bourdeau, es un sistema de disposiciones duraderas, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos. Constituye también un conjunto de estructuras tanto estructuradas como estructurantes: lo primero, porque implica el proceso mediante el cual los sujetos interiorizan lo social; lo segundo, porque funciona como principio generador y estructurador de prácticas culturales y representacionales.

“...la identidad es asunto difícil, porque hay compañeros y hay concepciones educativas que consideran que la identidad está hecha de una vez y para siempre. Desde mi punto de vista eso es algo muy equivocado, la identidad es un proceso, se va construyendo lentamente, y la identidad está condicionada o está influida por los momentos históricos, económicos y políticos. ¿Qué era el maestro?, fundamentalmente un agente de transformación social [...] Actualmente los maestros no somos los transformadores de la sociedad, no somos los transformadores del país, y si lo somos es al margen de las tareas educativas. Los maestros participan en movimientos sociales, pero eso no es del agrado del régimen y además ¿cuántos maestros participan? Yo no dudo que hay muchos movimientos encabezados por maestros, pero el resto de los maestros, ¿en dónde están? La última participación masiva y no en el país, en algunas regiones, estoy hablando de los finales de la década de los 80's, para acá, han pasado ya treinta años, y ¿cuál es la identidad? que identidad se están construyendo en los últimos veinte años...”
(E2PHA2011).

Las relaciones entre los sujetos históricos situados en el espacio social como es el caso de los profesores normalistas, y las estructuras que los han formado como tales, por la relación con sus pares, se objetivan en las prácticas culturales, la cultura en movimiento, que implica la puesta en escena de los *habitus*.

Cabe mencionar que la representación es mostrada como el espacio donde el docente interioriza, reflexiona, resignifica y se pronuncia en términos de discurso y actuación.

“...la identidad normalista para mí, es una forma de vida, porque no es la que está escrita en los programas o que sea parte de un rasgo del perfil de egreso, es una forma de vida, el ser normalista, es una forma de ser y pues hasta nos tienen identificados, “estos son lo normalistas”, entonces que implica el ser normalista, yo creo que muchas responsabilidades, mucho compromiso, porque precisamente eso va a definir tu forma de vida, tu forma de ser docente, qué tipo de docente vas a ser, que vas a proyectar en los muchachos.....” (E5PMA2011).

Es fundamental mencionar que los valores, creencias, costumbres que comparten los profesores y estudiantes normalistas favorecen su sentido de pertenencia y de identidad colectiva, mantener esta identidad es una lucha por preservar sus valores, preceptos, por resignificar y dignificar la profesión docente, aun a pesar de los cambios constantes y la incertidumbre frente a los cambios y reformas curriculares. Ciertamente el actuar colectivo de los normalistas, dependiendo de sus esquemas ideológicos, se traduce en una comunicación simbólica de intereses articulados a una estrategia que le permite la supervivencia individual y colectiva, pero donde la institución como tal, es lo último que importa.

“...la identidad sería un proceso muy completo si fuera acompañada de una reflexión tanto prospectiva como retrospectiva en lo que es la profesión y que significa está en la función social de la misma formación. Yo así lo ubico, no sé si estoy contestando, porque es complejo, no es tan sencillo. Antes se hablaba mucho de la vocación pero la vocación se entendía así como un llamado divino. Desde que era pequeño quería ser maestro porque jugaba a ser maestro. La vocación es una construcción social que no se acaba nunca y uno va construyendo su vocación en la medida en la que uno va participando con los otros y vas entendiendo, le vas dando relevancia, importancia y sentido a tu profesión. Entonces la vocación es un término muy endeble pero que va muy acompañado de identidad...”
(E1DHA2011).

Los imaginarios de los profesores son el resultado de significaciones sobre el ser, el deber ser y deber hacer del maestro. A partir de estos imaginarios se constituyen las representaciones que han dado origen a los distintos esquemas sobre la figura del maestro. Esto constituye el aspecto prioritario a partir del cual los profesores y estudiantes normalistas construyen y reconstruyen su identidad profesional y ética.

“...la identidad y por ahí dicen algunos autores es una filiación voluntaria a un grupo, a una sociedad, a una comunidad, cuando se da esta identidad, cuando nosotros convivimos, cuando encontramos metas en común, cuando compartimos sentimientos y experiencias y obviamente, si la Nacional de Maestros no ha logrado conformarse como una comunidad, si seguimos muy fraccionados en los colegios, dentro de los colegios, en los grupos de trabajo, nos afiliamos, pero nos afiliamos a veces por conveniencia, por necesidad, por imposición de las autoridades, pero nunca de manera voluntaria. En los espacios no encontramos satisfacción a nuestras necesidades, pues

obviamente no construimos una identidad y, no construimos un espacio de vida que es lo que se supone, esas políticas que decíamos desde el inicio es de lo que se trata, que el maestro al formarse también construya un espacio de vida, que sea parte de su vida, de su profesión y eso creo que poco lo logramos en la Nacional de Maestros, prueba de ello es que llegan alumnos muy preparados, con mucha inquietud, con una cierta identidad como estudiantes de la Nacional de Maestros, pero cuando llegan a incorporarse aquí, terminan por irse a otros espacios y terminan trabajando en escuelas particulares, yéndose a otros lados a prepararse y se olvidan del compromiso con la Nacional de Maestros y por lo tanto, no se construye esa identidad...” (E3DMA2011).

Como se mencionó en el Capítulo II, las escuelas normales se encuentran inmersas en un ambiente de tensiones que se identifican en tres momentos: tradición, renovación e innovación. El *ethos* que se construye en el normalismo es una acción colectiva, que a nivel nacional y local, por muchos años, fue considerada como una profesión del Estado.

“...yo apuesto más por una identidad normalista que tiene que ver con una aproximación auténtica hacia la sociedad, iba a decir hacia el pueblo, pero me iba a escuchar muy populista, hacia la sociedad, hacia los niños. La identidad normalista se deja sentir en esta institución, en la gran mayoría es una identidad que se vincula con los usos y costumbres y que devienen en “el lastra” al que me refería antes, en esa piedra pesada que no nos deja avanzar estando en la añoranza de los tiempos pasados, de las glorias que tuvimos los normalistas, de verdad éramos muy buenos, saludábamos y respetábamos, estábamos mejor formados y me parece que ahora es una forma de escupir para arriba...” (E8PHA2011).

Recuperando a Berger y Luckman (2005) se considera que la identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva, y como tal se halla en una relación dialéctica con la sociedad. Se afirma que la identidad se forma por procesos involucrados tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, la cual se determina por la estructura social. Estos autores tienen como base la relación dialéctica entre individuo y sociedad y entre identidad personal y estructura social.

Por su parte, Habermas, en su teoría de la acción comunicativa, maneja que la identidad puede ser *individual o colectiva* y se adquiere por la interacción comunicativa mediante el lenguaje. Para analizarla, se requiere conocer la perspectiva interna del sujeto participante en el proceso comunicativo. Es así como, hay que resaltar que el fenómeno identitario se adquiere por una interacción comunicativa, a través del lenguaje, con un carácter eminentemente social donde los sujetos particulares comparten a través de símbolos (diferencias / contrastes), las identificaciones con otros, se dan en un marco y representación de interacción social (Habermas, 1992)

En el caso de los profesores normalistas, la relación y el papel del y con el otro constituye un factor determinante en la construcción de la identidad. De esta manera a lo largo de las entrevistas se encontraron los siguientes aspectos con respecto al tema de la identidad normalista:

- Se construye a partir de procesos históricos a través del cual se vivieron distintos acontecimientos.
- El papel de los cambios histórico sociales y reformas educativas han modificado la definición que los sujetos hacen de sí mismos.
- La relación entre los profesores, sus definiciones y sistemas de valores, creencias y tradiciones con los cual se identifican, definen su visión de la profesión y lo transmiten a los estudiantes.
- La influencia del contexto económico, social, político y cultural determinan el debilitamiento de la identidad normalista.

“...mi amigo Fernando Rivera tiene una frase que me encantó, dice que “cuando un sector social está en terribles problemas, y

no encuentra identificación con la sociedad, le creamos el día de...”, por eso existe el día de la madre, el día de la mujer, el día del bla, bla, bla, y yo creo que esto pasa con el normalismo, o sea, crear así como que el día del normalismo y pareciera ser que se nos olvida que el día del normalismo tiene un sentido diferente al que realmente le queremos dar..”

Discusión y análisis global.

Las escuelas normales históricamente fueron las encargadas de otorgar los títulos docentes, de la renovación y regulación de los docentes. A través de ellas nació un tipo de profesor que además de enseñar, instruir y socializar, ha participado en un importante papel político.

Las representaciones sociales de la población entrevistada ofrecen evidencias del espacio social en que se ha vivido y vive actualmente el normalismo en la BENM. Es un espacio de diferencias, de distinciones entre posiciones sociales (susceptibles de ser caracterizadas por nombres de categorías profesionales definidas), que se expresa, se retraduce, se manifiesta, se proyecta, en un espacio de distinciones simbólicas, que hacen que esa "microsociedad" en su conjunto, funcione de manera peculiar.

En la segunda parte del siglo XX los factores que influyeron tanto en las modalidades institucionales como en la conformación del currículum de formación docente, inexorablemente pasaron del normalismo al paradigma neoliberal, lo que generó en el núcleo duro del neoliberalismo; la promoción de políticas sociales cuyo principio directriz fue el de la focalización y compensación en la atención y en las prestaciones sociales de los grupos más vulnerables.

En México, en los años 80 el constructivismo adquiere cada vez más preponderancia, y a partir de ello la atención educativa se desplaza al sujeto de aprendizaje; la pedagogía se centra en el alumno y como consecuencia de ello

y de manera gradual, la diversidad comienza a ocupar los principales lugares de atención escolar en detrimento de la homogeneidad.

Fue así que en el marco del contexto precedente, que nace la Ley Federal de Educación y sus proyecciones sobre la *formación docente*. De esta manera se traslada y se consolida definitivamente el nivel terciario no universitario para la formación de maestros y profesores. Algunos de los fundamentos de la decisión se centraban en las legítimas aspiraciones de calidad educativa y en la necesaria equidad que tanto se buscaba.

Solo para hacer una breve reflexión sobre el particular, es necesario dejar claramente expresado que el criterio de calidad educativa que primaba, fue absolutamente mercantil porque se asociaba con la eficacia. Semejante tratamiento es por lo menos, inviable ya que el "producto" aprendizaje del alumno, es mucho más complejo que cualquier producto empresarial, y esto resulta así porque en él, existen aspectos y dimensiones difícilmente ponderables y porque básicamente la relación educativa es una relación humana donde la conducta y las circunstancias son influyentes.

Por otro lado, los instrumentos utilizados en los cuestionarios operativos nacionales de evaluación fueron arbitrarios, entre otras cosas, porque adoptaron un formato monovariante y estandarizado, que indefectiblemente recolectó información parcial y poco veraz respecto del verdadero desempeño de los profesores y alumnos.

A partir de estas decisiones, las políticas universales e igualitarias fueron reemplazadas por políticas compensatorias de los grupos más desfavorecidos, transformándose así en asistencialistas, en concordancia con el paradigma neoliberal que también impregnó la cuestión educativa. Se dieron todas las condiciones políticas para que estas situaciones estuvieran a tono con la Ley Federal de Educación y la formación docente adoptara un perfil meramente instrumental, pasivo y homogéneo.

La instrumentalización fue producto del segundo plano que adquirió la función docente, ya que se limitaba a la mera transmisión objetiva y “neutral” de saberes. Desde esta perspectiva, el currículo era innegociable y cerrado, porque los saberes nos son “dados” por especialistas y expertos; por lo tanto, se convierten en poco dialécticos, de esta manera se sostiene una fuerte división epistemológica y cultural entre quienes ejercen las exclusivas atribuciones de “producir el conocimiento”; los que se encargan de su mera “transmisión” y los “destinatarios y receptores”.

Las comunidades escolares son una construcción colegiada, en donde profesores, directivos, padres de familia y estudiantes se ponen de acuerdo en asuntos que forman parte de las competencias docentes y de cada uno de los actores de la comunidad. Como se observa en el discurso de los entrevistados, las vagas aspiraciones de mejora profesional en la BENM se han ido diluyendo con el tiempo. Los formadores de docentes no han sido consultados para construir la reforma educativa, que en boca de los líderes del SNTE, es una verdadera “Revolución Educativa”.

Los maestros de la BENM viven en una burbuja de escepticismo, sobre todo, no se sabe el destino de la institución, no hay suficiente información y mucho menos, se ha convocado a una discusión amplia de los que finalmente se va a realizar. Por otro lado, la educación básica, requiere que los maestros cambien de actitud y una voluntad política distinta de la actual administración para promover una formación permanente de los profesores, centrada básicamente en la modificación y reflexión de su práctica educativa.

Junto a la actualización de los docentes, es urgente revisar las graves deficiencias en infraestructura. Los maestros ya no deben seguir enseñando en pizarrones con gises, en aulas sin mobiliario adecuado, sin tecnología y sin orientación pedagógica. La Reforma no debe limitarse por la falta de recursos. Un diagnóstico oportuno nos puede indicar “de qué tamaño” son nuestras necesidades y carencias.

Los maestros y la sociedad debemos reclamar la transparencia en el gasto educativo. Actualmente falta entusiasmo por parte de los maestros, que como se percibe en el discurso de los entrevistados, se unifican en decir que los tiempos anteriores fueron mejores. La falta de credibilidad frente a la administración, radica fundamentalmente, en la ausencia de voluntad política de los gobiernos para hacer transformaciones de manera distinta.

La adecuada preparación y el buen desempeño cotidiano de los maestros en relación con sus alumnos y la comunidad, son factores primordiales para asegurar el cumplimiento de las funciones esperadas por la sociedad del sistema educativo.

De ninguna manera sería sano tratar de cambiar la ideología del normalismo; sino por el contrario, es necesario brindarle un mayor respaldo social y apoyo económico, así como los recursos humanos y materiales requeridos para mejorar la calidad de las tres funciones sustantivas de la educación superior: la docencia, la investigación y la difusión, para el cabal cumplimiento de su misión y filosofía.

Por otro lado, es importante señalar que el sistema educativo creó una serie de organismos públicos y privados de capacitación y actualización docente desde una visión deficitaria de la formación e idoneidad de maestros y profesores. Por lo tanto, sus historias y experiencias resultaban inadecuadas e improcedentes.

También deseo agregar que fueron escasas las propuestas que rompían con la lógica positivista. Parafraseando a Thomas Popkewitz (2007) este enfoque sería el empírico analítico, (ligado al positivismo), según éste, la finalidad de las ciencias sociales debe ser semejante a las de las ciencias físicas y biológicas, visión que solo considera científico lo que se adapta a esa rigidez metodológica (Popkewitz, 2007), de ahí la dificultad y problemática que genera el desarrollo de grupos de investigación e investigadores educativos, sobre todo cuando no existe la figura, ni el recurso financiero para la investigación, como lo afirman varios de los académicos entrevistados.

Todas las características anteriormente detalladas encajan perfectamente en los principios del isoformismo y su particular visión tecnocrática e instrumental de la labor educativa.

Por otro lado y siguiendo la argumentación de Cecilia Braslavsky, el isomorfismo ignora tres cuestiones claves de la docencia: la primera, que todo profesor es, ante todo, un docente, y después un docente en un área específica; la segunda, que la disciplina escolar difiere de la disciplina académica en sus finalidades y organización; y la tercera, que para enseñar una disciplina escolar es necesario tener una base de formación más amplia e interdisciplinaria que la materia de referencia (Braslavsky, 1999: 29-30).

Puedo concluir que ninguna perspectiva está exenta de intencionalidad de una política pública y por consecuencia de una política educativa, por el contrario y muy alejado de ello, considero que el currículum es un campo propicio de confrontación dialéctica y como docentes, no podemos asistir al análisis de aquella de manera ingenua.

El tema trabajado en esta investigación amerita un mayor abordaje y tratamiento; sin embargo, las opiniones de los actores que vivieron esta experiencia, sus apreciaciones y sus creencias, son de suma importancia, con el atractivo y veracidad que caracteriza el diálogo de entrevista y sobre todo que su pensamiento y discurso son irrepetibles, de ahí lo valioso de haber realizado un trabajo de campo en el medio natural en el que se vive este tipo de experiencias.

Lo que me deja la experiencia de este trabajo, es la satisfacción de haber podido plantear las primeras dudas iniciales (preguntas de investigación) defendiendo mi personal postura respecto de considerar a la relación educativa como una relación humana, donde la variable sociocultural es muy importante, alejada de cualquier imposición y cerca de la concepción que considera a la construcción cultural como un hecho conjunto, de ahí la consideración del currículum como un espacio de disputa y confrontación política.

Finalmente, a partir de la inserción de políticas globales y neoliberales a nuestro país y por consecuencia en la Educación Superior llegando tardíamente a las Escuelas Normales, se observan nuevos ordenamientos socioinstitucionales producto de la globalización, la sociedad de redes, la sociedad de conocimientos, los Organismos Internacionales, la comunidad global, etcétera. Ha sido en los últimos años, el escenario para plantear el fin de la identidad normalista. Desde mi punto de vista y retomando a Bauman tenemos el surgimiento de metáforas como “identidades fragmentadas”, “identidades rotas”, “identidades líquidas” (Bauman, 2003) y analizando su concepto, yo le llamaría “*La Identidad Normalista Líquida*”.

Las estructuras sociales influyen en las identidades; sin embargo, en vías de dar sentido y dirección se intercala un proceso de “construcción” desde el sujeto mismo.

En esta investigación se ha tratado de tomar una postura crítica, más que pensar en la claudicación de las identidades, específicamente de las identidades profesionales. Se hace indispensable un replanteamiento que asuma los nuevos retos teóricos y analíticos.

Estoy de acuerdo en que las estructuras sociales influyen en las identidades; sin embargo, en la creación de sentido se interpone un proceso de “construcción” desde el sujeto mismo, en el cual intervienen otros contextos como la familia, la escuela, la comunidad, la ocupación, se forma así, lo que yo llamaría “una construcción integral de identidad”.

La identidad es posible por los actores que la construyen y por el papel socializador de las instituciones. En el caso particular de la identidad normalista, dadas sus características, con una larga tradición que data de poco más de un siglo y el papel trascendental que se le ha otorgado en la conformación de la escuela pública del país, la construcción de la identidad profesional de este grupo laboral no opera en abstracto, sino que tiene un importante referente histórico y un vínculo indisociable con las estructuras educativas del Estado.

Finalizo esta investigación con un fragmento del libro de Bauman (2005) Los retos de la educación en la modernidad líquida donde dice: “En un mundo volátil como el de la modernidad líquida, en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo, andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor que correr. El surfing mejora la ligereza y la vivacidad de quien lo práctica; también es conveniente que el deportista no sea melindroso para elegir las olas que llegan hasta él y siempre dispuesto a dejar de lado el saber recibido, junto con las preferencias habituales de ese saber garantizado.

CONCLUSIONES

Con base en las opiniones, creencias y formas de pensamiento de la población bajo estudio, registradas en las grabaciones de las entrevistas y la convergencia de los sustentos teóricos desarrollados en el marco referencial de este reporte de investigación, se puntualizan las siguientes conclusiones:

- El tema de las políticas públicas y de las políticas educativas para la formación docente permitieron gestar constructos, así como identificar los problemas en la implementación, toma de decisiones, articulación, planeación y evaluación del discurso político actual, derivado de las nuevas tendencias globales en Educación Superior y su impacto en la Educación Normal, específicamente en la BENM.
- Se concluye que la implementación de las reformas educativas para la formación docente en la BENM hizo falta considerar procesos democráticos. Deben llevarse a cabo indagaciones que no vayan de arriba hacia abajo, sino de abajo hacia arriba, con el objeto de diagnosticar los problemas en donde se presentan.
- Una de las fuertes tensiones, fue el movimiento hacia los cambios y reformas educativas en educación normal que operan sobre tradiciones antiguas, enmarcadas en los sujetos e instituciones estatizados, que muchas veces las “nuevas” transformaciones acaban reforzando.
- Las escuelas normales por mucho tiempo se opusieron sistemáticamente de una manera u otra a los cambios educativos propuestos tanto para la Educación Normal, como para los distintos niveles de la Educación Básica, lo que obstaculizó las estrategias para la implementación de reformas educativas.

- La toma de decisiones, la propuesta de cambios y las reformas no han “salido” de los académicos, sino de autoridades ajenas a las problemáticas reales que se viven en las escuelas normales por lo que la interpretación e implementación se desvirtúa en el momento de su operatividad.
- En las escuelas normales las reformas curriculares encuentran un rechazo y renuencia por parte del profesorado, percibidas como una amenaza a su identidad normalista, lo que se traduce en resistencia a las reformas o a cualquier cambio que ponga en peligro su seguridad y confort.
- Las escuelas normales al asumirse como Instituciones de Educación Superior están inmersas actualmente en una atmósfera de nuevas y variadas exigencias nacionales e internacionales: cambios curriculares, nuevas formas de organización y gestión; por lo tanto, los desafíos actuales se enmarcan en los siguientes aspectos: sociedad de conocimiento, cambios en el paradigma educativo, creación, consolidación de cuerpos académicos, nueva reforma curricular por competencias, entre otras.
- En el contexto del normalismo, es de suma importancia pensar, analizar e implementar en un vínculo currículum-sociedad, a partir de las tensiones generadas por el mundo globalizante en el que vivimos.
- La globalización está ejerciendo gran influencia en el ámbito educativo y en especial en Educación Superior llegando repentinamente a las Escuelas Normales; sin embargo, las implicaciones son cada vez más visibles por la falta de infraestructura física y tecnológica.
- La globalización en la educación ha ganado impulso, debido a que ha tenido un momento álgido durante el último cuarto del siglo XX por la internacionalización de la educación y la adopción de modelos educativos adaptados a estándares internacionales, pero que no

resuelven las problemáticas primarias que por muchos años han vivido las escuelas normales.

- Las instituciones de Educación Normal ante los retos futuros y disposiciones de los organismos internacionales tendrían que considerar:
 - Fortalecer a los grupos de académicos dentro de la misma institución buscando la habilitación profesional y el perfil deseable que establece PROMEP.
 - Impulsar la investigación y con ello asignar mayor presupuesto para promover la producción de conocimientos, no solo la generación de los mismos.
 - Despolitizar la elección de directores y cuerpos directivos.
 - Crear instancias colegiadas para atender cuestiones académicas e institucionales involucrando a los actores en los aspectos relacionados con la formación de maestros.
 - Implementar nuevas estrategias para mejorar la calidad de la educación normal.
 - Establecer planes estratégicos de desarrollo institucional.

- Las representaciones sociales de los profesores de la BENM, permitieron recuperar datos históricos de la educación normal desde la inserción al nivel terciario, sus vivencias y experiencias dan cuenta de sus imaginarios sociales, de la responsabilidad social de formar maestros de lo que se puede concluir que:

- La identidad normalista se diluye con el paso de los años, los normalistas puros recuerdan los años de gloria y sus habitus son conformados a través de las representaciones, los normalistas híbridos tienen otras actitudes que les permiten tener otros corpus de conocimiento; sin embargo, la identidad aun se sostiene de los recuerdos de lo que fue y lo que ya no es.

- La BENM ha pasado por etapas de crisis, especialmente en los últimos, lo que ha creado inseguridad y temor en el profesorado, siempre con la constante angustia de que las escuelas normales desaparezcan, conclusión a la que llegan por la cada vez más deteriorada infraestructura, cierre del turno vespertino, entre otras.
- La incomodidad que han sentido los profesores al tener alumnos adultos sin clara identidad normalista, en vez de estudiantes adolescentes que se podían formar mejor.
- El problema continuo que viven los académicos en cuanto a que se desean que exista la investigación como función sustantiva de la educación superior, pero que por falta de recursos financieros y un programa efectivo, no se haya podido consolidar desde hace más de quince años.
- Las escuelas normales subsisten a pesar de tantos obstáculos de tipo político y financiero, por la ética profesional que ha perdurado en los académicos que integran los grupos más fuertes de la institución.
- La comunidad normalista tiene toda la intención de seguirse preparando; de hacer eficientes los programas de actualización, desean tener grados de maestría y doctorado; sin embargo, no se cuenta con los apoyos institucionales, tanto financieros como de permisos para realizar la actualización en otras instituciones. Aún así un buen número de ellos lo ha logrado con sus propios recursos.
- Los programas de incentivos como el “Estímulo al Desempeño Académico” en vez de elevar la calidad educativa de las escuelas normales, se convirtieron en acciones de perversión y deterioro de las relaciones interpersonales entre los académicos, “peleando” unos contra otros para obtener más ingresos en deterioro de la eficiencia profesional del formador de docentes.

Considero que el factor de cambio en las Instituciones de Educación Superior radica en comprender el problema de la producción de conocimiento, así como la implementación de estrategias para el desarrollo nacional y su impacto en la esfera internacional que reorienten las reformas educativas para la formación docente, de tal manera que podamos atender los retos internacionales y garantizar con ello una verdadera educación de calidad en la educación básica.

Frente a esto, las escuelas normales han transitado por dos modelos curriculares para la formación docente y con ello los escenarios han sido diversos: El de formar a un docente investigador con un modelo que en sus inicios se mostró ambicioso por la propuesta curricular que quedó diluida por la carencia del perfil de profesor investigación del formador de docentes de la escuela normal, al no lograr lo anterior se plantea una nueva propuesta en la cual se formaría a un docente reflexivo.

La llegada tardía al modelo ha provocado diversos problemas que impiden realizar de manera adecuada las tareas asignadas a las IES.

Tres de las políticas nacionales para la Educación Superior se han implementado en las escuelas normales buscando contrarrestar la problemática anterior y las cuales son las siguientes:

- a) Los programas de incentivos como es el caso del Estímulo al Desempeño Docente,
- b) El Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que entró en operación a partir del 2007
- c) El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) a partir del 2008.

En el rubro de financiamiento, las escuelas normales reciben fondos a través del Gasto Público Federal ejercido en educación por ramos presupuestales: El ramo 11 corresponde a la Secretaría de Educación Pública, el ramo 25 son las aportaciones para los servicios de educación básica y normal en el Distrito Federal; el ramo 33 en su componente educativo agrupa

los fondos para la educación básica y normal, para la educación tecnológica y de adultos, y de aportaciones múltiples para infraestructura educativa.

Las políticas educativas para la educación Normal, específicamente en el ámbito de la gestión institucional de las escuelas normales públicas, a partir de sus procesos de planeación y operación del PROMIN, en una primera etapa, y del PEFEN posteriormente, fue una apuesta del gobierno federal en términos de la mejora de la eficacia y calidad con relación a la formación inicial de docentes, pero su implementación se ha llevado a cabo bajo diversas tensiones por el desconocimiento de la importancia de contar con recursos extraordinarios al presupuesto regular.

La inserción a estas instituciones formadoras de docentes a un ejercicio de planeación muy similar al que se llevaba a cabo en las universidades por el simple hecho de formar parte de la educación superior y con el fin de homogeneizar la educación en este nivel, fue una estrategia poco equitativa e injusta, sobre todo porque la planeación estratégica entre universitarios y normalistas, existen brechas inalcanzables, ya que la educación Normal no ha sido prioritaria para el gobierno federal.

Aún bajo las contradicciones existentes entre subsistemas, el mismo PEFEN desde su puesta en marcha, hasta la fecha, ha tenido una serie de problemáticas relacionadas con la eficacia del Programa, entre ellas: la intencionalidad propia de la planeación y el logro de sus objetivos académicos; la desarticulación de la política educativa entre la educación básica y la educación normal; la dinámica interna de las escuelas normales en el ejercicio de su planeación; la desarticulación de políticas estatales en relación con las escuelas normales y la burocratización para la comprobación y rendición de cuentas.

En mi experiencia, al impulsar las actividades de actualización para docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, considero que tanto directivos como docentes no estaban suficientemente preparados para

asumir el reto del financiamiento por lo que actualmente se vislumbra una crisis nuevamente por la falta de presupuesto extraordinario.

En los últimos años los candados puestos para el otorgamiento de los recursos de estos programas de financiamiento como lo son PEFEN, ProGEN y ProFEN han limitado las propuestas de actualización y están llevando a las escuelas normales a una crisis mayor en la operación de acciones de desarrollo profesional.

El presupuesto otorgado por PROMIN es un acierto que permite rescatar a las escuelas normales del olvido y la desacreditación cuando se ejerce en pro de actividades académicas bien organizadas y planeadas en un Proyecto Académico Institucional.

Si bien la creación de la Unidad de Actualización constituyó una innovación en la gestión de la vida académica institucional, su carácter de espacio a la vanguardia del conocimiento exige promover la renovación permanente, tanto como combatir la tradición.

Una Unidad de Actualización sin proyecto académico institucional se convierte en una isla de esfuerzos sin rumbo; una Unidad de Actualización que apuesta a ella en temas aislados, corre el riesgo de abordar temáticas que forman parte de las tradiciones pedagógicas, lo que no apunta a la renovación como institución.

Una Unidad de Actualización que no cuenta con los apoyos de las autoridades en el debido ejercicio del financiamiento para promover acciones que generen ciencia académica, no se fortalece con los sustentos necesarios para vincularse con las instituciones generadoras del conocimiento.

Justo es en la Unidad de Actualización donde se concentra la expresión de Macro-políticas que buscan favorecer el desarrollo de las escuelas formadores de docentes y Meso-políticas que favorecen la concurrencia de las

Macro-políticas para orientar los esfuerzos hacia mejores prácticas en la institución.

La experiencia de la creación de la Unidad de Actualización en la BENM es la de la creación como innovación en búsqueda de la renovación como forma de combatir la tradición.

No se puede mejorar la calidad de la enseñanza en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros sin una continua actualización de los formadores de docentes.

La BENM debe asumir institucionalmente la necesidad de una actualización permanente y coherente con los requerimientos del Plan de Estudios, de las reformas educativas y de las tendencias actuales en educación superior; por tal motivo, es de suma importancia contar con un Proyecto Académico Institucional que inserte también las recomendaciones de los Organismos Internacionales con una mirada crítica y reflexiva sobre cómo debe formarse a los Licenciados en Educación Primaria y qué preparación académica requiere el formador de docentes

La actualización ha de apoyarse fundamentalmente en el análisis, la reflexión y la intervención de la práctica pedagógica del profesor, mediante procesos de reflexión, análisis e investigación aplicada.

Las actividades planeadas en la Unidad de Actualización tienen que enfocarse en tres ejes de acción:

1. La reflexión sobre la propia práctica y la comprensión, interpretación e intervención sobre ella.
2. El intercambio de experiencias, la necesaria actualización y confrontación en todos los campos de la intervención educativa.
3. El desarrollo profesional en y para la BENM mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica y provocar procesos de comunicación al interior de la escuela.

Los malos hábitos con los que los profesores se han venido proyectando deben cambiar por el bien de la institución, esto es, la necesidad de recolectar puntos para los concursos como el Estímulo al Desempeño Docente y las promociones son un duro golpe para la mejora continua de la institución.

La asesoría externa y la contratación de especialistas permiten conocer otras formas de trabajo y enriquecer el trabajo colegiado, así como fortalecer la vinculación con otras Instituciones de Educación Superior (IES).

El papel de la planeación es solo el principio de una perspectiva cuyo potencial posee multiplicadores que se desprenden de la Educación Superior y que se proyectan a todas las esferas sociales.

Los elementos, rasgos, modelos y vínculos que posee la planeación, representan en sí una área de oportunidad pues su complejidad hace que los directores asignados en las últimas tres gestiones (2008, 2010 y 2011) no la consideren como parte importante de su responsabilidad social como funcionarios públicos en la Educación Normal.

La planeación institucional puede ser vista como una herramienta cuyo perfil burocrático se desvanece a la luz de la nueva gestión pública que ha llegado con fuerza a las escuelas normales y tendría que ser valorada como la palanca organizacional, como la estrategia mediadora en una política educativa y como el elemento que condensa visiones teóricas y prácticas de corto y mediano plazo a las que se aspiraría para alcanzar la calidad de la formación docente en la BENM.

La educación superior y la educación normal deben edificarse sobre estructuras que permitan integración vertical y horizontal de sus misiones sustantivas en las áreas de docencia, investigación y servicio a la comunidad, siendo flexibles para anticiparse a los cambios.

Diseñar núcleos de discusión colectiva a través de foros, encuentros o simposios con el tema: “La Educación Normal necesaria para la sociedad mexicana en el contexto actual: temas emergentes, retos y perspectivas” con el fin de hacer un diagnóstico de la situación actual de la Educación Normal que permitan formular propuestas y con ello cambios curriculares basados en definiciones claras sobre el futuro esperado y del impacto en el terreno laboral de los egresados.

El liderazgo institucional, individual y colectivo debe jugar un papel importante pues al ser innovador, visionario se anticiparán las nuevas demandas de la sociedad.

La formulación de políticas y la toma de decisiones en las instituciones, se basará en la información confiable, tanto cualitativa como cuantitativa y sólo así tendrá cabida la rendición de cuentas.

La investigación determinará el tipo de inserción estratégica para perfeccionar las tareas sustantivas que desempeñan las instituciones formadoras de docentes cubriendo las demandas de la sociedad.

La función internacional deberá desarrollarse a través de intercambios con otras instituciones promoviendo más ofertas y diseñando proyectos de intervención y de investigación aplicables en la educación básica y como consecuencia en la formación docente.

REFERENCIAS

Bibliográficas y hemerográficas

- Aguilar, L. (1992). El estudio de las Políticas Públicas. México: Porrúa.
- _____ (1993a). La implementación de las Políticas. México: Porrúa.
- _____ (1993b). Problemas públicos y agenda de gobierno. México: Porrúa.
- _____ (2000). La hechura de las políticas. México: Porrúa.
- _____ (2006) Gobernaza y gestión pública. México: FCE.
- _____ (Comp) (2010). Políticas Públicas. México: Siglo XXI.
- Acosta, A. (2009) Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. México: ANUIES.
- _____ (2000) Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguerrondo, I. (2003). Formación docente: desafíos de la política educativa: SEP.
- Arredondo y M. (1990), El desarrollo de la pedagogía como profesión. En: P. Ducoing y A Rodríguez (Comps.) Formación de profesionales de la educación, UNESCO–UNAM–ANUIES, México. pp. 289-305.
- Alcántara, A. (2008). Políticas Educativas y Neoliberalismo en México: 1982-2006. ***Revista Iberoamericana de Educación***. N.º 48.
- Altvater, E (2002). Las limitaciones de la globalización. Economía, ecología y política de la globalización. México: Siglo XXI.
- Ander-Egg, E. (2010) Globalización. El proceso en el que estamos metidos. Argentina: Brujas.
- Angulo, R. (2009). “Aproximaciones a una lógica de investigación Curricular”. En: Orozco, B (Coord.) (2009). Currículum: *experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE/UNAM
- Arnaut, A. (1998). Historia de una profesión. México: Biblioteca del Normalista. SEP.
- _____ (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. México: SEP.
- _____ (2004). “El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio”. ***Cuadernos de discusión*** N° 17 de la serie *Hacia una política integral para la formación y el*

- desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.
- _____ (Coord) (2010). Los grandes problemas de México. México: Colegio de México.
- Ávalos, M. (1987). La capacitación docente, imperativo de la nación mexicana. México: SEP - DGCMPM. Brubacher, J. (1998) *Cómo ser un docente reflexivo*. Barcelona: Gedisa.
- Ayuste, A. (2005). Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar. España: Graó.
- Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Argentina: Gedisa.
- Bentata, P. (1986). La formación que propicia el Plan de Estudios desde el punto de vista de los egresados en la generación 1978-1981 En: C. Barrón y B. Bautista (Comps.) *Memoria del Foro de Análisis del Currículo de la Licenciatura en Pedagogía*, UNAM-ENEP ARAGÓN, México, p. 42.
- Berger, P y T. Luckman (2005). La construcción social de la realidad. España: Amorrortu.
- Besnard, E. *et al.* (1996). Autoformación en el CEP de Leganés: Una visión personal. ***Revista de Investigación en la escuela*** (29) p.69-76.
- Betancourt, N. (1995). El Estado evaluador en Educación Superior. Montevideo Uruguay. En Mendoza, Javier (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México*. México: CESU-UNAM/Porrúa.
- Bernal, M. (2007). Internacionalización de la Educación Superior. El debate global de los años noventa hasta el presente y sus futuras implicaciones. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.
- Bobbio, N. (1989). Estado, Gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política. México: FCE.
- Bolivar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. España: La Muralla.
- Bolivar, A. (2002a). Cómo mejorar los centros educativos. España: Proyecto Editorial. Síntesis Educación.
- _____ (2002b). Reformas y retórica. La reforma educativa de la LOGSE. Málaga: Aljibe.
- Borondó, E. (1991). Técnicas en la formación y actualización del profesorado. En: *Escuela española* (1) pp. 191-288.

- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Argentina: Siglo XXI.
- _____ (2008). El Homus academicus. Argentina: Siglo XXI.
- _____ y Wacquant (1995). Respuestas por una antropología reflexiva. México: Grijalbo.
- Braslavsky, C (1999). Proyecto: Formación de formadores en gestión y política Educativa. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- _____ (1999). Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana Colombia-Argentina: Santillana.
- _____ (2000). Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional Latinoamericana de fin de siglo. En et. al. Cuadernos Educación Comparada 4. Política y Educación en Iberoamérica. Madrid: Cuadernos de la Organización de Estados Iberoamericanos, pp 41-72
- Brubacher, J. (1998). Cómo ser un docente reflexivo. Barcelona: Gedisa.
- Brunner, J (1999). Educación superior en una sociedad global de la Información. En Educación Superior. Bogotá: Universidad Piloto-ASCUN.
- _____ (2000). *Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y Sociedad de la Información*; Santiago: PREAL <http://www.preal.cl/>
- Camacho, S. (2004). Educación y alternancia política en México. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México: Sihgo.
- Cañal de León, P. et.al. (2002). La Innovación Educativa, Madrid: AKAL.
- Carbonell, J (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.
- Carnoy. M. y C. De Moura (1997). ¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina? BID. Departamento de Desarrollo Sostenible.
- Carrizales, C. (1990). *Las obsesiones pedagógicas de la modernidad*. En: C. Carrizales (Comp.) *Modernidad y posmodernidad en educación*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 31-42.
- Casanova, H. et. al. (1999). Universidad Contemporánea: Política y gobierno. México: CESU-UNAM.
- Castillo, A. (2000). Cambio y procesos decisorios: planeación y ambigüedad.

- En Arellano, D (Coord) (2000). *Reformando al gobierno. Una visión del cambio gubernamental*. México: Porrúa.
- Cela D y E. García (1996). Formación permanente del profesorado y autonomía. En: ***Revista de Investigación en la escuela*** (11) pp. 46-68.
- Clark, B. (1983). *El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de Educación Superior*. México: Nueva Imagen.
- Coll, T. (2005). "El INNE y su dilema: evaluar para cuantificar y clasificar o para valorar y formar". En: Navarro, César. *La mala educación en tiempos de la derecha. Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox*. México: Porrúa.
- Comboni, S (2002) Interculturalidad, educación y política en América Latina. Política y cultura, número 117. México: Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco
- Coraggio, J. (1997). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? En: J.L. Coraggio y R.M. Torres. *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: CEM.
- Coraggio, J. L. y M. R. Torres (1999). *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Cortés, L. (2009). Conceptos de ciencia, investigación e investigación educativa de estudiantes de posgrado. Un análisis del proceso discursivo, en: *Revista Electrónica Magazine Mix de Psicología*. Vol. 11, No. 2. México.
- Cortés, L & Cortés, E. (2011). Intervención pedagógica para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de posgrado. *Revista Digital de Posgrado Interacción*. Vo. 29 XXIX-2. México.
- Cortés, L. (2011). Buen alumno, buen maestro. Representaciones sociales de estudiantes de posgrado. Investigación presentada en el *XI Seminario Internacional de Epistemología, Cognición, Enseñanza y Conocimiento*. UNAM/ IISUE. 11 de mayo, 2011.
- Cox, C. (1993). Políticas de educación Superior: Categorías de análisis. En: *Políticas comparadas de Educación Superior en América Latina*. México: Flacso.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio*

- de seguimiento del Plan de Estudios 1997. México: **Cuadernos de discusión** No. 16 S.E.P.
- Chan, M. (Coord) (2009). La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas. México: Prácticas Docentes Innovadoras.
- Davini, C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Alba, A (1991). Currículum, crisis, mito y perspectivas. México: CESU-UNAM.
- De Vicente, P. (2002). Desarrollo profesional del docente. Un modelo colaborativo de evaluación. Bilbao: Universidad de Deusto.
- De Vries, W. *et al.* (2000). Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior. CESU/UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1984). La formación del pedagogo: un acercamiento al tratamiento de los problemas didácticos. En: T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Comps.). **La formación de profesionales para la educación**. Cuadernos del CESU, No. 9, México: UNAM-CESU, pp. 11-21.
- _____. (1990). Concepción pedagógica y su expresión en los Planes de estudio de Pedagogía. En; P. Ducoing y A Rodríguez (Comps.). **Formación de profesionales de la educación**. UNESCO-UNAM-ANUIES. México. pp. 52-63.
- _____. (2008). Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. México: IISUE-ANUIES.
- Díaz Barriga, Á. y C. Barrón (1984). El currículo de pedagogía: Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil. México. UNAM/FES-Aragón.
- Didriksson, A. (2007). La universidad en las sociedades del conocimiento. México: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. ONU.
- Donini, A (2006). Internacionalización e integración de los sistemas de educación superior en el mercosur educativo. **En Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, vol. 4, núm. 1. Argentina
- Donini. A (2003). La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas (en colaboración), Universidad de Belgrano, Departamento de Investigación, N° 107.

- Ducoing, P. y M. Landesmann (1992). Sujetos de la educación y formación docente. México: COMIE.
- Ducoing, P. T.; Pacheco y O. Escudero (1989). Un análisis metodológico sobre formación teórico práctica del pedagogo. En: **Revista Latinoamericana de Estudios sobre la Universidad**. (2), 19. México: Centro de Estudios Educativos, pp. 71 - 91.
- Durkheim, E. (1981) Las reglas del método sociológico. México: La red de Jonas.
_____ (1991) Educación y sociología. México: Colofón
- Elmore, R. (1993). Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. En: Aguilar, L. *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.
_____ (1995). Teaching, learning and school organization: principles of practice and the regularities of schooling. En: **Education Administration Quarterly, Vol. 31**. pp. 355-374.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Escudero, J. (2006). La formación del profesorado y la mejora en educación. España: Octaedro.
- Esteve, J. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. España: Paidós.
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. **Cuadernos de Investigación Educativa** Núm. 20, México: DIE.
- Fernández, G. (2000). *¿Qué políticas de educación Superior queremos?* En: Castaños (coord). *La universidad y sus dilemas*. México: IIE-UNAM/Porrúa pp. 107-116.
- Fernández, J. (2008). Derecho Administrativo y Administración Pública. México: Porrúa.
- Fullan, M. (1997). El cambio educativo. Guía de planeación para maestros. México: Trillas.
- García, E. L. (2004). Gestión de la Educación Continua y la Capacitación. México: El Manual Moderno.
- García, J (1998). Formación de maestros en Europa. En Rodríguez, A (Coord). La formación de maestros en los países de la Unión Europea Madrid: Narcea
- García, N. (1999). La globalización imaginada. Buenos Aires: Paidós.

- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. En: **Revista de Educación Superior**. Vol. XXIX (1), No. 113. Enero-Marzo del 2000, pp. 23-42.
- Giroux, H. (1985). Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Cuadernos Políticos*, número 44 México: Era, julio-diciembre de 1985 pp.36-65.
- _____.(1988). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós
- Glazman, R. (1990). La cuestión curricular y la formación de profesionales de la educación. En:P. Ducoing y A Rodríguez (Comps.) *Formación de profesionales de la educación*. México: UNESCO–UNAM–ANUIES, pp. 130-113.
- Gómez, J. (1995). Los libros de texto y estilos de docencia. En: Educación 2001 (1) México pp. 50-57.
- González, J. (1996). El ethos, destino del hombre. México. UNAM/FCE.
- González, T. (coord.) (2000). Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico. Málaga: Aljibe.
- Grayling, A. (2004). What is a good life? **Journal of the Royal Society for the Arts**. July pp 36-37.
- Grediaga, R. (2000). Profesiones académicas, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos. México: ANUIES.
- Grediaga, R. y López, R (2011). Agenda de investigación sobre educación superior 2010-2020. México: UAM Atzapotzalco.
- Guy, N. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental, 1986-1988. **Universidad Futura**, Vol 2, núm.5, México.
- Guskey, T.R. (1986) Staff development and the process of teacher change . Chicago: Educational Researcher.
- Habermas, J. (1987) La Acción Comunicativa. España: Taurus.
- Habermas, J. (1992): “La construcción complementaria del mundo social y el mundo subjetivo”. En *Teoría de la Acción Comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus,
- Hackett, E. (1993). La ciencia como vocación en los noventa. En: **Revista Universidad Futura**. UAM – Atzcapotzalco. Invierno. Vol. 5

No. 13.

- Hargreaves, A. (2000). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: SEP/Amorrortur.
- Hyman, R. (1974). Ways of Teaching. N.Y: Lippincott.
- Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Psicología de las Representaciones Sociales. Barcelona: Sendai.
- Imbernón, F. (1996), En busca del discurso perdido. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- _____ (2001). La formación del profesorado. Barcelona: Paidós.
- _____ (2004). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. España: Graó.
- Jerez, H. (1987). Perspectivas de la formación, capacitación y actualización del magisterio. México: SEP/DGCMPM.
- Jiménez, C. (1987). La Escuela Nacional de Maestros, sus orígenes. México: Foro 2000 SEP,
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, Serge (comp.). Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Joyce, B y M. Weil (1985). Modelos de enseñanza. Madrid: Anaya.
- Juárez, C.A. & Cortés, L. (2011). Políticas Educativas y Reformas curriculares en Instituciones Formadoras de docentes: su implementación y sus tensiones. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Educación. Currículum*. Memorias. Universidad de Tlaxcala. 30 de septiembre, 2011.
- Kent, R (2009). (Coord). Las políticas de educación superior en México durante la Modernización. México: Biblioteca de la educación superior. ANUIES
- Kulik, J. (1979). College teaching. Berkeley: McCutchan.
- Latapí, P. (2004): La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública, comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004). México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2008). Andante con brio. Memoria de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006). México: FCE.
- Laundgren, P. (1991). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.
- Lortie, D. (1985). Los límites de la socialización del maestro. En: Elsie Rockwell. *Ser (Comp.) Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Pp. 37-44.

- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. En **Perfiles Educativos**.
- Malo, S. (2000). Las políticas de educación superior que queremos. En: Castañeros-Lomnitz, H. (coord.). *La universidad sus dilemas*. México: IIE-UNAM/Porrúa pp 97-106.
- March, J. (1962). The business firm as a Political Coalition. En March, J. (1988). *Decisions and Organizations*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Martín Serrano, M. (2004). *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, R. (2001). Las políticas educativas antes y después del 2001. OEI. **Revista Iberoamericana de educación**. No. 27
- Mendoza R. (2002). Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador, México: CESU-UNAM.
- Mendoza, J (2009). Presupuesto federal de educación superior un nuevo ciclo de negociación para 2008. En Muñoz, H. *La Universidad Pública en México*. México: Porrúa.
- Merton, R (1973). *Sociología de la Ciencia, investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Alianza Vol. I y II.
- _____ (1949) *Teoría y estructura sociales*. México FCE
- Mireles, O (2003) *Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los Agentes del posgrado*. En Piña (Coord). *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la Educación Superior*. México Plaza y Valdés
- Miklos, T. (2008). *Prospectiva, gobernabilidad y riesgo político. Instrumentos para la acción*. México: Limusa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO: Dower.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- _____ (1986). De la ciencia al sentido común. En: Moscovici, Serge (comp.). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, C. (1995). Alternativas para la formación y actualización de los maestros. En: *Educar: Revista de educación y práctica pedagógica* (11) pp. 21-26.

- Navarro, C. (2005). La mala educación en tiempos de la derecha. Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente fox. México: Porrúa.
- Navarro, J. C. y A. Verdisco (2000). Teacher Training in Latin America: innovations and trends. IADB, Sustainable Development Department. Education Unit. Technical Papers Series.
- Namo de Melo, G. (1999). Capacitación, complejidad de la sencillez. *Básica: Revista de la escuela y del maestro* (1) pp. 33-39.
- Narodowki, M. (Comp.) (2002). Nuevas tendencias en Políticas Educativas. Estado, mercado y escuela. Argentina: Granica.
- Nassif, R. (1986). Pedagogía de nuestro tiempo. Buenos Aires: Kapelusz.
- Nayyar, D (2008). La globalización y los mercados: retos de la educación superior. En: *La educación Superior en el mundo 3. Educación Superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Noriega, M. "La investigación y la docencia en las escuelas normales", en ***Revista Colección Pedagógica Universitaria Veracruzana***, julio diciembre de 1987.
- Oikión, G. E. (2008). El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores. México: UPN.
- Olivé. L. (2005). La cultura científica y tecnológica en el tránsito a la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIV (4), No. 136, Octubre-Diciembre de 2005, pp. 49-63.
- Ordorika, I. (2010). Hegemonía en la era del conocimiento. Competencia global en la educación superior y la investigación científica. México: UNAM.
- Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo. Ed. FCE. México.
- _____ (2008). Políticas, poder y pupitres. Crítica el nuevo Federalismo Educativo. México: FCE.
- Palencia, J (1989) Experiencias en educación continua en instituciones públicas de educación superior. En *Revista de la Educación Superior* , vol XVIII, núm. 69. México: ANUIES
- Pascual, R. (1998). La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Madrid: Paidón
- Pasillas, M. Á. (1987). Pedagogía, educación y formación. En; ***Revista de***

- Acatlán multidisciplinaria** (1) UNAM-ENEP ACATLÁN, MÉXICO, pp. 142-145.
- _____ (1990). El pedagogo frente a la trayectoria docente. En:
Revista, Psicología y Sociedad. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología, pp. 14-18.
- Peter, G. (1995). Modelos alternativos del proceso de la política: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo. En: **Gestión y Política** vol IV, 2, CIDE
- Piña, J.M. (2002). La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas. México: Plaza y Valdés
- Piña. J.M. (Coord.) (2003). Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior. México: Plaza y Valdés
- _____. (Coord.) (2004). La subjetividad de los actores de la educación. México: CESU-UNAM.
- _____ (Coord.) (2010). El cristal con que se mira. Diversas perspectivas metodológicas en educación. México: UNAM/ IISUE.
- Popkewitz, T. (2007). El mito de la reforma educativa. Epaña: Ediciones Pomares.
- _____ y Lindblad , S (2005). Gobernación educativa e inclusión y exclusión social: dificultades conceptuales y problemáticas en la política y la educación. En Luengo, J (Comp.) *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*. México: Pomares.
- Popper, K. R. (1992). The logic of scientific discovery. Nueva York: Routledge
- _____. (1999). Conjectures and refutations. Nueva York: Routledge
- Porlán, R. *et al.* (1996). "Conocimiento Profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y Principios formativos". **Revista de Investigación en la escuela** (11) pp. 89-103.
- Reyes, T. (2010) Política educativas. La visión de los docentes. En Piña (Coord). El cristal con que se mira. Diversas perspectivas Metodológicas en Educación. México: UNAM
- _____. (2009) Representaciones sociales de la práctica educativa de los docentes de la educación normal. Tesis de doctorado en Pedagogía. México: UNAM FFL
- Rendón J (1997) La representación social del magisterio y la identidad del maestro. En Momento pedagógico. Núm 15, México:UPN 098 pp 37-40
- Rivas, J. (1998). El equipo docente como modelo de autoformación. En: Revista **Investigación en la escuela** (34) pp. 79-89.
- Rivas, M. (2000). La innovación educativa. Madrid: Síntesis.

- Rivera, A. (Comp.) (2006). Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas. México:UPN.
- Rockwell, E. y R. Mercado (1986). La práctica docente y la formación de maestros. En: *Escuelas, bardas y veredas*. México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2005). La escuela cotidiana. México: Fondo de Cultura Económico.
- Rodríguez, R. (2000). La reforma de la educación superior en América Latina en la perspectiva de los organismos internacionales. **Revista Española de Educación Comparada** 6. España. PP 177-207
- Rowley, D, Lujan, H (1997). Strategic Change in Colleges and Universities. Jossey-Bass
- Rua, M. (1998). "Políticas públicas e políticas públicas no Brasil: conceitos básicos e achados empíricos", En: Maria das Graças Rua y Maria Izabel Valladão de Carvalho, *Estudo da Política (tópicos selecionados)*, Brasília, Paralelo 15.
- Rubio, J. (2006). La política educativa y la educación superior en México. México: FCE.
- Rueda, M. (1999). *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México: CESU/UNAM.
- _____ (2006). *Evaluación de la labor docente en el aula universitaria*. México: CESU/UNAM.
- Ruiz del Castillo, A. (2001). Educación Superior y globalización. Educar ¿Para qué? México: Plaza y Valdés.
- Sacristán, G. (2006). La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar. España: Morata.
- Salgueiro, A. (1998). "Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio Etnográfico". **Octaedro**. Barcelona, pp. 155-160.
- Sanchez Puente, R(1995) (1995) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM
- Sandoval, E.,Blum R.; Harold, I. (2009). Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte. México: SEP/UPN
- Savin, M (2003). Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral. Cuadernos de discusión Núm. 13. México: SEP

- Schmitt, C. (1997). El Leviatán en la doctrina del Estado de Thomas Hobbes. Sentido y fracaso de un símbolo político. México: UAM Azcapotzalco.
- Solana, F. (2006), (Comp). Visiones y revisiones. México: Siglo XXI.
- Soriano, R(2010). Nueva cultura académica en las nuevas universidades públicas. México UPN.
- Suárez , María y Pérez, J (2008),(Coords). .Jóvenes Universitarios en Latinoamérica. México: Porrúa.
- Pérez, A y Suárez, M. (2008),(Coords), Teorías sobre la Juventud. Las miradas de los Clásicos. México: Miguel Angel Porrúa/UNAM
- Suárez, H. Globalización de las universidades públicas mexicanas Campus Milenio Núm. 395
- Suárez, H. (2006). Universidad y desarrollo local en Latinoamérica. Campus Milenio Núm. 200
- Subirats, J. (2008). Análisis y gestión de políticas públicas. Madrid: Ariel.
- Tedesco, J. C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. México: FCE.
- Tenti, E. (Comp). (2008). Nuevos temas en la agenda de política educativa. Argentina: UNESCO: Siglo XXI.
- Torres, R (2000) Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina En Revista Ciencia y sociedad. Vol XXV. Núm 3 República Dominicana: Instituto tecnológico de Santo Domingo, pp 368.394.
- Torres, C. (2004). "The Capitalist State and Public Policy Formation", en Ball, S. (Ed.), ***The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education***, London. Pág. 156-176.
- Torres, J. (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.
- Valenti, G (s/f). Política Pública y Desarrollo. En Políticas Públicas y desarrollo Municipal. México: Colegio Mexiquense

- _____ (1997). Políticas Públicas y Educación Superior. México: ANUIES
- Valenzuela, R. (2004). Evaluación de instituciones educativas. México: Trillas.
- Villaseñor, G. (2002). Políticas de educación superior en México y en el mundo.
En: Comboni (Coordinador) ¿Hacia dónde va la Universidad Pública?
La educación Superior en el Siglo XXI. México: UAM-Unidad
Xochimilco.
- Weber, M. (2005). Economía y sociedad. Esbozo de Sociología
Comprensiva. México: FCE.
- Zapata, A. (1993). Datos básicos de la Educación Normal en México: ANUIES

Documentos oficiales

- ANUIES (1999). La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. México: ANUIES.
- DGESPE-SEP (2007): Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, DGESPE-SEP, México.
- PREAL (1999), *Mañana es muy tarde* En: Informe de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma Educativa para la Educación. CCRE.
- PREAL (2001), *Briefing Book*. Cumbre Latinoamericana de Educación Básica en las Américas. En: The Conference Center 01, Miami.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA (2001), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (2007). Reglas de operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas en Diario Oficial de la Federación, México, Publicado el 27 de febrero de 2007.
- SEByN (1997). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, S.E.P., México 1997.

SEByN (2004). Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica, Cuadernos de discusión (1) México, S.E.P.

Secretaría de Gobernación (2003) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México.

SEP (2011). Ley General de Educación. Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis. *Última Reforma DOF 16-11-2011* www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf

SEP (1990), Programa Nacional para la Actualización Permanente de los maestros de educación básica en servicio. México.

SEP (1997). Lineamientos generales para la operación del “Programa de estímulos al desempeño docente del personal docente de educación media superior y superior” México, D.F. 1º de abril de 1997.

SEP (1997). Lineamientos generales para el pago de los estímulos al Desempeño del personal docente adscrito a la Dirección General de educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAM-DF) SEP Diciembre de 1997.

SEP (2001). PLAN de Desarrollo Institucional 2001-2006 de la BENM. México.

SEP (2003). Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN). Serie Gestión Institucional N° 2. México.

SEP DGENAM-DF. Reglamento del Estímulo “Desempeño Docente del personal de la DGENAM-DF” México D.F., enero de 1999.

SEP DGENAM-DF. Instructivo para operar el Reglamento del Estímulo Desempeño Docente del personal académico de la Dirección General de educación Normal y Actualización del Magisterio

SEP-SNTE (1989). Programa para la Modernización Educativa 1989 - 1994. México, p. 12.

SEP- SNTE (1994). Programa Nacional de Actualización Profesional. México.

UNAM (1995). *Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales*. En: "Legislación Universitaria de la UNAM". Dirección General de Estudios de Legislación Universitaria-UNAM. México.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Ediciones UNESCO.

Congresos

Carnoy, M. y C. Cox. (2004). Las reformas educativas en la década de 1990.

Un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo y ministerios de educación de Argentina, Chile y Uruguay.

Carrillo, A, L. Mata, R. Jiménez y A. Hernández (1986). Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía en la UNAM, En: C. Barrón y B. Bautista (Comps.) *Memoria del Foro de Análisis del Currículo de la Licenciatura en Pedagogía*, UNAM-ENEP ARAGÓN, México, pp. 130-171.

Cumbre Latinoamericana De Educación Básica (2001): Briefing Book. Preal.

The Conference Center 01 Ihe Americas. Billmore Hotel. Miami. Florida.
7.8 de marzo. 2001.

Sitios consultados

<http://www.sep.gob.mx>

<http://normalista.ilce.edu.mx>.

<http://www.anuies.mx/index1024>