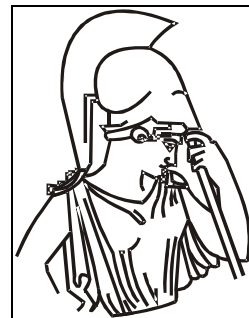




**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**MI EXPERIENCIA COMO DOCENTE EN CIENCIAS  
SOCIALES EN LA BENEMÉRITA ESCUELA  
NACIONAL DE MAESTROS 2000-2008**

**INFORME ACADÉMICO  
DE ACTIVIDAD PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN ESTUDIOS  
LATINOAMERICANOS**

**PRESENTA:**

**RITA GOYCOCHEA ROBLES**

**DIRECTOR:**

**DR. MARIO MAGALLÓN ANAYA**



**seminario  
permanente  
sobre américa  
latina**

**MÉXICO, D. F.**

**OCTUBRE 2008**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

*Lo más preciado que posee el hombre es la vida. Se le otorga una sola vez, y hay que vivirla de forma que no se sienta un dolor torturante por los años pasados en vano, para que no queme la vergüenza por el ayer vil y mezquino, y para que al morir se pueda exclamar: ¡Toda la vida y todas las fuerzas han sido entregadas a lo más hermoso del mundo, a la lucha por la liberación de la humanidad!*

*NIKOLAI OSTROVSKI*

## INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>I</b>
<b>CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO</b>	<b>1</b>
1. <b>Recuento histórico de la educación en México</b>	<b>1</b>
Antecedentes del Sistema Educativo Nacional	2
El Sistema Educativo Nacional	8
La Secretaría de Educación Pública	8
2. <b>La Formación de Maestros en México</b>	<b>10</b>
La Escuela Lancasteriana Mutualista	11
Las Escuelas Normales en el Siglo XX	14
Situación actual de las Escuelas Normales en el DF	29
3. <b>Legislación que rige el funcionamiento de las escuelas Normales</b>	<b>37</b>
Artículo Tercero Constitucional	38
Ley General de Educación	40
Ley para la coordinación de la Educación Superior	42
Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF	44
<b>CAPÍTULO II: LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS</b>	<b>47</b>
1. <b>La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)</b>	<b>48</b>
Educación Normal, ¿Educación Superior?	50
Funcionamiento, organización y financiamiento de la BENM	52
La Matrícula y la Planta docente de la BENM	61
2. <b>Tareas de la BENM</b>	<b>67</b>
Formación Inicial	69
Cursos de Actualización y capacitación, Diplomados, Especializaciones y posgrados para profesores en servicio	71
3. <b>Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (LEP97)</b>	<b>74</b>
El Plan de Estudios de 1984 y sus efectos	74
Situación Actual	77

**CAPÍTULO III: ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA BENM** \_\_\_\_\_ **81**

**1. Labor Docente** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ **83**

La organización de las actividades académicas en el marco del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 \_\_\_\_\_ 83

El nombramiento de Profesor Investigador de Educación Superior \_\_\_\_\_ 86

Las Asignaturas Impartidas y el Mapa Curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 \_\_\_\_\_ 89

*Problemas y Políticas de la Educación Básica* \_\_\_\_\_  
89

*Gestión Escolar* \_\_\_\_\_  
91

*Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano* \_\_\_\_\_  
93

*Seminario sobre Temas Selectos de la Pedagogía Universal I, II y III* \_\_\_\_\_  
95

*Trabajo Docente/Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II* \_\_\_\_\_ 96

Orientaciones didácticas y metodológicas según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 \_\_\_\_\_ 97

**2. Actividades de Apoyo a la Docencia** \_\_\_\_\_  
**102**

Asesoría de apoyo y atención individual a los alumnos \_\_\_\_\_ 103

Reuniones Colegiadas \_\_\_\_\_  
107

Asistencia a Talleres Intercolegiados de reflexión y análisis de la labor docente, Conferencias, Simposios y Seminarios institucionales \_\_\_\_\_  
111

**3. Actividades de Difusión y extensión académica** \_\_\_\_\_ **113**

Organización de conferencias sobre diversos temas para los colegios de la BENM y participación en simposios internacionales \_\_\_\_\_ 113

**4. Actividades de Investigación** \_\_\_\_\_  
**116**

Proyecto: Obesidad y Diabetes en la Población escolar de las Primarias Anexas de Experimentación Pedagógica de la BENM (IMSS-BENM) \_\_\_\_\_ 118

**REFLEXIONES FINALES: ALGUNAS APORTACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS DE LOS ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN MI LABOR DOCENTE** \_\_\_\_\_ **122**

<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	<b>130</b>
<b>FUENTES ELECTRÓNICAS</b>	<b>131</b>

## INTRODUCCIÓN

En todas las civilizaciones conocidas, a lo largo de todas las épocas, la transmisión de conocimientos y valores a los nuevos miembros de la sociedad ha sido una constante y una prioridad. La reproducción de las sociedades depende de esta transmisión, por lo cual maestros, formadores, instructores, pedagogos, y todos aquellos encargados de estas tareas, han ocupado un lugar importante, aunque no siempre reconocido por otros actores sociales, políticos o económicos.

La docencia particularmente, ha sido una parte fundamental del desarrollo y transformación de las sociedades, ya que los maestros de todo el mundo, transmiten la información, cultura, valores y conocimientos colectivos que permitirán a los individuos legitimar su pertenencia a los grupos sociales en los que se desenvuelven y a los cuales tienen la tarea implícita de continuar.

En la remota época de la Grecia clásica existía una diferencia importante entre el pedagogo y el maestro, que implica una separación entre la educación propiamente dicha por un lado, y la instrucción, por el otro.

El pedagogo se ocupaba de la instrucción en los valores de la *polis*, de la formación del carácter y velaba por el desarrollo de la integridad moral de los niños y adolescentes, su ámbito de acción era la familia y era considerado un colaborador doméstico.

Por lo que concierne al maestro, un colaborador externo a la familia, éste se encargaba de enseñar una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. “El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés,

mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario”<sup>1</sup>.

“Se distinguía la vida *activa*, aquella destinada a los ciudadanos libres de la *polis*, cuando se dedicaban a la legislación y al debate político, de la vida *productiva*, propia de labriegos, artesanos y otros siervos. La educación se orientaba a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos sería considerada de más alto rango que la instrucción, que da a conocer destrezas técnicas o teorías científicas”<sup>2</sup>.

No es sino hasta finales del siglo XVIII que la instrucción técnico-científica alcanza una consideración comparable con la enseñanza de la educación cívico moral, gracias a la *Enciclopedia* de Diderot, “(...) quien junto a sus contemporáneos ilustrados valoraban el *espíritu de geometría* como el talento intelectual más agudo, más razonable y más independiente de prejuicios”<sup>3</sup>. La proporción llega incluso a invertirse, considerándose a los conocimientos técnicos o científicos entre más especializados, mejor, relegando a la formación cívica y ética sujeta a innumerables debates.

Pero dejemos de lado este antagonismo, inexistente actualmente, entre educación e instrucción, puesto que la definición actual del docente, implica tanto la parte formativa en valores y en la conformación de nuestra identidad como integrantes de una sociedad determinada, así como la parte informativa o enciclopédica que nutre nuestro ser de conocimientos prácticos aplicables a la resolución de problemas cotidianos.

Existen además otros agentes que inciden directamente en la formación del educando, como la familia (cada vez con más variantes, ya no podemos hablar de un solo tipo de familia), la cultura religiosa, los amigos que rodean a la familia y al individuo, los medios

---

<sup>1</sup>Fernando Savater, *El valor de educar*, México, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 1997, pp. 50, 51.

<sup>2</sup> F. Savater, *Ibidem.*, pág. 51.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pág. 52.



de comunicación, etcétera. Estos otros agentes tienen una incidencia no solamente en el aspecto formativo de costumbres, hábitos y valores morales y culturales, además, son portadores de conocimientos que igualmente contribuyen al incremento de nuestra información práctica, técnica o científica, aunque se transmiten de manera informal.

Por lo anterior, en el presente trabajo, consideraremos al docente como el individuo que contribuye de manera integral, a la formación tanto académica e instrumental como ética y cívica y cuya labor se desarrolla en el ámbito escolar o formal y es consecuencia de una preparación profesional específica.

Precisamente en este ámbito radica la relevancia del presente informe, dado que la labor docente que he desempeñado desde hace ocho años, se desenvuelve en dos dimensiones: por un lado, mi desempeño es como docente en el área específica de las Ciencias Sociales para estudiantes de educación superior y, por otro lado, el perfil de egreso de la institución donde trabajo, prevé el egreso de docentes de nivel de primaria. Es decir que se trata de una labor docente enfocada a desarrollar, a la vez en los alumnos, un perfil de docentes.

A lo largo de este Informe Académico de Actividad Profesional, que consta de 3 capítulos, realizo una revisión de la formación docente en México, comenzando con la descripción del Sistema Educativo Nacional (SEN) que funge como marco legal, filosófico y organizativo de la educación en México. Abordaré igualmente la descripción del instrumento institucional del cual depende la organización y funcionamiento del sistema Educativo; la Secretaría de Educación Pública, al interior del cual se encuentra el Subsistema de Educación Normal.

La creación del SEN tuvo lugar en 1921, durante la etapa posrevolucionaria y fue sustentada en el ambiente ideológico de la época. Aunque sigue vigente hasta nuestros días,

la legislación educativa en sus diferentes niveles, ha cambiado debido a diversas reformas, las cuales han obedecido a la evolución de la sociedad mexicana, así como a la adopción de otros modelos ideológicos y de desarrollo.

En el segundo capítulo hablaré del marco institucional dentro del cual realizo mis actividades como docente de educación superior desde octubre de 2000, es decir, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), que pertenece al subsistema de Educación Normal. Haré una descripción del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (LEP1997), que da sustento al Mapa Curricular, mismo que determina las actividades que realizo en la institución.

En el tercer capítulo haré un recuento de esas actividades, tanto al frente de los grupos a los que imparto clase, como las tareas de planeación, seguimiento y evaluación de los programas que rigen la actividad docente. Además, enumeraré otras actividades que son inherentes a mi labor académica, tales como la organización y participación en Seminarios, Conferencias y otras actividades de Difusión Cultural y Extensión Académica. La investigación, siendo una de las partes importantes del desempeño de los docentes de la institución, también será mencionada en este capítulo.

Por último haré una reflexión sobre los aportes que mi formación como latinoamericanista me han otorgado en el desempeño profesional; así como un análisis sobre los límites y las oportunidades que de manera individual he detectado en el perfil de egreso de los estudiantes de la Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, gracias a mi experiencia profesional.

## CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DE DOCENTES Y LA EDUCACIÓN NORMAL EN MÉXICO

### 1. Recuento histórico de la educación en México

A lo largo de la primera parte de este capítulo haré un breve recorrido histórico sobre la construcción, en 1921, del Sistema Educativo Nacional (SEN) que dio marco a la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual regula y determina la organización y el funcionamiento, en todo el país, de las instituciones educativas en sus distintos niveles. En una segunda parte, hablaré sobre los diferentes esfuerzos que desde la etapa posrevolucionaria han realizado los gobiernos del país para enfrentar la tarea educativa del país a través de la Formación de Docentes y mencionaremos los indicadores generales más relevantes de las diferentes instituciones que se han dedicado a esta labor.

La creación del SEN tuvo lugar en 1921, durante la época posrevolucionaria, y fue sustentada en el ambiente ideológico de la época. En esa época “[...] el grupo triunfador de la Revolución Mexicana con [Álvaro] Obregón a la cabeza iniciaba el período de reconstrucción nacional y de desarrollo institucional; [...] proyectos que requerían de que el nuevo Estado asumiera una nueva función, ausente también en el Estado Oligárquico, que era la función educativa”<sup>4</sup>. Los proyectos asumidos por el grupo triunfador de la Revolución fueron plasmados en la Constitución de 1917, que, desde entonces, regula la vida política del país.

---

<sup>4</sup> Samuel Salinas, Imaz Carlos, *Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales, 1972 a 1982*, Tomo I, México, Línea (Serie Estado y Educación en México), 1984, pág. 25.

Uno de los artículos esenciales que marcaron la nueva ruta ideológica de la época es el Artículo Tercero, que se refiere a la tarea asumida por el propio Estado en materia educativa para todo el territorio nacional y para todos los niveles.

Aunque sigue vigente hasta nuestros días, este artículo y las diferentes legislaciones y normatividades que regulan la actividad educativa en el país, han cambiado debido a múltiples reformas, producto de la evolución de la sociedad mexicana y la adopción de otros modelos y proyectos ideológicos de desarrollo. No obstante, en este trabajo tocaremos de forma tangencial estas transformaciones que han redundado en un cambio radical sobre la concepción de la educación y el conocimiento en nuestro país y en consecuencia, sobre las políticas educativas del país.

#### Antecedentes del Sistema Educativo Nacional

Los datos y la información sobre cómo funcionaba y se organizaba la educación en el país durante la época prehispánica y colonial no son abundantes. Particularmente sobre la primera, pues durante la Conquista hubo una destrucción deliberada de todas las estructuras sociales políticas, religiosas y culturales de las civilizaciones autóctonas. Además, la educación fue un fenómeno que tuvo diferentes niveles de desarrollo en las diversas civilizaciones que coexistieron durante varios siglos en regiones muy apartadas entre sí del actual México y con características únicas.

De manera que hablar sobre la educación durante el periodo prehispánico o colonial, amerita una larga y profunda investigación que, por otro lado, no es un tema que nos ocupe actualmente. Sin embargo, aportaremos algunos datos generales.

De acuerdo con algunos registros realizados sobre todo durante la época colonial por los cronistas de la conquista —aunque también subsisten algunos códices prehispánicos—, los diversos grupos indígenas que habitaban Mesoamérica antes de la llegada de los españoles dedicaban a la educación de sus niños y jóvenes mucha atención. A través del proceso educativo se llegaba a ser guerrero o sacerdote<sup>5</sup>. Por lo tanto, apenas unos cuantos dentro de la estrecha estructura social y económica, accedían a la educación. Se trataba de una educación especializada que incidía en el desarrollo del niño o del joven desde el momento de su nacimiento, ya que el medio social en el cual éste sucedía determinaba, a su vez, su destino, no sólo educativo. La sociedad mexicana antes de la Colonia, también estaba muy estratificada y existían diferencias de clase que se profundizaban a través del acceso a la educación<sup>6</sup>.

Durante la Conquista, la actividad educadora se centró en la evangelización y castellanización de los indígenas, fundamentalmente a cargo de frailes misioneros pertenecientes a diferentes órdenes religiosas. Los primeros evangelizadores que llegaron al continente fueron de la orden Franciscana, y fueron seguidos por otras más como los Dominicos, los Agustinos o los Jesuitas quienes llevaron a cabo una notable labor educativa dirigida a la evangelización.

---

<sup>5</sup> J. M., Kobayasi, Vázquez J., Zoraida; Tank D.; Staples A., *Historia de la Educación en México*, libro de texto gratuito para la Educación Pública, México, 1986, en: Juan Prawda, *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. México, Grijalbo, (Col. Pedagógica) 1987, pág. 25.

<sup>6</sup> Una exhaustiva y rigurosa investigación sobre la educación en el periodo prehispánico sigue siendo una gran tarea pendiente, ya que las diferentes informaciones al respecto se encuentran aisladas y en ocasiones, forman parte de obras más amplias a las cuales habrá que abordar, para entender el fenómeno educativo, en el contexto de su creación. Por otro lado, se ha caído en generalizaciones de los sistemas educativos de la región, haciendo de lado importantes diferencias de tiempo y cultura entre las múltiples civilizaciones prehispánicas.

En el período colonial surgen figuras de eminentes educadores, como Fray Pedro de Gante<sup>7</sup> y Fray Toribio de Benavente, Motolinía<sup>8</sup>. En los siglos XVII Y XVIII el sistema educativo de la Nueva España separó intencionalmente la educación de criollos e indígenas y aunque ambas se insertaban en el mismo marco teológico, la ofrecida a los indígenas era limitada y discriminatoria. “El que hubiese de ser maestro no ha de ser ni negro, ni mulato, ni indio; y siendo español, ha de dar información de vida y costumbres y de ser cristiano viejo”<sup>9</sup>.

De manera que las diferencias sociales y raciales se ahondaron aún más. Siendo éste, incluso en nuestros días, un rasgo que permanece. A pesar de los esfuerzos de educadores, de algunos personajes de la política y de muchos sectores de la sociedad, la educación nacional, actualmente resiente la discriminación en el acceso a la educación y sobre el tipo de educación que deben recibir los mexicanos, de acuerdo con su pertenencia racial, económica y social.

#### *Los primeros años de vida independiente.*

En México, desde los primeros momentos de vida independiente, políticos y pensadores instituyeron la necesidad de inculcar en los jóvenes sentimientos de lealtad hacia la nueva patria y de forjar una identidad nacional, un concepto de Nación. Aunque el proyecto

---

<sup>7</sup> Fray Pedro de Gante (1480-1572) llegó en 1523 a la Nueva España, fundó en Texcoco la primera escuela de la colonia en América. Publicó su *Doctrina Cristiana* en Náhuatl y se le recuerda como un gran defensor de los indígenas. Su labor educativa se dedicó a la formación de evangelizadores entre los indios. *Protagonistas de la Gran Historia de México Ilustrada*, Versión Multimedia, México, Plantea Agostini, 2001.

<sup>8</sup> Motolinía (Fray Toribio de Paredes o de Benavente 1482-1569) llegó a la Nueva España en 1524 y fundó Puebla de los Ángeles en 1530. Fue igualmente un defensor de los indios, escribió en Náhuatl y español su obra inconclusa *Historia de los indios de la Nueva España*, publicada hasta 1858, que aporta conocimiento sobre el mundo azteca. Su obra educativa fue igualmente sobresaliente. Información extraída de *Diccionario Enciclopédico Larousse*, 2003. México, Larousse, 2003, pág. 1543.

<sup>9</sup> Salinas e Imaz, *Ibidem*, pág. 23.

estuvo inspirado por los casos de Francia revolucionaria, y los Estados Unidos, en México tuvo características muy propias.

La educación para todos los mexicanos no fue una prioridad durante el primer siglo de vida independiente. O al menos, no existen registros sobre proyectos educativos trascendentes de aquella época que hayan superado el fuerte embate ideológico posrevolucionario. El impulso masivo a la educación y, particularmente, la ubicación del proyecto educativo de los gobiernos emanados de la Revolución como eje transversal del proyecto nacional de desarrollo, opacó cualquier vestigio del modelo educativo anterior a esa época que representaba, justamente, el modelo que debía ser destruido para reconstruir al país sobre nuevas bases. Sería sin embargo injusto no recordar que, bajo el influjo de los liberales franceses del siglo XVIII, se establece la gratuidad y laicidad de la educación en México, además de que se otorga el carácter de obligatorio para el nivel de educación primaria (instrucción básica) durante el Congreso Nacional de Instrucción entre 1889 y 1891.

En Europa, la construcción de las naciones siguió un lento y largo proceso que precedió a la constitución del Estado, fenómeno que a veces fue temprano y otras, fue tardío, como en Italia y Alemania. En cambio, en México y en toda Hispanoamérica el Estado precedió a la nación, lo cual dio lugar a conflictos prolongados entre diversas corrientes ideológicas. El desastre de la guerra contra los Estados Unidos en 1847, y la invasión francesa de 1862 contribuyeron a que los liberales mexicanos pensarán que la libertad tenía que ser condicionada hasta que la educación cambiara la tradición. Por ello se empeñaron tanto en extender la educación y en hacerla laica<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> J. Prawda, *Ibidem.*, pág. 26.

En el siglo XIX, con la intención explícita de conformar nuestra identidad nacional y ante la necesidad de uniformar la educación en todo el país, se celebra el Congreso Nacional de Instrucción entre 1889 y 1891. Se emite entonces una nueva Ley de Educación Primaria en el Distrito y Territorios Federales<sup>11</sup>, que hace la primaria obligatoria y condiciona su gratuidad y laicidad en las escuelas oficiales.

Justo Sierra, ilustre historiador, filósofo y poeta mexicano estableció en 1905 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y reabrió en 1910 la Universidad Nacional de México, cuyo antecedente data de 1551, en la época colonial, cuando se funda la Real y Pontificia Universidad de México. Sin embargo, su acción educativa, fundamentalmente a nivel primaria, abarcó sólo al Distrito Federal y Territorios Federales del país, pero no trascendió a las entidades federativas.

#### *La etapa revolucionaria*

La Revolución Mexicana interrumpió la obra del maestro Justo Sierra. La confluencia del liberalismo mexicano, la corriente positivista de finales del siglo XIX, una demanda de justicia social emanada de la Revolución Mexicana y una postura del Estado mexicano como responsable del quehacer educativo, inspiran la redacción de artículos trascendentes de la Constitución de 1917 que hasta hoy, a pesar de múltiples y profundas reformas, rigen la vida de la nación: los artículos Tercero, en materia educativa, el 27 en materia agraria y el 123 en la laboral.

---

<sup>11</sup> Los Territorios Federales fueron circunscripciones territoriales sobre las cuales el gobierno federal ejercía actos de soberanía; los últimos que existieron, hasta el 8 de octubre de 1974, fueron Quintana Roo y los territorios norte y sur de la península de Baja California. Marineyla Cabada Huerta, *El Territorio Insular de México*, Serie Amarilla, (Temas Políticos y sociales) CEDIP. Cámara de Diputados, LIX Legislatura. pág. 41.



El Artículo Tercero Constitucional encarna el carácter liberal de la educación a principios de siglo y establece que la educación será laica, nacionalista, democrática y obligatoria y además será gratuita la que ofrezca el Estado

La Constitución de 1917 suprime el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y transfiere la competencia de organizar, dirigir y administrar la labor de la enseñanza a diversos órganos, fundamentalmente los municipios.

No obstante, en 1921 José Vasconcelos, entonces rector de la Universidad Nacional de México en la administración del presidente Adolfo de la Huerta, consciente de que la aplicación del Artículo Tercero Constitucional es prácticamente imposible, fundamentalmente por la incapacidad técnica, administrativa y financiera de los municipios de proporcionar la educación primaria, promueve el establecimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El presidente Álvaro Obregón lo designa su primer titular a partir de octubre de 1921<sup>12</sup>.

A partir de la creación de la SEP, el Estado toma en sus manos la educación nacional, sembrando paulatinamente el territorio de escuelas, maestros, planes y programas educativos. Este hecho se toma como referencia para la implementación del Sistema Educativo Nacional, en cuyo seno la SEP determina la organización y el funcionamiento de casi toda la educación en todos sus niveles. Actualmente existen además otras instituciones de nivel superior (Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, etcétera.) así como a nivel técnico o de especialización, que gozan de autonomía en el caso de cada una de ellas o son organismos desconcentrados de la SEP. Hay además una serie de instituciones de carácter particular en todos los niveles educativos cuya normatividad, se rige por los estatutos de la SEP.

---

<sup>12</sup> Salinas e Imaz, *Ibidem*, pág. 25.

## El Sistema Educativo Nacional

El Sistema Educativo Nacional es un conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana de acuerdo con los principios ideológicos que sustentan al Estado mexicano y que se hallan expresados en el Artículo Tercero Constitucional<sup>13</sup>. Con el advenimiento de un proyecto de nación en pleno desarrollo y evolución, se plasmó un proyecto educativo moderno y vanguardista dirigido a formar a los mexicanos desde una perspectiva humanista e integral.

El Artículo Tercero Constitucional asigna al Poder Ejecutivo la función de definir los contenidos, los planes y programas educativos, por lo menos en el nivel básico y normal, así como la de evaluar el desempeño de la función educativa, misma que se desarrolla en planteles educativos financiados por la federación, los estados, los municipios y los particulares —estos últimos bajo la supervisión del cumplimiento de la normatividad vigente en la SEP—. El titular del Poder Ejecutivo Federal delega en la Secretaría de Educación Pública, cabeza del Sector Educativo, Cultura, Recreación y Deporte, el ejercicio de las funciones que en esta materia le asigna la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

## La Secretaría de Educación Pública

La Secretaría de Educación Pública es un complejo aparato burocrático, cuyo titular es el Secretario de Educación Pública, quien delega funciones en tres subsecretarías (de

---

<sup>13</sup> J. Prawda, *Ibidem*, pág. 17.

educación básica, de educación media Superior y educación superior), una Oficialía Mayor y dos Unidades (de Coordinación ejecutiva y Planeación de Políticas Educativas). Cuenta complementariamente con un Órgano de Control Interno, 5 coordinaciones, 26 direcciones generales, y nueve organismos desconcentrados<sup>14</sup>.

En México se proporciona educación formal (escolarizada o abierta) y no formal. La formal comprende el nivel básico (inicial, preescolar, primaria y secundaria) y el pos-básico (medio superior, superior y posgrados).

La normatividad vigente para la formación docente y en particular la organización y el funcionamiento para las escuelas normales e instituciones dedicadas a la formación y actualización de maestros, se enmarca en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, la cual depende a su vez de la Subsecretaría de Educación Superior.

La aplicación y cumplimiento de las políticas educativas previstas por la normatividad y las legislaciones vigentes para la BENM y las normales federales en el Distrito Federal, están a cargo de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, órgano administrativo desconcentrado de la SEP creado por decreto —publicado por el Diario Oficial de la Federación el 21 de enero de 2005— con autonomía técnica y de gestión, el cual se encarga de la prestación de servicios de educación inicial, básica —incluyendo la indígena— especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica en el ámbito del Distrito Federal.

Recordemos que desde 1993, fecha de la Reforma Educativa que concretó la descentralización y desconcentración de los servicios educativos en el país, cada una de las 31 entidades federativas del país, cuentan con su representación local. Esto implica la

---

<sup>14</sup> [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Organigrama\\_SEP2](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Organigrama_SEP2), México, D.F. 26 de junio, 2007.

obtención y destinación de recursos federales de acuerdo a los criterios determinados por los gobernadores y presidente municipales de los estados. Hasta la reforma del artículo 122 en 2004, las escuelas de educación básica en el DF recibían recursos del ámbito federal<sup>15</sup>.

Además del Tercero Constitucional, dan marco legal al quehacer educativo la Ley General de Educación, la Ley Nacional de Educación de Adultos, la Ley para la Coordinación de Educación Superior y a más de otros reglamentos importantes<sup>16</sup>.

La tercera parte de el presente capítulo, la dedicaremos a hacer una breve descripción al respecto de la legislación y normatividad vigentes que dan marco al funcionamiento y organización de las instituciones de formación docente. Mientras que la historia de la formación docente desde finales del siglo XIX y el XX, es nuestro siguiente tema.

## **2. La Formación de Maestros en México**

Como ya se ha señalado con anterioridad, la formación de maestros ha carecido de un registro sistemático al respecto de sus actores, de los modelos implementados, así como de sus resultados sobre las políticas educativas y en general sobre el nivel educativo de la población mexicana, a lo largo de una buena parte de nuestra historia, incluyendo parte importante de nuestra vida independiente en el siglo XIX.

---

<sup>15</sup> “Con 369 votos a favor, 102 en contra y 8 abstenciones quedó aprobada la reforma al Artículo 122 de la Constitución, mediante el cual se le retirará al Gobierno del Distrito Federal el subsidio de educación por entre 4 y 9 mil millones de pesos”. Andrea Merlos, “Aprueban en lo general reforma al 122. Votan por la aprobación Legisladores del PRI y PAN”, 12 de Octubre de 2004, *Reforma*, Versión en línea, <http://www.reforma.com/>.

<sup>16</sup> Existen legislaciones del orden estatal e incluso reglamentos a nivel municipal o excepciones al respecto de la implementación de métodos educativos basados en “Usos y Costumbres” que tienen que ver con el funcionamiento y organización de las escuelas y que nos hacen recordar que el Sistema Educativo Nacional no es un todo homogéneo y uniforme, como tampoco lo es nuestra población nacional.

En la presente sección, abordaré dos temas claves en la historia de la formación de maestros de nuestro país: la creación de la Escuela Lancasteriana Mutualista, antecedente de la educación normal sistematizada y formal, así como la construcción y posterior transformación del sistema de educación normal.

Aunque hay datos sobre la fundación y funcionamiento de dos escuelas normales desde 1833 con la Reforma Educativa de Valentín Gómez Farías, así como la de San Luis Potosí en 1847, la formación de docentes en las Escuelas Normales como una tarea del Estado mexicano con características y funciones precisas, existe en México a partir de la década de 1920, con algunas transformaciones en los años cuarenta, en la década de los sesenta, y particularmente en los ochenta, luego de la implementación del plan de estudios de licenciatura.

### La Escuela Lancasteriana Mutualista

La Escuela Lancasteriana<sup>17</sup> apareció en 1819, y fue notable si consideramos que se dedicó a formar a los niños de la clase media mexicana, de manera que la educación ya no fue exclusiva de una reducida elite, como en el período colonial o prehispánico, sino que se hizo extensiva a algunos sectores de la pequeña burguesía, aunque los hijos de los campesinos y artesanos difícilmente tuvieron acceso a ella. Por otra parte debemos tener en

---

<sup>17</sup> El sistema de enseñanza mutua de Lancaster y Bell, se fundamenta en la participación activa de los alumnos más avanzados de los grupos, quienes se encargaban de hacer llegar a sus compañeros las preguntas formuladas por los maestros. Los que desempeñaban esta función son llamados monitores y tras su breve formación, se considera que han cumplido parcialmente con la formación de profesor. Beatriz Ramírez, "Primeros intentos para la formación de maestros en el país", en Concepción Ramírez, coord., *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. Volumen I. 1887-1940*, México, SEP, S/F, pp. 14-15.

cuenta que la escuela lancasteriana, a pesar de incluir en su programa el estudio del catecismo cristiano, fue la primera en formar maestros laicos.

Agustín de Iturbide proporcionó a la Compañía Lancasteriana el antiguo local de la Sala del Secreto del Santo Oficio de la Inquisición. Esta primera escuela recibió el nombre de El Sol y comenzó a dar servicio el 1° de septiembre de 1822. Poco tiempo después se fundó una nueva escuela de enseñanza mutua llamada La Filantropía; sus labores docentes se iniciaron el 16 de noviembre de 1823.

El programa de las escuelas de la Compañía contaba con tres departamentos:

1. El de enseñanza primaria; las materias comprendidas en este ciclo eran: lectura, escritura, elementos de aritmética y catecismo cristiano —que fue posteriormente suprimido— y civil.
2. El de enseñanza normal para la preparación de maestros de primeras letras bajo el método de monitores, en un curso de seis meses. Los profesores allí preparados debían encargarse de propagar el sistema en las poblaciones donde fuesen llamados.
3. El de Artes y Oficios, en el que se impartían seis clases: dibujo lineal, matemáticas, geografía, historia, mitología y latinidad.

La Compañía Lancasteriana subsistió hasta 1890, fecha en que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, por órdenes de Porfirio Díaz, tomó bajo su control todas las escuelas fundadas y sostenidas por la Compañía, incorporándose al Sistema Educativo Federal<sup>18</sup>.

Siendo vicepresidente, Valentín Gómez Farías dictó en octubre de 1833, una serie de medidas encaminadas a implantar la Reforma Educativa en el Distrito y Territorios

---

<sup>18</sup> C. Ramírez, *Ibidem*, pág. 16.

Federales. Entre otros aspectos que contempló, uno sustancial fue el establecimiento de dos escuelas normales, para maestros y maestras, respectivamente, con la finalidad de preparar a quienes desearan dedicarse a la enseñanza primaria.

En esa época no existía una política educativa única que diera coherencia al sistema de instrucción pública. Casi todos los gobernadores de los estados procuraban contratar maestros de la capital para que éstos pusieran en práctica el sistema mutualista en sus respectivas entidades. La actividad docente era una actividad profesional privada, reconocida como gremio y la implementación de los planes, programas y definición de presupuestos de la educación residía en los municipios.

Así pues la creación de escuelas normales estatales era urgente. Una de las primeras después de las que estableció Gómez Farías en 1833 fue la de San Luis Potosí, que inició sus labores en 1849<sup>19</sup>. Tres años más tarde López Cotilla funda la Normal del Estado de Jalisco. En 1867, la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, expedida el 2 de diciembre, establece en su artículo sexto la fundación de una Escuela Normal, y el artículo 17 dispone que en ella se impartan los diversos métodos de enseñanza<sup>20</sup>.

De hecho, el advenimiento de las escuelas normales *modernas*, que caracterizan la construcción de una profesión docente dependiente del Estado, se da durante el último tercio del siglo XIX. La confrontación entre maestros normalistas y maestros no normalistas produjo tensiones al respecto de la disputa sobre el control de los servicios

---

<sup>19</sup> No se cuenta con información suficiente que nos ayude a corroborar la inauguración de la primera escuela normal estatal. Además, durante el período posrevolucionario los sucesivos gobiernos hicieron énfasis desmesurado en la implementación de escuelas normales rurales, que se deslindaban del anterior sistema de escuelas normales y cuyas fechas de establecimiento varían entre los años veinte y cuarenta del siglo XX. Las fechas anteriores, incluso de las mismas escuelas que ya habían sido establecidas y posteriormente abandonadas, fueron tomadas como referente de la construcción del nuevo esquema de escuelas rurales.

<sup>20</sup> C. Ramírez, *Ibidem*, pág. 18.

educativos oficiales: ¿Quién autoriza y supervisa la actividad docente?, ¿la escuela normal, el órgano directivo del gobierno o la autoridad municipal?

Los normalistas pugnan entonces por una centralización educativa, sus constantes críticas al municipalismo es una de sus características en ese entonces. “Las autoridades municipales —decían— son incapaces en casi todos los sentidos para responsabilizarse de la instrucción primaria: son ignorantes, arbitrarias, inestables, pobres”<sup>21</sup>.

Al apoyar el centralismo educativo, los normalistas esperaban que el nivel superior de gobierno los liberara del control ejercido sobre ellos por el municipio. Pretendían adquirir mayor autonomía frente a la política y que los órganos estatales de dirección estuvieran en manos de los profesionales de la educación, ligados y formados en las escuelas normales.

La Revolución, sin embargo, afectaría de manera profunda la cultura magisterial pues, por un lado, tiene un carácter descentralizado y anticentralista y, por el otro, politizó la función del docente y el papel del magisterio.

En el siguiente apartado de este capítulo, hablaré de la formación docente durante el siglo XX, durante el cual se define, a través de diversas etapas, la actual identidad profesional de los maestros normalistas.

### Las Escuelas Normales en el Siglo XX

La historia de las escuelas normales a lo largo del siglo recién concluido, corre paralela a la construcción del perfil profesional de magisterio. José Vasconcelos, primer secretario de educación encomienda a los maestros la tarea de “la regeneración del hombre, la recreación

---

<sup>21</sup> Alberto Arnaut, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en Latapí Sarre, Pablo, coord., *Un Siglo de Educación en México*, Vol. 2, México, FCE (Biblioteca Mexicana), 2004, pp. 195-199.



de una conciencia colectiva capaz de aglutinar a la sociedad y de legitimar al nuevo Estado”<sup>22</sup>.

Al adjudicarles la paternidad de la Revolución —“La Revolución es hija vuestra”— durante la pronunciación del discurso de celebración del Día del maestro el 14 de mayo de 1921, Vasconcelos anuncia así mismo la nueva tarea: “[...] hoy que la revolución ha triunfado, hoy que la justicia y el bien comienzan a abrirse paso, la nación vuelve los ojos a los maestros para pedirles que consoliden la obra a tan dura costa realizada, para pedirles que aseguren su porvenir lisonjero”<sup>23</sup>.

El triunfo de la Revolución aposenta sobre los hombros del magisterio la consolidación de sus ideales. Ejército rabioso en pos del saber, uniformado por el hambre y los sinsabores de una profesión que sigue siendo, hasta nuestros días, vista con la admiración y el desdén que causan los luchadores incansables de causas perdidas.

“Ejército desgarrado, pero que lleva en el pecho un fulgor como de hazaña heroica: eso parecéis cuando se os contempla, maltratados por la vida, pobres de aspecto, pero con no sé qué firmeza interior que quizás viene de que vuestras obras son modestas pero firmes, pequeñas pero santas (...)”<sup>24</sup>.

Durante la etapa posterior a la Revolución, esta imagen del maestro protector, guía de las conciencias y defensor del pueblo en contra de la ignominia de la ignorancia y el fanatismo religioso, costó muchas vidas de hombres y mujeres que creyeron y defendieron esos ideales revolucionarios. “Maestro mártir, maestro apóstol, maestro santo, maestro soldado de la cultura, maestro redentor del alma del hombre, miserable maestro mal vestido, pero engalanado del alma”<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Salinas e Imaz, *Ibidem*, pág. 24.

<sup>23</sup> *Idem*.

<sup>24</sup> *Ibidem*, pág. 25.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pág. 26.

No obstante, el halo de heroísmo de aquella época ha sido suplantado por un aura de desgracia. Ser maestro, es el destino de aquellos que siguen un apostolado, como si se hubieran ofrecido votos de pobreza a cambio de conservar la dignidad. Una dignidad cada vez más puesta en duda por los valores que exaltan el éxito traducido en dinero, en poder adquisitivo, en impunidad, en prepotencia, derroche de fuerza frente a los que no pueden pagar la justicia.

Esta transformación sufrida por el gremio magisterial, tiene que ver también con el cambio de las instituciones de formación de docentes, que en el último cuarto de siglo, prácticamente han dejado de existir y aquellas que sobreviven, intentan legitimarse y adaptarse a las nuevas condiciones de un mercantilismo voraz que igualmente toca a las universidades y escuelas de todo tipo.

El contexto de construcción de la identidad profesional del magisterio, fue determinante para el crecimiento exponencial del número de profesores. En seguida, hablaré de este proceso que comenzó al terminar la Revolución, que se extiende hasta mediados del siglo y que llega, al parecer, a un punto de no retorno con la Reforma Educativa de 1993, impulsada por el ex presidente Carlos Salinas de Gortari.

Es necesario recordar en este momento, que al hacer un recuento de la formación de docentes en México, nos enfrentamos a dos factores que dificultan nuestro objetivo. Por un lado, la falta de investigaciones o propuestas de acercamiento para el análisis o estudio del tema, de fuentes documentadas que hablen de la construcción de los planteles, de los planes de estudios implementados o del tipo de estudiantes y docentes que poblaron aquellas primeras escuelas normales. Por el otro, la constante presencia del recuento de las luchas magisteriales inmersas en ese carácter apostólico y casi mesiánico que se le ha atribuido al

magisterio nacional, que en ocasiones es exaltado y en otras es denostado, dependiendo del momento político y de los intereses de sus líderes.

De hecho, la bibliografía sobre el normalismo, se reduce a la recapitulación de los proyectos oficiales que dieron lugar a la fundación de la Escuela Nacional de Maestros y de las Escuelas Normales Rurales.

La obligatoriedad de la educación básica está asentada en el Artículo Tercero Constitucional, variando en diferentes épocas de la vida nacional. En 1993 se define como ciclo de educación básica los seis años de primaria y los tres de secundaria. El nivel de preescolar es incluido en el ciclo básico en mayo de 2002, gracias a una reforma del Artículo Tercero Constitucional, con el compromiso de ampliarlo paulatinamente, empezando con un año de estudios.

La formación de docentes ha considerado la especificidad de los diferentes grupos que requerían escolaridad desde la época posrevolucionaria. Así, una educación básica dirigida a los adultos iletrados —en las zonas rurales y urbanas—, a las personas con necesidades especiales (desde 1935) y a la población indígena —que en un principio fue tomada en cuenta dentro del grupo de la población rural, pero poco a poco fue definiendo sus necesidades particulares y siendo el objeto de atención especial— fue prevista en la creación de las diferentes instituciones encargadas de la formación de docentes y sus programas de estudio<sup>26</sup>.

En lo que se refiere a la formación de los maestros que atienden estos niveles educativos, encontramos diferencias importantes. Las cifras varían y de hecho, no se han encontrado censos ni otro tipo de datos estadísticos confiables que nos permitan tener la certeza sobre el perfil de los maestros en servicio.

---

<sup>26</sup> María de Ibarrola, “La Formación de los Profesores de Educación Básica en el Siglo XX”, en P. Latapí, *Ibidem*, pág. 235.

Este fenómeno se ve igualmente opacado por la influencia del poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación <sup>27</sup> —SNTE—, creado en 1943 y que ha permitido durante muchas décadas el ingreso de personal sin la preparación pertinente, negociando con los diferentes gobiernos la atención a los grupos desatendidos de educación básica.

A principio de siglo era necesario tener cuatro años de instrucción primaria para acceder a un puesto de maestro en educación básica, con la consecuente *habilitación o nivelación* proporcionada por la SEP. A fines de siglo, desde la implementación del programa de estudios de 1984 se requiere el bachillerato, o por lo menos la secundaria (requisito para los instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo —CONAFE— o los promotores bilingües)<sup>28</sup>.

Las tareas de los maestros no se han circunscrito exclusivamente a la transmisión de saberes enciclopédicos. Enseñar a leer y escribir eran las labores más relevantes pero no las únicas. “Lo más importante era tratar de reforzar las organización social del poblado y despertar entusiasmo por emprender tareas de interés colectivo, como por ejemplo establecer una oficina postal, emprender la apertura de caminos vecinales, mejorar su producción agropecuaria y artesanal, así como las relaciones familiares para hacerlas más gratas y estimulantes”<sup>29</sup>.

La interacción del maestro con la comunidad, tanto si pertenecía a ella o si provenía de otros ámbitos, se vio reforzada, sobre todo, con el surgimiento de la educación socialista (1938-1948), propuesta por el régimen de Cárdenas, pero que era la línea lógica del

---

<sup>27</sup> Desde su creación, el SNTE expande aceleradamente el número de sindicalizados, multiplicando du membresía en más de 20 veces y ahora, encontramos secciones foráneas que cuentan con un número igual o mayor que con el que contaba el sindicato al momento de su fundación. Alberto Arnaut, *Ibidem*, pág. 203.

<sup>28</sup> M. Ibarrola. *Ibidem*, pág. 236.

<sup>29</sup> Ramón G. Bonfil, ponencia presentada en el Seminario “Ser Maestro en el Siglo XXI”, V Seminario de Política Educativa, Fundación SNTE, 1997. Citado por M. Ibarrola, *Ibidem*, pág. 237.

pensamiento de la Unidad Nacional impuesto por los gobiernos posrevolucionarios, que estaba reflejada en el espíritu y letra de la constitución de 1917. El papel del maestro fue muchas veces de gestor o intermediario ante autoridades u otros actores de la comunidad.

En los siguientes párrafos podemos palpar cuales eran algunas de las muchas tareas que los maestros, particularmente los maestros rurales, asumían como propias a donde llegaran y lo que los pobladores de las comunidades esperaban de ellos:

El maestro rural mexicano era un hombre joven, entusiasta, inteligente y decidido. No era un profesional de la educación, pero entendía bien a qué lo mandaban en la comunidad, sabía y sentía cuál era su responsabilidad, le preocupaban los infantes que tenía a su cuidado, pero más que todo sentía que la comunidad toda era su campo de acción.

El maestro rural no había hecho ninguna carrera, pero cuando le entregaban su nombramiento sentía que recibía el título más honroso, la responsabilidad más grande. [...] Era un emisario del progreso porque siempre sintió que su presencia en la comunidad debía reflejarse en mejores condiciones de vida para sus moradores, en acciones fecundas para hallar los satisfactores de sus necesidades. Desde luego, estaba seguro de que la educación de los niños era la base del porvenir de los pueblos, sabía que su escuelita era la agencia social que la revolución le había encomendado, pero a la vez sentía que el progreso no debía postergarse y había que actuar en beneficio de la comunidad<sup>30</sup>.

El ambiente posrevolucionario fomentó esa idea de los maestros rurales, hombres y mujeres, como los instrumentos de la reconstrucción nacional, como héroes de la epopeya nacional:

“El maestro rural era un verdadero líder de la comunidad, era un orientador eficaz, un guía que jamás torcía el camino; decía siempre la verdad, su interés era servir a todos, para lo cual no escatimaba tiempo y esfuerzo. Enseñaba con el ejemplo, coordinaba esfuerzos, iluminaba voluntades. Todo su trabajo fue desinteresado desde el punto de vista personal, pero profundamente interesado en servir a la comunidad y a sus moradores”<sup>31</sup>.

Esta mistificación de la profesión, que estuvo acompañada siempre por un reconocimiento de vida precaria, de bajos salarios y de mucho trabajo, se vio reforzada por el hecho de que

---

<sup>30</sup> Edgar Robledo Santiago, *El Maestro Rural en la Historia de la educación mexicana, Los Maestros en la cultura nacional. 1920- 1952*, México, SEP, S/F, pp. 94-95.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pág. 95.

la profesión magisterial se convirtió, junto con la incorporación al ejército nacional, en casi la única posibilidad de ascenso social y sobre todo, de percepción de un salario. Al magisterio, le fue dado durante mucho tiempo el casi monopolio de ser una carrera de Estado.

Desde los años cuarenta, la incorporación a la vida castrense llegó a desplazar poco a poco a los maestros. Actualmente, las posibilidades de ascenso social ya no pasan por el magisterio. Además de la carrera militar, los jóvenes se incorporan a las corporaciones policiales o a las filas de la delincuencia organizada. Entre estas últimas, muchas veces, las fronteras son imprecisas.

No es sino hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1993 que se delimitan las funciones del maestro al ámbito escolar y, de hecho, actualmente se promueve una participación de la comunidad en la vida escolar. Se pretende que los padres de familia y la comunidad en general colaboren con el funcionamiento y la organización de la Unidad Escolar, además de pretender a largo plazo, interesar a tal grado a la comunidad que se logre un financiamiento por lo menos parcial de los costos de la educación de sus hijos e hijas.

Los roles se han invertido. Si a principios y hasta mediados del siglo el maestro desbordaba su actividad académica y dirigía su energía y conocimientos hacia todos los ámbitos de la vida social de las comunidades, se le pedía consejo, se escuchaba su opinión; desde la reforma de 1993 su espacio de acción está delimitado al interior de los muros de las escuelas, es más, al interior de sus aulas, a la interacción cada vez más aséptica y despersonalizada con sus alumnos y alumnas. Cada vez más se pide que sea la comunidad, los padres de familia, los que se acerquen e integren al trabajo del maestro, le muestren sus límites y vigilen que no los sobrepase, que se cercioren de que no derrocha los

imprescindibles recursos, que no ofende la moral resguardada desde las conciencias entrenadas por los consorcios televisivos que dicen cómo debemos comportarnos, hablar, relacionarnos y ser educados.

No obstante esta evolución, la figura del Instructor comunitario, recientemente creada para atender las necesidades de alfabetización en las comunidades rurales más alejadas y excluidas de la cobertura de servicios educativos, conserva los rasgos principales del maestro rural de hace 50 años, que promovía un desarrollo de la comunidad desde la escuela. Justamente esta característica es la que se ve cada vez más diluida sobre todo en los ámbitos urbanos<sup>32</sup>.

En cuanto a la evolución de la matrícula de las escuelas normales, la reforma de 1984 que elevó el rango de la Educación Normal Básica a la Licenciatura en Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial) impactó en su drástica disminución. Después de un ascenso paulatino y constante a lo largo de toda la primera mitad del siglo desde la creación de las escuelas normales (tanto rurales como urbanas) desde esa fecha hasta la actualidad no se ha podido recuperar la matrícula. Según datos de 1911 se reportaban 233 alumnos en las escuelas de formación docente, para 1980 el punto más alto, fue de 172,084 alumnos inscritos.

Por lo que se refiere al carácter específico de las normales, desde su creación<sup>33</sup>, como formadoras de docentes de educación básica, éste persiste a lo largo de todo el siglo, ya que la obligación constitucional reserva al Estado en general y al gobierno federal en particular,

---

<sup>32</sup> M. Ibarrola, *Ibidem*, pp. 239-240.

<sup>33</sup>M. Ibarrola, *Ibidem*, pág. 241. La autora menciona dos de las escuelas que son consideradas las más antiguas: la Normal de Guadalajara, fundada en 1823 y la Normal de Enseñanza Mutua de Oaxaca, en 1824. Por su parte, J. Prawda, menciona la creación de la Normal de San Luis Potosí en 1833, mientras que otros autores documentan el establecimiento de la Normal de Oaxaca en 1924 como la primera en su tipo, pero no mencionan la de Guadalajara de 1823. Fernando Solana *et. al. Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE, 1981, pág. 622.

la decisión y definición sobre los planes y programas de estudios para la educación Normal. En junio de 1997 el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico en las Escuelas Normales que presentó la Secretaría de Educación Pública establece que “ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros”<sup>34</sup>.

En México, la concepción de la educación básica constitucionalmente obligatoria y la educación Normal para la formación de sus maestros controlada por el Estado, van de la mano; siguen el ejemplo francés del establecimiento de las Escuelas Normales creadas con el fin de asegurar una instrucción pública eficiente en todas las escuelas del país<sup>35</sup>, se defendió la idea del funcionamiento de escuelas que fungieran como la *norma* a seguir; que en latín significa regla.

El autor Joaquín Baranda señala al respecto que el “nombre de la escuela normal explica bien el objeto de tal institución: sirve de norma y de regla a la que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de la que derivan las demás escuelas. En la normal se forma y educa al maestro perfeccionando sus conocimientos y aprende prácticamente a transmitirlos haciendo de las escuelas anexas la clínica del profesorado: enseñar a enseñar...”<sup>36</sup>.

Así, las normales siempre tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de los nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en servicio. La investigación se incorporó muy

---

<sup>34</sup> Esta postura que reivindica la formación de los docentes en educación básica proporcionada por las escuelas normales, fue motivada por el avance de estudios universitarios especializados en el área de educación y la apertura de carreras universitarias que, no obstante reconocer el nivel de investigadores de sus egresados, no contempla en su perfil de egreso la atención a grupo.

<sup>35</sup> El 17 de noviembre de 1794 se decreta en la Francia posrevolucionaria la Ley Lakanal, propuesta por el pedagogo francés Joseph Lakanal (1762-1846), que significó la creación jurídica de las escuelas normales. Francisco Larroyo, *Historia General de la Pedagogía*, México, Porrúa, 1984, pp. 481-482.

<sup>36</sup> Joaquín Baranda, citado por M. Ibarrola, *Ibidem*, pp. 245-246.



tardíamente y con muy escasos recursos y casi nulos resultados, pues los maestros egresados de las escuelas normales no cuentan con una formación sólida en métodos de investigación<sup>37</sup>.

Es necesario recordar que no todos los maestros que ingresaban e ingresan al servicio docente siguieron la formación normal, pues lograron su formación a través de otros procesos. Con la construcción e inauguración del nuevo edificio de la Escuela Nacional de Maestros<sup>38</sup>, se consolida en 1925 la Escuela Normal del siglo XX.

En la actualidad y desde la última década del siglo se habla de una compleja estructura del subsistema de educación normal que incluye, por un lado, normales rurales y urbanas, Centros Regionales de Educación Normal, normales experimentales, normales federales, estatales y particulares, y por el otro lado, las diversas normales especializadas en algún sentido: superior, preescolar, primaria, física, especial y de especialización.

El subsistema, ahora reestructurado en la Dirección General de Educación para los Profesionales de la Educación, que depende de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, incorpora a las instituciones remanentes de lo que fue el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y los Centros de Actualización del Magisterio. La Universidad Pedagógica Nacional y sus unidades en los estados forman parte de un órgano desconcentrado de la SEP aunque se encuentran subordinadas a la Subsecretaría de Educación Superior. Las licenciaturas que oficialmente imparten las normales en la actualidad son cinco: preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial.

---

<sup>37</sup> M. Ibarrola. *Ibidem*, pág. 246.

<sup>38</sup> Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) cuya fundación en realidad data del 24 de febrero de 1887, teniendo a partir de su centenario en 1987 el nombre actual.

La federalización de la educación básica y Normal, acordada en 1992 y legislada en 1993, ha exigido un proceso de reestructuración del subsistema que deja la operación de las distintas instituciones en cada estado en manos del gobierno estatal y la normatividad en el federal. En el caso del Distrito Federal, las cinco normales de esta entidad, son de carácter federal.

En cuanto a la diversificación en la formación de los profesores ésta responde, en primer lugar, a la especificidad de la población a atender. Desde 1981 se reconocen especialidades que tienen que ver con diferentes discapacidades, aunque la Ley General de Educación de 1993 recupera un acuerdo internacional que recomienda la integración de alumnos con capacidades diferentes a las escuelas regulares, y que ha tenido consecuencias importantes en el nivel del aprendizaje de los niños con necesidades especiales, así como en el funcionamiento de las escuelas.

En segundo lugar, responde a los niveles del sistema educativo; en 1947 se decreta la creación de la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños, años antes, en 1945 y con una influencia marcada de la Escuela de Altos Estudios, se consolida la Escuela Normal Superior, que siempre fue de nivel terciario y requería para su ingreso de un título de Normal Básica o de bachiller.

Por último, a las áreas de conocimiento; desde la época de Vasconcelos se reconoció la especificidad de la formación artística y musical, la Escuela Nacional de Educación Física se creó en 1936, la Escuela Normal Superior, ofrece las siguientes especialidades: ciencias sociales, ciencias naturales, pedagogía, psicología, español, matemáticas y lengua extranjera —francés e inglés—<sup>39</sup>.

---

<sup>39</sup> M. Ibarrola, *Ibidem*, pp. 248-250.

En cuanto a la UPN, ésta asumió desde 1984 la formación de algunas especialidades a nivel licenciatura, así como la oferta de maestrías y programas de especialidad que permiten estudios de postgrado a los docentes en servicio. Sin embargo no se ha contemplado en ningún momento de la historia de estas instituciones de formación docente, la formación especializada para directores, supervisores, jefes de zona, especialistas en planeación, evaluación o diseño curricular o de materiales, por lo que se ha recurrido a profesionales de otras áreas que ocupan lugares decisivos en la estructura burocrática de la educación y provocan inconformidad en los docentes con formación ortodoxa que ven disminuidas sus posibilidades de ascenso a ciertos niveles.

La irrupción de profesionales titulados o con carreras trunca de otros campos disciplinarios como docentes —particularmente a partir de los niveles preescolar y secundaria, pero que se incrementa en los niveles medio superior y superior— altera el predominio del normalismo en otros niveles educativos fuera del básico. Al no ser niveles obligatorios la legislación es muy laxa, pero por otro lado, los objetivos de alcanzar aprendizajes significativos, quedan relegados por el dominio que en la mayoría de las ocasiones los profesores muestran de sus respectivas especialidades, frente a la insuficiencia de técnicas didácticas y conocimientos pedagógicos o de psicología que caracterizan la formación docente ortodoxa.

En cuanto a la formación de docentes para el medio rural, ésta dominó la primera mitad del siglo. La primera fue la de Tacámbaro en 1921. En la época de auge se contabilizaron 36, actualmente subsisten apenas 12 con muchos problemas para continuar funcionando por problemas de financiamiento y particularmente por la presión del nuevo modelo de desarrollo que pugna por una formación más intensiva en carreras técnico-agropecuarias.

La formación de docentes en normales rurales siguió sus propias pautas hasta que en 1942 se unificaron los planes y programas con las normales urbanas.

La formación de maestros en educación indígena se formalizó en la década de los cuarentas cuando, con el apoyo de Cárdenas, se establece el Departamento de Asuntos Indígenas, que propiciará programas de educación para la población indígena. Antes de esa época, los maestros que trabajaban en zonas indígenas seguían la formación de cursos breves impartidos por las Casas del Pueblo, las Misiones Culturales o el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

En 1983 se crea la licenciatura en Educación Indígena de la UPN. El plan de estudios ha sufrido modificaciones en 1990 y 1995, y actualmente aún se cuestiona el perfil del profesor de Educación Indígena, que tiene que cubrir una formación muy diversa para entender y resolver los graves y profundos problemas del rezago que subsiste entre esas poblaciones.

Uno de los proyectos menos conocidos fue el impulsado por Tomás Garrido Canabal, gobernador del Estado de Tabasco la época entre los años 1919 y 1934, quien estableció una de las escuelas normales más vanguardistas de la época, la Escuela Normal Rural para Campesinas “Dolores Correa Zapata”<sup>40</sup> a la que asistían principalmente mujeres indígenas. Este proyecto no ha sido adecuadamente analizado probablemente a que se ha dado mucha más difusión al legado anti-religioso de Garrido y respondía, según el propio Garrido Canabal, a la “necesidad de proteger a las mujeres indígenas que sufrían una doble

---

<sup>40</sup> Las inscripciones para esta escuela fueron abiertas en 1933 y, hasta 1936, operó en el mismo edificio que la Normal Rural “La Granja” y la Escuela Normal del Maestro Tabasqueño. En ese año las tres se fusionan bajo el nombre de Escuela Normal Rural del Estado y se reforma el Plan de Estudios. Ma. Magdalena Méndez, Paz, R. Víctor, *Las raíces de la identidad del magisterio tabasqueño (Etapa 2 Proyecto de Unidad)*. Documento en línea, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1176941295.pdf>, México, D.F. 27 de abril, 2008, pp. 1, 2.

discriminación al ser indígenas y mujeres y dotarlas así de una autoridad moral frente a sus comunidades<sup>41</sup>.

Sobre el perfil de los profesores formadores de docentes en los diferentes niveles y especializaciones se sabe poco. Al disminuir la matrícula en las escuelas normales, a finales del siglo pasado, se reduce significativamente el número de profesores. Para 1996 se registran 12,881, la *ratio* maestro-alumnos era de 12. Hasta ahora, se cuenta entre la planta docente de las normales con muy pocos profesores con grados de maestría o doctorado<sup>42</sup>. Incluso, muchos de ellos aún se integraron al sistema cuando no era necesario el requisito de estudios de licenciatura, pero que fueron homologados en sus cargos con equivalencias por el número de años en servicio, que en algunos casos supera los 50 años de servicio<sup>43</sup>.

A pesar de que el plan de estudios de las escuelas normales cambió desde 1984 y son considerados de nivel superior, la planta docente no fue reemplazada. En la mayoría de los casos sólo se aumentó el escalafón a través de cursos de actualización y, gracias a la intervención decisiva del SNTE, el perfil de los profesores de las normales en servicio no fue modificado. Aunque esta situación prevalece hasta ahora, el mismo SNTE ha propiciado una competencia cada vez más fuerte por la adjudicación de las plazas de docentes en el sistema de normales lo cual, en los hechos, ha restringido la entrada de personal que no cuente con estudios de posgrado. Por otro lado, ha protegido a los profesores en servicio, quienes ya no necesitan modificar su perfil y aún sin haber obtenido

---

<sup>41</sup> Tomás Garrido Canabal (1890-1943) promovió, durante sus gobiernos, la educación popular y particularmente el modelo de educación socialista proclamada por el Gral. Lázaro Cárdenas. El lema de Garrido Canabal era “Aprender a utilizar las riquezas del Estado para transmitir la luz de la letra, despertar y formar conciencias”. <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/tabasco.pdf>, México, D. F., 15 de abril, 2008.

<sup>42</sup> Véase Cuadro 4 en la página 70, Capítulo II sobre La Matrícula y la planta docente de la BENM del presente trabajo.

<sup>43</sup> *Idem*.

la licenciatura siguen gozando de las plazas más altas y con las comisiones y prestaciones más ventajosas por el número de años en servicio.

Al respecto, es importante señalar que el financiamiento dirigido a la formación o actualización de los maestros de normales ha sido muy reducido, y es a través del cambio generacional que se integran nuevos profesores con perfiles elevados. No obstante, este reemplazo es difícil por las nuevas tendencias de reducción de empleos en la administración pública en las diferentes instancias de gobierno, tanto a nivel federal como estatales. El número de plazas disponibles se reduce año con año y es prácticamente imposible hablar de plazas de nueva creación.

Sobre el perfil de ingreso a las escuelas normales, los argumentos varían. Primero se consideró resuelta con la primaria, luego con la secundaria y finalmente con el bachillerato, y después, con la indispensable formación profesional específica, que fue cada vez más compleja.

Los planes de estudios de 1984 y de 1997 incorporaron la noción de profesor-investigador como mecanismo fundamental para mejorar la calidad de la profesión, sin embargo, el peso de esta actividad distorsionó la formación necesaria para la enseñanza y provocó una pérdida importante en la capacidad profesional específica en los egresados. En 1997, la propuesta es fortalecer la investigación como actividad institucional y dar a los maestros en formación ciertas habilidades para seleccionar y usar la investigación educativa.

La actual situación de las escuelas normales, así como las tareas que les han sido asignadas forman parte del siguiente apartado.

Situación actual de las Escuelas Normales en el DF

En Septiembre 2003 la SEP, a través de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (SSEDF), la Dirección General de Normales y Actualización del Magisterio del Distrito Federal (DGNAMDF) publicó el documento “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica: Situación actual de los servicios de formación y desarrollo de los maestros de educación básica en el Distrito Federal”<sup>44</sup>, el cual toma como referente al Programa Nacional de Educación 2001-2006 del sexenio de Vicente Fox (2001-2006).

En este documento se abordan las condiciones en las que se encontraban en aquel momento los servicios de formación inicial y desarrollo profesional que ofrecen las Escuelas Normales públicas y particulares, así como el Centro de Actualización del Magisterio. Hasta la fecha, no se ha publicado un diagnóstico tan detallado y actualizado como el mencionado, por lo cual lo tomaremos como la referencia del estado actual de las instituciones de formación docente y actualización del magisterio.

Este documento es considerado un Plan de Trabajo para las Escuelas Normales, fue publicado con la intención de “ofrecer un panorama de los centros educativos, las instituciones e instancias que ofrecen servicios de formación inicial y desarrollo profesional para documentar y plantear experiencias que permitan vincular, reorientar y fortalecer acciones encaminadas a mejorar el perfil y el desempeño profesional de los docentes de educación básica en el Distrito Federal”<sup>45</sup>.

Respecto a la formación inicial de maestros para la educación básica se plantea la necesidad de renovar, administrativa y académicamente a las Escuelas Normales, fortalecerlas a través de “la consolidación de la reforma y planes de estudio, el

<sup>44</sup> SSEDF-DGENAM. *Programa de Trabajo 2001-2006*, México, SEP, 2003, pág. 4.

<sup>45</sup> *Ibidem*, pág. 4.

mejoramiento de la gestión institucional, la regulación del trabajo académico y la evaluación sistemática de las escuelas normales”<sup>46</sup> a través de los siguientes ejes:

- Formación Integral de los profesores.
- Fortalecimiento académico de las escuelas formadoras y actualizadoras de docentes.
- Actualización pertinente para formadores y maestros del DF.
- Reordenamiento del trabajo académico y administrativo

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del Distrito Federal (DGENAM DF) está integrada por cinco planteles de educación normal que forman a los futuros maestros en los niveles de educación inicial, especial, preescolar, primaria, secundaria, indígena y física, el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) —que atiende la actualización y capacitación de los maestros directivos en servicio—, así como seis escuelas anexas: una preescolar, cuatro primarias y una secundaria —que fungen como laboratorios pedagógicos—.

Una de las líneas de acción central en la administración federal anterior apostaba al fortalecimiento de la formación profesional de los docentes en servicio y de los futuros maestros, con el propósito de que:

“(…)Estén en posibilidad de fomentar en sus alumnos la capacidad de emprender un aprendizaje continuo y un razonamiento eficaz; maestros que sean facilitadores del aprendizaje, más que transmisores; guías pedagógicos que contribuyan a la formación del ciudadano del futuro; maestros con capacidad de pensar y evaluar con espíritu crítico; de generar nuevas ideas educativas, que tengan una participación activa en la administración de la educación y puedan convertir la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos, facilitándoles la clave de un verdadero entendimiento de la sociedad de información; un maestro que forme para la vida, para aprender a convivir, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser<sup>47</sup>, formar ciudadanos que tengan como valor

---

<sup>46</sup> *Idem*.

<sup>47</sup> Es lo que Jaques Delors llama los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro*. Cap. 4. pp. 91-103, *Idem*.



fundamental la libertad, el respeto a las diferencias, la tolerancia y la participación ciudadana”<sup>48</sup>.

La formación inicial de sostenimiento público se ofrece en 5 escuelas que son: La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de México (ENMJN), la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), La Escuela Normal Superior de México (ENSM), La Escuela Normal de Especialización (ENE) y La Escuela Superior de Educación Física (ESEF)<sup>49</sup>.

La trayectoria académica de las Instituciones públicas formadoras de docentes en el Distrito Federal se remonta a finales del siglo XIX, particularmente en los orígenes de la actual BENM, cuyo impacto fue nacional, al responsabilizarse de la formación de maestros para aquellas entidades que no contaban con escuelas normales hasta la década de los setenta.

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de México también ha tenido un fuerte impacto nacional; si bien desde 1909 existieron estrategias de programas para las educadoras del Distrito Federal y distintas entidades del país, hasta 1947 obtuvo su decreto de creación, oficialmente comenzó a trabajar en 1948.

La Escuela Normal Superior de México, cuyos orígenes se encuentran vinculados a la Universidad Nacional de México en la década de los años veinte se inspiró en el modelo de la Escuela de Altos Estudios, tuvo fuerte impacto nacional hasta principios de los ochenta, cuando se restringen los cursos intensivos de verano (a los cuáles acudían profesores de todo el país) y se modifica el perfil de ingreso de los estudiantes.

Con orígenes que se remontan a la década de los años treinta, la Escuela Superior de Educación Física, estableció en 1976 los estudios a nivel licenciatura para formar docentes

---

<sup>48</sup> *Ibidem*, pág. 2.

<sup>49</sup> La Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos (ENED) forma parte de la DGNAMDF pero sus servicios no se orientan a la formación inicial de profesores, por lo cual no se incluye en este documento. *Ibidem*, pág. 5.

en educación física; de igual forma esta institución tuvo impacto a nivel nacional al contribuir a la preparación del personal de los equipos técnicos de distintos estados de la república, encargados tanto de la educación física en la educación básica como de la formación de los nuevos maestros.

También con fuerte impacto nacional a la fecha, la Escuela Normal de Especialización inició la formación de docentes en la década de los cuarenta, incorporando paulatinamente diferentes especialidades orientadas principalmente a maestros normalistas. Actualmente imparte 6 de ellas<sup>50</sup>.

Las escuelas normales particulares han formado profesores desde los años treinta y es en las décadas de los cuarenta y cincuenta cuando la creación de este tipo de escuelas tiene mayor auge. En este lapso se crean diez y en los sesenta y setenta se crean cuatro. Entre 1991 y 1999 se abren otras tres instituciones integradas a centros universitarios. Actualmente hay cerca de 19 escuelas de formación inicial en el Distrito Federal de sostenimiento particular, de los cuales, el 69% están administrados por asociaciones religiosas.

En cuanto a la oferta de estudios de posgrado en educación y áreas afines en el Distrito Federal, cabe destacar que sólo la Universidad Pedagógica Nacional, la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de México, la Escuela Normal Superior de México, la Escuela Superior de Educación Física, la Escuela Normal de Especialización y la Universidad de las Américas ofrecen maestrías expresamente dirigidas a profesores de educación básica.

---

<sup>50</sup> Las especialidades que actualmente se imparten en la Escuela Normal de Especialización son: Audición y Lenguaje; Ceguera y Debilidad Visual; Deficiencia Mental; Infracción e Inadaptación Social; Problemas de Aprendizaje; Trastornos Neuromotores, <http://members.tripod.com/~dgenamdf/ene/licen.html>, México, 25 de abril, 2008.

Recientemente la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del Distrito Federal ha desarrollado y puesto en operación la Maestría en Educación Básica, Programa Interplanteles, a partir de la suma de esfuerzos y fortalezas de las 5 escuelas normales públicas de DF. Dicha maestría pretende contribuir a la atención de problemas que actualmente afronta la educación básica en el Distrito Federal, a través de la intervención educativa en campos educativos:

1. Prácticas de enseñanza (a trabajarse en preescolar, primaria y secundaria)
2. Gestión escolar (en secundaria y próximamente en primaria)
3. Diversidad y equidad educativas (en educación especial)
4. Cuerpo, salud y movimiento (en educación física)

Uno de los requisitos de ingreso es que el docente se comprometa a mantenerse en el servicio (ya sea frente a grupo o en actividades directivas) durante el desarrollo del programa.

Entre las acciones para fortalecer y reorientar los posgrados para maestros en servicio en el Distrito Federal, la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del Distrito Federal a través de las escuelas de educación normal, ha impulsado un fuerte trabajo de revisión y análisis para sumar fortalezas y asumir retos compartidos en el diseño, operación, evaluación y seguimiento e incluso reorientación de las ofertas dirigidas a docentes en servicio de educación básica y normal. Asimismo, se han establecido vínculos con las Instituciones de Educación Superior (IES), con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), realizando varios eventos desde 2001<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> SSEDF-DGENAM. *Ibidem*, pág. 5.

*Hacia la transformación de la educación normal y los servicios de formación inicial en el Distrito Federal*

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, se sentaron las bases para la transformación de la educación normal. En este marco, en 1996 surgió el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) coordinado por la Dirección General de Normatividad (DGN) de la SEP, inicialmente con 4 líneas de atención prioritaria:

- Transformación curricular de planes y programas de estudio.
- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales.
- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.
- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales.

A dichas líneas se ha incorporado la evaluación interna y externa, así como de mejoramiento de la gestión institucional. Si bien en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales se expresa la decisión política de mantener a las escuelas normales como las responsables de la formación inicial de los maestros de educación básica y se reconoce la vigencia de la tradición y la identidad del normalismo, al mismo tiempo, se señala que las funciones académicas de las Escuelas Normales se han debilitado y deteriorado significativamente (de manera desigual por entidad y plantel) por lo cual se hacía necesario organizar diferentes acciones para consolidar y mejorar de manera sustancial la vida académica de las escuelas normales.

En este marco, en 1997 con la reforma al Plan 1984 de La Licenciatura en Educación Primaria se inició la transformación curricular de la formación inicial para los maestros de educación básica, con un modelo curricular centrado en la formación para la docencia, muy diferente al enfoque anterior (Plan 1984), orientado hacia la formación de docentes-investigadores.

En 1999 se inició la reforma a la Licenciatura en Educación Preescolar y a la Licenciatura en Educación Secundaria también centrada en la docencia; en septiembre de 2002 empezó la operación de la Licenciatura en Educación Física Plan 2002, y en 2004 comenzó la implementación del nuevo Plan para la Licenciatura en Educación Especial<sup>52</sup>.

La transformación curricular de los planes de estudio para la formación inicial de los maestros ha generado que las escuelas normales del DF enfrenten diversas problemáticas, entre las que destacan:

- La poca participación de los formadores de docentes del DF en los equipos encargados de la elaboración de los planes y programas de estudio que contrastó con el papel protagónico de las escuelas normales, entonces nacionales, en el diseño de planes de estudio anteriores
- Los cambios en las formas de organización de las academias, colegios y grupos de trabajo en las escuelas normales, a partir de las nuevas asignaturas, áreas y líneas de formación
- La reorientación del trabajo docente de algunos formadores especialistas en áreas y asignaturas que en las nuevas propuestas curriculares no tienen el

---

<sup>52</sup> Actualmente todas las normales del Distrito Federal funcionan bajo los Planes de Estudios más recientes. Desde 2004 se puso en marcha el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Intercultural 1997.

mismo peso que en los anteriores planes de estudio (tecnológicas, artísticas, educación física).

- Una actualización para los formadores que se ha concentrado en la asignatura que imparten a partir de talleres, pero que no han permitido a los formadores de docentes una mirada integral de todo el plan de estudios.
- Entrega extemporánea e insuficiente de los materiales de estudio.
- Concepciones que no siempre son compartidas por los formadores, sobre todo en relación al papel de las prácticas en la formación y al docente que se busca formar.

A partir del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, las normales del Distrito Federal han recibido diferentes apoyos, aunque insuficientes, que apuntan a enriquecer su vida académica, como la entrega de acervos bibliográficos, equipo de cómputo, mobiliario y materiales. No obstante, aún hace falta consolidar acciones sobre todo para la actualización de los formadores de docentes, el seguimiento y la evaluación de las nuevas licenciaturas, los vínculos con las unidades responsables de los servicios de educación básica en el Distrito Federal para las prácticas en las escuelas de educación básica y la orientación para impulsar nuevas formas de organización y gestión académica.

La implantación de nuevos planes de estudio no fue, por lo tanto, un proceso terso, puesto que se confrontaba con tradiciones académicas particulares en cada tipo de normal. A esto hay que agregar que el modelo propuesto, si bien intenta adaptarse a las particularidades de cada nivel (primaria, preescolar, secundaria, física), mantiene un esquema general que en ocasiones se convierte en una camisa de fuerza para incorporar de

manera adecuada especificidades. Cada una de las escuelas normales públicas en el Distrito Federal ha atravesado por diferentes situaciones derivadas del proceso de transformación curricular, que han impactado de forma diferente y con diferentes resultados en cada una de ellas. En el segundo capítulo de este trabajo, hablaré en particular de los efectos de esta transformación sufridos por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y en general, de su funcionamiento y organización actuales.

La última parte del primer capítulo, que abordaré a continuación, será sobre la legislación al respecto de la formación docente y las Escuelas Normales en nuestro país.

### **3. Legislación que rige el funcionamiento y organización de las Escuelas Normales**

Actualmente, todo el Sistema Educativo Nacional se rige por los lineamientos establecidos en el Artículo Tercero de la Constitución General de la República. Su vigencia data de 1917, fecha en que como sabemos fue promulgada, aunque ha sufrido una larga serie de reformas.

Además de este artículo, que prevalece sobre las otras legislaciones por ser de carácter federal, la normatividad sobre el funcionamiento y organización de las escuelas normales del Distrito Federal, se rige por la Ley General de Educación, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior y el Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Enseguida hablaré en los siguientes apartados sobre estas leyes y reglamentos que dan estructura legal a las escuelas normales en general y a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en particular.

## El Artículo Tercero Constitucional

Este artículo, referente a la educación en México es considerado por muchos mexicanos como uno de los logros más sólidos de la Revolución Mexicana, junto con el 27 y el 123, sobre la tenencia de la tierra y los derechos laborales respectivamente.

Desde la promulgación de la Constitución General en 1917, este artículo sigue vigente y mantiene los rasgos que han caracterizado la herencia liberal de los revolucionarios de principios del siglo: es obligatoria, laica y gratuita. No obstante, ha sufrido reformas profundas que una y otra vez, han correspondido a la tendencia ideológica impuesta desde los gobiernos en turno. Así, podemos encontrar la reforma promovida por el general Lázaro Cárdenas, que en 1938 otorgó además el carácter de “socialista” a la educación nacional, como un acto de coherencia pues su régimen se había identificado con las políticas de nacionalización de los regímenes socialistas.

Así mismo, en 1993, el ex presidente Carlos Salinas de Gortari, promueve otra reforma que es, junto con la de Cárdenas, las que han dado a este artículo los cambios más permanentes y notables, aunque en ninguno de los dos casos se han trastocado los tres rasgos antes mencionados.

La reforma de 1993 tiene, no obstante, un importante número de críticos que opinan que aunque en la letra los tres rasgos mencionados subsisten, en los hechos, la poca claridad con la que fueron redactados permite, por omisión, el incumplimiento de algunos de ellos.

Aunque este debate no es asunto del presente trabajo, y no lo mencionaremos más abundantemente, sí es preciso aclarar que esta ambigüedad de la que algunos críticos sobre esta reforma hablan, ha permitido que proliferen actualmente un número muy considerable de instituciones privadas. Muchas de éstas son Escuelas Normales, que ante el vacío legal



sobre su funcionamiento, operan abiertamente contraviniendo los reglamentos y lo establecido por las diferentes legislaciones, tanto la federal como las locales.

La última reforma al Artículo Tercero tuvo lugar en noviembre de 2002, al respecto del carácter obligatorio de la educación preescolar para todos los niños mexicanos en edad de cursarla. Esta reforma incluyó así mismo al Artículo 31, al respecto de las obligaciones de los padres hacia sus hijos<sup>53</sup>.

Al respecto de los planes de estudio, el Artículo Tercero menciona en su fracción III que “(...) El ejecutivo federal determinara 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”<sup>54</sup>.

### Ley General De Educación

Al respecto de la legislación que rige el funcionamiento y organización de las Escuelas Normales, estos están contemplados en la Ley General de Educación (LGE)<sup>55</sup>. Por otro lado, al ser consideradas instituciones de Educación Superior desde la puesta en marcha del Plan de Estudios para Licenciatura 1984, las Escuelas Normales también fundamentan su organización y funcionamiento en la legislación específica a esas instituciones.

---

<sup>53</sup> Véase para consultar detalles sobre el contenido de la reforma: [http://www.senado.gob.mx/internacionales/assets/docs/relaciones\\_parlamentarias/america/foros/parla\\_latino/salud5.pdf](http://www.senado.gob.mx/internacionales/assets/docs/relaciones_parlamentarias/america/foros/parla_latino/salud5.pdf), México, D.F. 7 de junio de 2007.

<sup>54</sup> Constitución General de la República, Versión electrónica, <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>, México, D.F., 2 de Mayo, 2008.

<sup>55</sup> Ley General de Educación, Versión electrónica, <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/15354/1/ley.doc>, México, D.F., 2 de Mayo, 2008.

Expondremos en primer lugar la ubicación de la normatividad relativa a las normales, descrita en la Ley General de Educación, decretada en julio de 1993, por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari y reformada por última vez en marzo de 2003<sup>56</sup>.

Sobre las disposiciones generales, descritas en el Capítulo I de la LGE, se estipula que “esta ley regula la educación que imparten el Estado —Federación, entidades federativas y municipios—, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social”.

En el Capítulo II Sección 1 — De la distribución de la función social educativa— en el artículo 16, marca que “(...) Los servicios de educación Normal y demás para formación de maestros de educación básica serán prestados, en el Distrito Federal, por la SEP.”

En el Capítulo IV Sección 1 —De los tipos y modalidades de la educación — el artículo 37 menciona que “(...) La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria. El tipo medio superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. El tipo superior es el que se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesto por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura. Comprende a la educación Normal en todos sus niveles y especialidades”.

En este mismo Capítulo IV Sección 2 —De los planes y programas de estudio—, en el artículo 48 se estipula que “(...) La Secretaría determinará los planes y programas de estudio aplicables y obligatorios en toda la República, de la educación primaria, la secundaria, la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica. Para tales efectos, la Secretaría considerará la opiniones de las autoridades educativas locales, y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, expresadas a través del Consejo Nacional de Participación Social la Educación (...)”.

En sus artículos transitorios —segundo—, la Ley General de Educación prevé, entre otras, la abrogación de la ley que establece la educación Normal para profesores de Centros de Capacitación para el trabajo de 1963, la Ley Nacional de Educación para Adultos de

---

<sup>56</sup> Reforma al segundo párrafo de la fracción IV del Artículo Séptimo de la Ley General de Educación: Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español, <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/15354/1/ley.doc>, México, D.F., 2 de Mayo, 2008.

1975. Así como todas las otras disposiciones que se opongan al funcionamiento de la nueva ley vigente. Por lo que se refiere a otras funciones de las Escuelas Normales, se prevé (artículo quinto transitorio) que “(...) Los servicios para la formación de maestros a cargo de las autoridades educativas locales, tendrán, además de las finalidades previstas en el artículo 20 de la presente Ley, la de regularizar, con nivel de licenciatura, a maestros en servicio que por cualquier circunstancia tengan un nivel de estudios distinto de dicho nivel”.

Durante muchos años, a partir de la aparición y vigencia de la Ley General de Educación, los profesores que fueron formados con plan de estudios anterior al de 1984 (Plan 75-R) pudieron hacer estudios de nivelación a licenciatura en Cursos de Verano que les permitieron obtener el grado al cursar cuatro (o dos) cursos de verano en años consecutivos. Actualmente, los profesores en servicio y particularmente el personal asignado a las escuelas de nivel preescolar e inicial, pueden presentar el Examen Único de Nivelación para la Obtención del Grado de Licenciatura del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL)<sup>57</sup>. En la actualidad, como lo haré notar más adelante, la actualización permanente de los profesores en servicio es una de las tareas asignadas a las escuelas normales, así como la de ofrecer la posibilidad de realizar estudios de especialización y posgrados.

#### Ley para la Coordinación de la Educación Superior

---

<sup>57</sup> El Centro Nacional de Evaluación y la SEP establecieron el Acuerdo 286 que permite, a través de la aplicación de un examen único, la acreditación del nivel Licenciatura y Técnico Profesional en Pedagogía, así como el Acuerdo 357, con el que se otorga la Acreditación de los conocimientos y habilidades de la Licenciatura en Educación Preescolar. <http://portal.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=info.fichas.ficha60>, México, D.F., 27 de abril, 2008.

En lo que concierne a la Ley Para La Coordinación De La Educación Superior<sup>58</sup>, la cual “es de observancia general en toda la República y tiene por objeto establecer las bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior”, ésta destaca en sus diferentes artículos que:

Artículo Tercero. El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización.

Artículo Sexto. La Federación a través de la SEP, celebrará convenios con los gobiernos de los Estados a fin de asegurar que la expansión y el desarrollo de la educación normal respondan a los objetivos de la política educativa nacional y a las necesidades estatales, regionales y nacionales de maestros y de otros especialistas en materia educativa. Para contribuir a los fines señalados, el Gobierno Federal, podrá asimismo, incluir en los convenios mencionados el establecimiento de escuelas normales y universidades pedagógicas estatales cuyos planes, programas de estudio y criterios académicos deberán ser similares a los de la institución nacional correspondiente.

Artículo 14. 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

<sup>58</sup> Ley para la Coordinación de la Educación Superior <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/182.pdf>, México, D.F., 20 de mayo, 2007.

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.

Sobre la autorización para el funcionamiento de escuelas normales el Artículo 16 establece que:

“(…) La autorización para impartir educación normal y el reconocimiento de validez oficial de otros tipos de educación superior, se regirán por la Ley General de Educación, por la presente ley y por los convenios a que la misma se refiere, en la inteligencia de que para cada plantel, extensión, dependencia y plan de estudios se requerirá, según el caso, la autorización o reconocimiento. La autorización a la que se refiere el párrafo anterior, podrá ser otorgada por los gobiernos de los Estados sólo cuando los planteles funcionen en su territorio.”

Sobre el financiamiento, en el Artículo 21 se menciona que:

“(…) La Federación, dentro de sus posibilidades presupuestales y en vista de las necesidades de docencia, investigación y difusión de la cultura de las instituciones públicas de educación superior, les asignará recursos conforme a esta ley para el cumplimiento de sus funciones. Además las instituciones podrán llevar a cabo programas para incrementar sus recursos propios y ampliar su fuente de financiamiento”.

En lo que se refiere al financiamiento la BENM, al no contar con recursos suficientes, las administraciones de esta institución han tenido que recurrir a esquemas de autofinanciamiento, es decir, a la renta de las instalaciones o al préstamo de las mismas a cambio de donaciones o intercambios, mismos que se apegan a los diferentes reglamentos y normatividades vigentes.

Manual General de Organización de la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF

Como parte de una reestructuración profunda de la SEP se publicó, el 21 de enero de 2005 en el Diario Oficial de la Federación el Decreto por el que se crea la Administración

Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF)<sup>59</sup>, órgano administrativo desconcentrado de la SEP, encargado de la prestación de servicios de educación básica en el Distrito Federal.

El objetivo de la creación de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal se fundamenta en la promoción de una “mayor calidad en los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena- especial y normal en la Ciudad de México [para ello], resulta oportuno desconcentrar las funciones que actualmente desarrolla en forma centralizada la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, mediante la creación de un órgano desconcentrado que cuente con facultades específicas y competencias decisorias que le permitan generar mayor eficiencia, eficacia y economía en la atención de los múltiples asuntos que de ello se desprenden”.

Al respecto de sus atribuciones, en las diferentes secciones del Artículo Tercero de este decreto se establece que la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal debe:

- I.- Ejercer las atribuciones que, conforme a la Ley General de Educación y demás disposiciones aplicables, corresponden a la Secretaría de Educación Pública en materia de prestación de los servicios de educación inicial, preescolar, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, en el ámbito del Distrito Federal, salvo aquéllas que las disposiciones legales o reglamentarias atribuyan expresamente al Titular de la Dependencia;

---

<sup>59</sup> <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Decretos/21012005.pdf>, México, D.F., 5 de Mayo, 2007.

- II.- Revalidar y otorgar equivalencias de estudios de educación básica, normal y demás para la formación de maestros de educación básica;
- III.- Otorgar, negar y revocar autorización a los particulares para impartir la educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica;
- IV.- Imponer, en su caso, las sanciones a que se refiere el Capítulo VIII de la Ley General de Educación;
- V.- Administrar el personal, así como los recursos materiales y presupuestarios que se le asignen, y
- VI.- Las demás que determine el Ejecutivo Federal y las que le confiera el Secretario de Educación Pública.

Al respecto del financiamiento, en el Artículo Sexto del decreto mencionado se establece que: (...) Para la realización de sus fines, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal contará con los siguientes recursos:

- I.- El presupuesto anual que se le autorice, dentro del correspondiente a la Secretaría de Educación Pública, y
- II.- Los bienes utilizados por la Secretaría de Educación Pública para la prestación de los servicios de Educación Inicial, Básica -incluyendo la Indígena-, Especial, así como la Normal y demás para la formación de maestros de educación básica en el ámbito del Distrito Federal.

Por último, mencionaremos que en el Artículo Segundo Transitorio, el decreto establece que (...) Los recursos humanos, financieros y materiales que actualmente se encuentran

adsritos y asignados a la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal, así como a las unidades administrativas que tiene adscritas para la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, pasarán a formar parte de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Sobre la especificidad del funcionamiento, organización de actividades académicas y otras tareas asumidas por el personal docente y administrativo de la BENM, así como de sus planes y programas de estudio, sus metas y valores hablaré en el siguiente capítulo.



## **CAPÍTULO II: LA BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

La fundación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros tuvo lugar en 1887 durante el Porfiriato; a partir de entonces, la institución ha modificado su funcionamiento y organización para adaptarse a las condiciones sociales, políticas e ideológicas que han regido en el país a partir de esa fecha.

En este segundo capítulo abordaré la historia de esta institución, lugar en el que me encuentro laborando con un nombramiento de Profesora Investigadora de Educación Superior, fechado a partir del 16 de octubre de 2000.

En una primera parte del capítulo hablaré sobre su definición como institución de educación Superior, otorgada a partir de la puesta en marcha de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios de 1997; además del funcionamiento de la BENM, su organización y el comportamiento actual de la matrícula y la planta docente del plantel.

En la segunda parte, nos enfocaremos a describir las tareas que le han sido asignadas de acuerdo a las directivas establecidas por los diferentes Programas Educativos de las recientes administraciones federales. Estas tareas abarcan objetivos tales como la formación inicial, actualización y capacitación para profesores en servicio, así como posgrados, especializaciones y maestrías.

Finalmente, presentaré el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (LEP97), y mencionaré los efectos de la profunda transformación que implicó la adopción del Plan de estudios de 1984, cuando por primera vez se estableció el nivel de estudios de licenciatura.

## **1. La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)**

A lo largo del capítulo anterior pudimos constatar la importancia de la consolidación del Sistema Nacional de Educación, al interior de cuyo marco surgieron y se conformaron las instituciones encargadas de la formación docente, eje transversal de las políticas educativas de los gobiernos posrevolucionarios, hasta la década de los años ochenta del siglo pasado.

Con el nombre original de Escuela Nacional de Maestros<sup>60</sup> esta institución fue fundada en 1887 durante el régimen porfirista. En 1925, se estableció en su actual sede y comienza a funcionar a partir de la implementación de una serie de lineamientos emanados de los ideales revolucionarios que hemos detallado ampliamente en la segunda parte del capítulo anterior.

Hasta 1970, la BENM formó a Profesores de Educación Primaria que eran enviados a cubrir las necesidades educativas de ese nivel en todo el territorio nacional. Desde esa época y hasta 1992, fecha de la reforma de desconcentración y descentralización de los servicios educativos, sus egresados podían laborar en escuelas federales de todo el territorio, aunque se daba prioridad a aquellas entidades federativas que no tuvieran una Escuela Normal para formar a sus propios profesores.

Desde 1992, los egresados de la BENM sólo pueden laborar al interior de los límites del Distrito Federal, y ya no cuentan con la oportunidad de obtener un nombramiento “definitivo”<sup>61</sup>, como ocurrió hasta ese año. Actualmente, los alumnos que egresan de las

---

<sup>60</sup> En febrero de 1987 se nombra Benemérita Escuela Nacional de Maestros, al cumplir un centenario de su fundación. La fecha es emblemática del cambio no sólo por el nombre, sino porque fue el último año que la escuela albergó alumnos que cursaran el Plan 1975-Reestructurado, es decir, el plan de estudios que sólo demandaba haber cursado el nivel secundaria, ya que desde 1984, se aplicaba el Plan de Estudios de Licenciatura (Plan 1984) que demandaba haber cursado el bachillerato.

<sup>61</sup> La definitividad del nombramiento de Profesores de Educación Primaria se obtenía luego de seis meses de haber laborado el nombramiento en la escuela designada por las autoridades competentes.

escuelas normales del Distrito Federal, sólo pueden incorporarse a la Subsecretaría De Educación Básica del Distrito Federal con nombramientos no permanentes o “interinatos”. Muchos de los egresados, han optado por la contratación en escuelas particulares, ya que aunque el salario y las prestaciones del trabajo no son comparables, muchos de ellos no han encontrado cabida en los servicios educativos ofrecidos por el Estado.

Este es un fenómeno que debe estudiarse con mucho detenimiento. No hay claridad al respecto de la matrícula de las Escuelas Normales particulares, ni mucho menos sobre cuántos de sus egresados son absorbidos por el Subsistema de Educación Básica del Distrito Federal o cuántos se dedican a la actividad docente en el ámbito particular. Sería mucho más pertinente asegurar a los egresados de las Escuelas Normales públicas, un lugar en el subsistema de Educación básica administrado por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, ya que es a donde dirige sus propios recursos, tanto para la formación como para la capacitación y actualización del magisterio en servicio en el Distrito Federal. No obstante, es un tema que supera los límites establecidos en el presente trabajo.

Por otro lado, debemos recordar que estas transformaciones profundas fueron ocasionadas por una situación que tenía mucho tiempo de formar parte de las demandas magisteriales: la profesionalización de la profesión docente.

De manera que el 22 de marzo de 1984, respondiendo a esta vieja demanda del magisterio, se publica el acuerdo presidencial que estableció el nivel de licenciatura para los estudios realizados en las Escuelas Normales. Se estableció el bachillerato como requisito de ingreso y se diseñó y aplicó un nuevo Plan de Estudios. Las Escuelas Normales fueron consideradas formalmente, instituciones de Educación Superior.

Esta medida provocó cambios muy importantes en las Escuelas Normales: la dimensión del sistema se redujo, su organización y funcionamiento se alteraron con la asignación de nuevas responsabilidades para las instituciones, se establecieron nuevas condiciones laborales para el personal docente y, sobre todo, se planteó un cambio radical en la concepción y los contenidos para la formación de profesores. Así, se inició un nuevo período en la historia de la educación normal.

Educación Normal: ¿Educación Superior?

Hasta principios de este sexenio, la Educación Normal formaba parte del Subsistema de Educación Básica y Normal, aunque ha tenido una normatividad específica. Actualmente la Educación Normal forma parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, que depende de la Subsecretaría de Educación Superior<sup>62</sup>. Es por ello que considero necesario definir a la Educación Superior y la Educación Normal para resaltar sus diferencias.

#### *Educación Superior*

La Educación Superior concede los grados de técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado<sup>63</sup>; la imparten las Universidades, los Institutos Tecnológicos, las Escuelas Normales y las Universidades Tecnológicas. Existen 3,812 instituciones de educación superior, de las cuales 341 son federales, 521 estatales, 1,780 particulares y 1,170 autónomas<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Organigrama de la SEP, [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Organigrama\\_SEP2](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Organigrama_SEP2), México, D.F., 27 de abril, 2008.

<sup>63</sup> Sergio Aguayo, *El Almanaque Mexicano*, México, PROCESO-Grijalbo, 2000, pp. 97-103.

<sup>64</sup> S. Aguayo, *Ibidem*, pág. 97.

De acuerdo con su régimen jurídico se clasifican en universidades, instituciones públicas estatales o federales, públicas autónomas o particulares. Las autoridades de las federales o estatales son designadas por el ejecutivo federal o local, mientras que las demás designan sus autoridades y administran libremente su patrimonio y presupuesto.

Tanto los requisitos para ingresar a las instituciones de educación superior como la duración de los estudios superiores varían por escuela y programa. La licenciatura se organiza por semestres o trimestres y tiene una duración de cuatro a cinco años.

Entre 1990 y 1999 la matrícula aumentó en 50% y en el ciclo 1999-2000 tuvo 1'940,300 alumnos. Pese a este crecimiento, sólo hay 1,685 estudiantes de Educación Superior por cada cien mil habitantes (en Estados Unidos el mismo indicador asciende a 5.404 estudiantes). También ha aumentado el número de mujeres que en 1988 ocupaban 46% de la matrícula.

El posgrado presenta el mayor dinamismo: en la última década su matrícula aumentó en más de 159 por ciento

En el ciclo escolar 1998-1999 cerca de 73% de la matrícula correspondió a instituciones públicas, pero crece la de las escuelas privadas (de 18% en 1990 ha llegado a 26.5% en 1999).

#### *Educación Normal.*

Las Escuelas Normales forman maestros y maestras para la educación básica. Existen 586 planteles que ofrecen licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, educación especial y educación física, así como varias opciones de posgrado. Más de 50% de la matrícula en educación normal se encuentra en la Licenciatura en Educación

Secundaria, seguida por la Licenciatura en Educación Primaria, con 30%. En el ciclo escolar 1999-2000 ambas licenciaturas tenían más de cien mil alumnos<sup>65</sup>.

Sin duda alguna, el tipo de conocimiento profesional y técnico específico que distingue a los maestros y a los profesionales de otro tipo se genera en buena medida en las escuelas normales. En estas se busca una formación integral, completa, encaminada a buscar la perfección y la plenitud humanas, y no la simple instrucción; la incorporación de la música, el deporte, los trabajos manuales; el equilibrio entre lo humanístico, lo científico y lo tecnológico; el reconocimiento del niño y de la especificidad de su desarrollo; el tratamiento de los contenidos y el diseño de técnicas de enseñanza eficientes para transmitir tales conceptos. Aquello que llegó a llamarse el conocimiento “técnico pedagógico” se desarrolló en las escuelas normales y de ahí irradió como ideal normalista a la formación de todos los profesores de educación preescolar y primaria del país<sup>66</sup>.

Las formas de organización y funcionamiento de la BENM serán el objeto de este segundo capítulo.

### Funcionamiento, organización y financiamiento de la BENM

Con el establecimiento de la licenciatura en las escuelas normales se agregaron las funciones sustantivas de investigación y difusión cultural, para las cuales la mayoría de las escuelas no tenía experiencia, ni los recursos humanos y materiales con las características adecuadas.

El establecimiento de estas nuevas funciones respondió a un traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función

<sup>65</sup> *Ibidem*, pág. 98.

<sup>66</sup> M. Ibarrola. *Ibidem*, pp. 264-265.

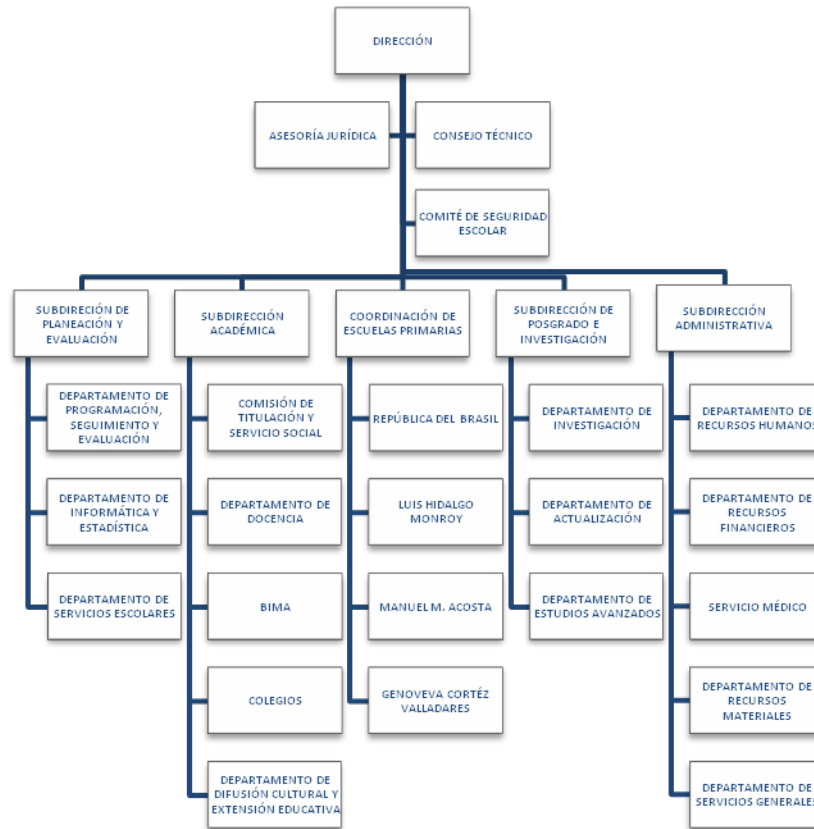
específica de éstas. Lo anterior llevó a exigir que los docentes realizaran investigación y difusión sin apoyar su preparación y con escasos recursos para el desempeño de estas funciones, aunque en muchos casos se contaba con el tiempo destinado ex-profeso para realizarlas, en la mayoría de las escuelas sólo se establecieron de manera formal y, pese a muchos esfuerzos individuales realizados, se han obtenido resultados modestos. Una consecuencia del establecimiento de estas funciones fue la subvaloración del ejercicio de la docencia, tarea central de las escuelas normales, al considerar la investigación como tarea de mayor prestigio y que todos los maestros debían realizar.

Las formas tradicionales de organización y gestión institucional en los planteles sufrieron modificaciones mínimas y sólo contadas escuelas promovieron nuevas formas de participación y de trabajo colegiado. En general, estuvo ausente una normatividad que regulara el trabajo académico, acorde con las exigencias de una institución de educación superior dedicada a la formación de profesores.

Enseguida, mostraremos el Organigrama de la institución, en el cual quedan plasmadas de forma gráfica las funciones y atribuciones del personal de la BENM.

#### *Organigrama de funcionamiento*

Actualmente las actividades de la BENM se sujetan a la propuesta realizada en 2005 por el ex director del plantel Juan Manuel Rendón Esparza. El Organigrama nos permite apreciar la distribución de las actividades y su correspondencia con el personal de la escuela que los lleva a cabo.



Fuente: Reproducción del Organigrama de Trabajo de la Administración de Juan Manuel Rendón Esparza, proporcionado por la Subdirectora Académica de la institución, Mimeo, BENM, 2005.

Al frente de la organización y el funcionamiento totales de la institución se encuentra el Director, actualmente es el Lic. Efrén Fernando González García; de la Dirección dependen la Unidad de Planeación y el Consejo Académico, ambas son áreas estratégicas de la toma de decisiones de la escuela y conciernen a la totalidad del personal que laboramos en la misma. Otras dos grandes áreas operativas emanan a la vez de la Dirección y son la Subdirección Académica y la Subdirección Administrativa.

Las actividades docentes, de investigación y extensión y difusión, dentro de las cuales se circunscriben nuestras labores cotidianas como personal docente se inscriben en el



ámbito de la Subdirección Académica. Tanto la Comisión de Servicio Social como la Comisión de Exámenes Profesionales se enfocan al acompañamiento y apoyo de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 de séptimo y octavo semestres, durante los cuales llevan a cabo su servicio social y al mismo tiempo la redacción del documento recepcional.

La Coordinación de Academias o Colegios Académicos se encarga del trabajo de planeación y programación de las actividades de los Colegios, en los cuales se organiza el trabajo colegiado de los profesores que participamos en las diferentes asignaturas del Plan de Estudios<sup>67</sup>. La organización de los Colegios Académicos está establecida por Áreas-Asignaturas y no por grados o semestres del Plan de Estudios.

En cuanto a las áreas de Docencia, Investigación y Extensión y Difusión, éstas son sustanciales en la planeación, desarrollo y ejecución de nuestras actividades cotidianas, tanto a nivel de la atención de grupo, como a nivel de las actividades colegiadas e intercolegiadas.

El Área de Docencia se encarga de la asignación de grupos a los profesores de acuerdo a las exigencias del programa, el perfil de los profesores y las necesidades académicas de los colegios. Se encarga asimismo de los ajustes de horarios para todas las asignaturas de todos los semestres de la licenciatura y la asignación de cursos complementarios (Centro de Lenguas Extranjeras —CELEX, con cursos de francés o inglés—, Educación Física, Educación Tecnológica y Educación Artística).

La Profesora Nohemí Reyes Sales, Jefa del Área de Docencia desde hace 10 años es quien personalmente negocia tanto con los profesores como con las autoridades de la escuela en caso de conflictos por los horarios u horas asignadas a las actividades

<sup>67</sup> Véase Mapa Curricular, al final del Capítulo II, pág. 85. SEP *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997*, México, SEP, 1997, pág. 53.

complementarias. Su capacidad de negociación y conciliación ha sido siempre reconocida, además de que la relevancia de su puesto y sus atribuciones la hacen un personaje fundamental en la organización y funcionamiento de la BENM, que ha trascendido varias administraciones.

De esta área dependen los Departamentos de Psicopedagogía —que se ocupa de canalizar conflictos o dificultades personales o profesionales que surgen entre los alumnos y maestros—, el Departamento de Control Escolar —donde se tratan todas las cuestiones administrativas de las inscripciones, reinscripciones, altas o bajas de materias o semestres, asignación de becas, distribución y llenado de actas de calificación y en general todo el historial académico de los alumnos—, así como el Departamento de Apoyo Académico, que se encarga de dar, como su nombre lo indica, apoyo por parte de los docentes a actividades complementarias de la institución, como el proceso de selección de aspirantes de nuevo ingreso y la aplicación de los exámenes de admisión.

En el Área de Investigación se concentran los trabajos aprobados de investigación que se proponen y aprueban por parte de las autoridades o de los profesores de asignatura. En esta área se inscriben los proyectos aprobados por la Comisión Académica y los responsables de ésta trabajan de forma cercana a la dirección. Probablemente por esto, los proyectos de investigación que se han realizado o se están llevando a cabo en la institución, no tienen un impacto directo ni en la población docente o de alumnos, ni en la planeación de actividades de la misma.

En lo tocante al Área de Extensión y Difusión, ésta se encarga por un lado, de la programación y realización de eventos extracurriculares como Conferencias, Simposios o Coloquios nacionales e internacionales, en los cuales, como se explicará más adelante, he participado como presentadora, moderadora o ponente. Por supuesto, la organización y

realización de estos eventos implica la creación de comisiones *ad hoc*, en las que participan personal docente, de apoyo y administrativo, además de algunos alumnos.

Por otro lado, esta área coordina y programa los eventos artísticos o conmemorativos como festivales (por efemérides o fechas específicas de fiestas patrias, noche de muertos, etcétera), así como la celebración de eventos periódicos como la Semana de Expresión Normalista, que se organiza todos los años alrededor del aniversario de la BENM, el 24 de Febrero. De esta área depende el funcionamiento, mantenimiento y asignación de fechas de los diversos espacios escénicos con los que cuenta la institución.

El Centro de Lenguas Extranjeras, que se encuentra en esta área, también ofrece cursos de capacitación y actualización abiertos a los maestros en servicio (de diferentes niveles) o a los docentes que se encuentran cursando la Maestría o la Especialización que se imparten en la BENM.

En lo que se refiere a la Subdirección Administrativa, haré a continuación una descripción sucinta de todas las áreas y departamentos que la conforman. De esta subdirección dependen un Servicio Médico y tres Departamentos.

El Servicio Médico (su personal se compone de médicos y enfermeras) atiende a todo el personal y alumnos de la BENM, tanto de la licenciatura como las primarias anexas y los niños de preescolar del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) N° 1, en caso de requerir atención médica por alguna enfermedad o algún accidente.

El departamento de Recursos Humanos se encarga de las relaciones laborales (contrataciones, incrementos de horas, cumplimiento del contrato colectivo del trabajo, etcétera) de las autoridades del plantel con el personal tanto docente como administrativo y de apoyo. A este departamento se integran las oficinas de Personal (al respecto de contrataciones, permisos, conflictos que se presenten en el personal de toda la institución),

la Pagaduría (que se ocupa de concentrar y distribuir los pagos por cheque o por tarjeta bancaria de todo el personal de la BENM), las Prefecturas (que se encargan de vigilar el cumplimiento del reglamento durante las sesiones de cursos y de la presencia tanto de los alumnos como de los docentes y del personal asignado a las diferentes áreas de la escuela) y la oficina de Capacitación y Desarrollo que, como su nombre lo dice, se encarga de la operatividad y planeación de los cursos de actualización del personal del plantel.

El departamento de Recursos Financieros se encarga de la distribución de los presupuestos asignados por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal para el funcionamiento de la escuela, así como de los proyectos para generar recursos propios y su aplicación y control. De este departamento dependen las oficinas de Contabilidad, Presupuesto e Ingresos propios, todas ellas encargadas de diferentes tareas inherentes al buen desarrollo y seguimiento de las finanzas de la institución.

En cuanto al departamento de Recursos Materiales y Servicios Generales se encarga de proporcionar materiales necesarios a los maestros, alumnos y personal administrativo y de apoyo, además de la distribución de los libros de texto, planes y programas de las diferentes asignaturas para los alumnos y los maestros, así como otros materiales necesarios para las labores académicas (papelería, material multimedia, etcétera). De este departamento dependen las oficinas de Inventario y Almacén, Intendencia, mantenimiento y Trasportes y el Taller de impresiones.

El área de cómputo dispone de material informático (computadoras, impresoras, scanner, proyectores, Internet) al que tanto los profesores como alumnos tenemos acceso, además de proporcionar a toda la población de la institución, tanto cursos de computación generales (WORD, EXCEL, POWER POINT, etcétera) como otro tipo de cursos

específicos de software didácticos (particularmente ENCICLOMEDIA, desde su implementación en el sexenio pasado).

Finalmente, aunque por supuesto no en el último sitio en importancia, se encuentra la Coordinación de las Escuelas Primarias Anexas, o laboratorios Pedagógicos, la cual, como su nombre lo indica, coordina el funcionamiento de las cuatro escuelas primarias anexas a la BENM. El profesor Luis Carlos Vázquez Montoya es quien ocupa ese cargo.

Las cuatro primarias anexas a la BENM funcionan en dos turnos. Las escuelas República del Brasil y Luis Hidalgo Monroy; que cuentan con una matrícula de 450 alumnos y 18 grupos de primero a sexto grados cada una, funcionan en el turno matutino, de ocho a 12.30 hrs; las escuelas Manuel M. Acosta y Genoveva Cortéz Valladares funcionan en el turno vespertino de 14.00 a 18.00 hrs y ambas cuentan con 250 alumnos y 12 grupos de primero a sexto grados. El total de la matrícula de las cuatro escuelas es de 675 alumnos. Las claves económicas de las escuelas son: República del Brasil, 0923880; Luis Hidalgo Monroy, 0923521; Manuel M. Acosta, 0923563 y Genoveva Cortéz Valladares, 0955175.

#### *Presupuesto de la BENM*

El financiamiento de la institución es asignado, desde la creación de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, de esta dependencia para su funcionamiento. No obstante, como ya lo hemos mencionado anteriormente, al ser insuficiente este presupuesto, la BENM lleva a cabo diferentes acciones para obtener ingresos propios.

El financiamiento anual de la BENM consta básicamente de dos fuentes: el presupuesto federal y los ingresos propios. El primero está destinado a la compra de materiales de

consumo como productos de limpieza, didáctico, de impresión, informática, alimentos, de oficina, eléctrico, de mantenimiento, medicamentos, deportivo. Además sirve para pagar los servicios de: limpieza de blancos, pasajes, servicios bancarios, capacitación, mantenimiento de equipo de oficina, cómputo, maquinaria y vehículos, etcétera.

Los Ingresos Propios se obtienen por el pago de derechos que hacen los alumnos, ex-alumnos y público en general, como inscripciones, reinscripciones, exámenes médicos, constancias, certificación de documentos, servicios concesionados, entre otros. El 60% de estos recursos se constituye por los pagos que hacen los alumnos de posgrado en sus diferentes actividades: maestría, especializaciones, diplomados, cursos breves, etcétera, y los servicios concesionados. Se utilizan para resolver las necesidades que el presupuesto federal no alcanza a cubrir, sirve además para brindar apoyos a diferentes eventos estudiantiles, artísticos y deportivos. Sirven especialmente para resolver diferentes necesidades durante los primeros meses del año, ya que la asignación presupuestal llega a la escuela en abril o mayo.

Como se ha podido apreciar, ni el presupuesto federal ni los ingresos propios pueden destinarse a la adquisición de mobiliario, maquinaria, equipo de oficina o de cómputo. Esos bienes los asigna la SEP de acuerdo con sus posibilidades presupuestales.

Por ello, la BENM ha recurrido a fuentes alternas de financiamiento, que provienen de donaciones que recibe la escuela por parte de las empresas, personas físicas, generaciones de ex-alumnos, etcétera<sup>68</sup>. En la mayoría de los casos son donaciones en especie (Televisiones y DVD, Cámaras de video digital, Computadoras de escritorio, impresoras láser y de tinta, etcétera).

---

<sup>68</sup> Información proporcionada por el Subdirector Administrativo de la BENM en el periodo 2005-2006, profesor Arturo Mejía, actual Subdirector Académico.

Algunos de los beneficios que la población de la BENM ha obtenido con las aportaciones de los alumnos son: la entrega de material didáctico una vez por semestre; el uso de vehículos es sin costo alguno para los alumnos; la dotación de medicinas en el servicio médico es sin costo; la impresión de trabajos en la sala de cómputo es gratuita; algunos apoyos que se brindan a los eventos que organiza el alumnado; los materiales que se asignan a proyectos artísticos y culturales (Banda de guerra, Danza, Teatro y Deportivos); reparaciones diversas a diferentes espacios del edificio escolar; pago de pasajes a maestros de séptimo y octavo semestres; alimentos y bebidas para algunos eventos académicos.

En cuanto a las instalaciones de la escuela, han recibido mejoras gracias a estas aportaciones como son: reparación del piso del comedor; reparación de la duela del gimnasio; pintado de la fachada; arreglo del auditorio Lauro Aguirre con material acústico y parquet; situación del tanque de presión en albercas; reparación del tanque de presión en el gimnasio; reparación del almacén; reparación de diversas fugas de agua y colocación de luminarias en el gimnasio.

Año con año, los ingresos de la BENM tienen que ser calculados en función de la matrícula, tanto de nuevo ingreso, como de los alumnos reinscritos, datos que abordaré a continuación.

#### La Matrícula Escolar y la Planta Docente de la BENM

El primer efecto de la transformación del plan de estudios a Licenciatura en 1984 se reflejó en la disminución drástica de la demanda para cursar estudios en las Escuelas Normales. La equivalencia de la carrera de maestro con los estudios universitarios, al establecer el

bachillerato como requisito de ingreso, hizo que perdiera una de las ventajas que ofrecía: su corta duración, lo que provocó que muchos estudiantes optaran por otras carreras. Otro de los efectos directos del cambio del Plan de Estudios fue el cambio de las condiciones de empleo de la Planta Docente de las Escuelas Normales. En seguida resaltaré algunos detalles sobre la evolución tanto de la matrícula como de la planta docente de las escuelas normales y de la BENM en particular.

*Evolución de la matrícula.*

Entre el ciclo 1984-1985 y el de 1990-1990 la matrícula de la carrera de Profesor de Educación Primaria en las Escuelas Normales pasó de 72,100 a 26,500 alumnos<sup>69</sup>. Las particulares resintieron más esta disminución: en este período la matrícula que atendían pasó de 20,600 a 3,100 estudiantes. Muchas escuelas privadas suspendieron sus servicios.

Este proceso trajo como consecuencia la disminución, en unos cuantos años, del número de egresados, lo cual obligó, en varias entidades, a la contratación y habilitación de bachilleres como profesores de educación primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación.

Después de este período de aguda contracción, a partir del ciclo 1990-1991, la matrícula comenzó a crecer de manera sostenida hasta llegar, en el ciclo 1995-1996, a una población estudiantil de 48,700 (86% de escuelas públicas) atendidos en 218 escuelas, por 4,914 profesores. Sin embargo, el número de alumnos por maestro en las instituciones públicas sigue siendo bajo: en el ciclo escolar 1980-1981, en promedio, cada maestro atendía 17.5 alumnos; actualmente a cada maestro le corresponden 11.6 estudiantes<sup>70</sup>.

---

<sup>69</sup> SEP, *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997*, México, SEP, 1997, pág. 15.

<sup>70</sup> *Ibidem*, pág. 16.



Este hecho puede significar que la carrera de maestro ha recuperado el interés de muchos jóvenes, aunque también manifiesta el producto de la expansión que la educación media superior ha tenido en los últimos años.

La situación antes descrita no se ha presentado de manera uniforme en todas las entidades y escuelas del país. Mientras algunas preparan un número de profesores mayor al que requiere el sistema estatal, otras han recibido y contratado maestros formados en otras entidades. Para evitar que el número de nuevos maestros rebase las necesidades de cada sistema estatal, se ha logrado avanzar en los mecanismos de planeación por entidad.

En lo que se refiere a la evolución de la matrícula de la BENM, hasta el mes de marzo de 2008, la matrícula de la institución es de 1,081 alumnos. De los cuales 213 son hombres y 868 mujeres. A cada uno de los cuatro grados corresponde una cuarta parte de la población en promedio. Las edades de los estudiantes fluctúan entre los 18 años (edad promedio de los alumnos de nuevo ingreso) hasta 29 años, aunque el promedio es de 25 años (edad de egreso de los alumnos). A la misma fecha, se presentaron 1,586 aspirantes a ingresar, de los cuales se admitirán 300 alumnos de nuevo ingreso a partir del 15 de agosto de 2008<sup>71</sup>.

El cuadro (Cuadro 1) siguiente refleja la evolución de la matrícula entre los años 2000 y 2008 que, como se observa, se ha mantenido estable, teniendo un incremento leve en el último ciclo escolar (2007-2008), dado que el ingreso permitido fue de 300 alumnos, en lugar de los 250 que habían sido aceptados en los últimos 7 años<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup> Información obtenida mediante solicitud. *Base de datos de la Oficina de Control Escolar de la BENM. Estadísticas Internas*. Mimeo, Marzo, 2008.

<sup>72</sup> *Ibidem*.

Cuadro 1: Evolución de la matrícula ciclos 2000-2001 al 2007-2008.

CICLO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	EDADES
2000-2001	154	896	1050	18-25
2001-2002	119	927	1046	18-25
2002-2003	115	933	1048	18-25
2003-2004	142	897	1039	18-25
2004-2005	168	867	1035	18-25
2005-2006	178	867	1045	18-29
2006-2007	208	847	1055	18-25
2007-2008	213	868	1081	18-29

Fuente: *Base de datos de la Oficina de Control Escolar de la BENM*. Marzo, 2008.

### *La Planta Docente de la BENM*

La planta docente de las escuelas normales dedicadas a la formación de profesores de educación primaria sin considerar el tipo de su contratación descendió, al igual que la matrícula, de manera significativa: de 9,389 pasó a 4,470 profesores. La reducción más importante ocurrió en el sector privado, cuya planta docente disminuyó 62%, en cambio en el sector público (federal y estatal), el número de profesores se redujo 47 por ciento<sup>73</sup>.

No obstante, la reducción de la matrícula en un porcentaje mucho mayor al de la planta docente provocó que, en muchas escuelas, los profesores atendieran un número reducido de alumnos. La situación fue sin embargo, muy desigual de un plantel a otro. En los más favorecidos la planta docente pudo dedicar tiempo a actividades de investigación y difusión, pero en otros se mantuvieron condiciones laborales precarias y una proporción del profesorado de las normales trabajaba bajo comisión de otros servicios educativos.

Por otro lado, en lo que se refiere a las condiciones de trabajo, mientras existen profesores con nombramiento de tiempo completo que atienden a un reducido número de alumnos, hay maestros contratados por hora que atienden varios grupos. Esta situación

---

<sup>73</sup> SEP, *Ibidem*, pág. 16.

deberá revisarse oportunamente en cada entidad, con el fin de encontrar las vías para regularizar y equilibrar la situación laboral de muchos profesores.

Al respecto de la planta docente de la BENM, ésta se conserva prácticamente igual desde el año 2000. A continuación mostraré algunos cuadros en los que se concentra información general sobre el número de profesores por género (Cuadro 2), años de servicio y edades (Cuadro 3).

Cuadro 2: Numero de Docentes en la BENM por género.

<b>Personal Docente</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>
195*	110	85

Fuente: *Base de Datos del Departamento de Recursos Humanos*, BENM, Marzo 2008.

\*El total de profesores es de 206, en los siguientes cuadros consideramos 195 ya que 11 docentes desempeñan cargos administrativos y no se contabilizan en la Base de Datos.

Cuadro 3: Años de Servicio y Edades de los docentes de la BENM.

<b>Años de Servicio</b>	<b>Núm. Maestros</b>	<b>Edades</b>	<b>Núm. Maestros</b>
1 a 10	15	25 a 30	4
11 a 20	22	31 a 40	23
21 a 30	47	41 a 50	52
31 a 40	65	51 a 60	66
41 a 50	44	61 a 70	47
más de 50	2	más de 70	3
<b>Promedio</b>	<b>31</b>	<b>Promedio</b>	<b>52.2</b>

Fuente: *Base de Datos del Departamento de Recursos Humanos*, BENM, Marzo 2008.

Como podemos observar en el Cuadro 3, a pesar de que el promedio de años de servicio es de 31, el 80% (156 maestros) tienen más de 20 años de servicio. En cuanto a las edades, el 59% (116 maestros) cuentan con más de 50 años de edad. Estos datos nos indican que la renovación de la planta docente de la BENM debería ser una de las prioridades de la

administración y las autoridades educativas. No obstante, esto no es así, como ya lo hemos mencionado, en parte por la fuerte influencia del poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Sobre el nivel de estudios de la planta docente (Cuadro 4), podremos observar que el 70% (138 docentes) cuenta con estudios de licenciatura; el 26% (52 maestros) con estudios de maestría y sólo el 2% (4 maestros), con doctorado. Al respecto de la obtención de la licenciatura, ya hemos hablado de los cursos de nivelación a los que tuvieron acceso los docentes, una vez que el Plan de Estudios fue modificado en 1984, lo cual implica que no todos los que tienen ese grado de estudios, obtuvieron una licenciatura a través de los canales tradicionales de estudios de cuatro o cinco años en instituciones de nivel superior.

Cuadro 4: Nivel de Estudios de la Planta Docente de la BENM.

<b>ESCOLARIDAD DE LA PLANTA DOCENTE DE LA BENM</b>			
<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>	<b>TITULADOS</b>	<b>SIN TITULO</b>	<b>TOTAL</b>
LICENCIATURA	130	7	138
MAESTRÍA	46	6	52
DOCTORADO	3	1	4
SIN ESPECIFICAR *			1

Fuente: *Base de Datos del Departamento de Recursos Humanos*, BENM, Marzo 2008.

\* La o el profesor se encuentran comisionados y su adscripción no forma parte de la Base de Datos de la BENM

Al respecto del número de docentes jubilados, retirados por invalidez o que fallecieron, los datos más recientes proporcionados son a partir del año 2002. En el Cuadro 5 detallamos estos datos y observamos que, en el lapso de 2002 a 2008, el número de plazas dadas de baja es de 25.

Cuadro 5: Jubilaciones, bajas por invalidez y decesos en la planta docente 2002-2008.

<b>AÑO</b>	<b>JUBILACIONES</b>	<b>BAJA POR INVALIDEZ</b>	<b>DEFUNCIONES</b>	<b>TOTAL</b>
2002	ND*	1	ND	1
2003	1	0	0	1
2004	3	0	1	4
2005	2	1	1	4
2006	3	2	2	7
2007	4	1	0	5
2008	3	0	ND	3
2002-2008				<b>25</b>

Fuente: *Base de Datos del Departamento de Recursos Humanos*, BENM, Marzo 2008.

\*No Disponible

## **2. Tareas de la BENM**

Desde que ingresé a laborar en este centro escolar tres diferentes administraciones se han turnado en la dirección del plantel. En la primera, bajo la cual yo ingresé en octubre de 2000, el director era el profesor Héctor Fernando Valle-Gómez. Al año siguiente, en 2001, asumió la dirección del plantel el profesor Juan Manuel Rendón Esparza. Desde febrero del año pasado, dirige la escuela el Lic. Efrén Fernando González García.

Al respecto de la primera y última administraciones, he de decir que por el corto tiempo que laboré bajo el funcionamiento de la primera, y el corto tiempo de funcionamiento de la segunda, no tengo mucha información sobre ellas. Al respecto de la administración de Juan Manuel Rendón Esparza, su dirección significó una serie de reajustes a nivel político (en la relación entre el personal administrativo de la escuela y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y académico que no serán detallados puesto que no son

objeto del presente estudio y que no tuvieron un impacto radical en el funcionamiento de la escuela.

Lo más relevante fue, sin embargo, el enfoque dinámico que el director y el cuerpo directivo imprimieron a las actividades académicas pues se llevaron a cabo eventos relevantes que provocaron que se involucrara una buena parte del personal docente y no docente de la escuela. Además de que se proyectó una imagen moderna, dinámica y propositiva de la BENM y su personal docente. En el siguiente capítulo hablaré acerca de las diferentes actividades que he realizado en el marco de estos eventos académicos impulsados desde la administración de Juan Manuel Rendón.

Desde su creación, la BENM ha formado profesores de Educación Primaria. Aunque desde 1984, el plan de estudios contempla la realización de estudios de licenciatura, el perfil de egreso de nuestros estudiantes se sigue enfocando a la formación inicial de profesores de Educación Primaria.

No obstante, la formación inicial para docentes de primaria no es la única tarea sustancial que realiza el personal de la BENM. Debemos recordar que además de atender a la población estudiantil de la Licenciatura, la institución aloja a la población infantil de las cuatro escuelas anexas de experimentación pedagógica y del Centro de Desarrollo Infantil. Por lo tanto, otra de las tareas es otorgar el servicio de Educación básica, en los niveles de Educación Inicial, Preescolar y Primaria.

Las otras tareas sustanciales de la BENM son la impartición de cursos de actualización y capacitación para profesores de primaria en servicio dentro de los cursos de carrera magisterial, así como cursos de posgrado, especializaciones y diplomados tanto para los profesores en servicio, como para el personal docente y no docente del plantel.

## La Formación Inicial

Hemos hablado en diferentes ocasiones a lo largo de este trabajo sobre la transformación profunda que significó el cambio del plan de estudios de 1984, ya que el ingreso a las Escuelas Normales exigió, a partir de entonces, haber cursado el nivel de bachillerato. No obstante, hemos así mismo recordado que el saber específico de las Escuelas Normales es más cercano de un saber “técnico pedagógico”, determinado por el contenido y la forma de la enseñanza a nivel Primaria. Es por ello, que la reforma de Educación Primaria de 1993, impactó profundamente en la formación inicial de los estudiantes de licenciatura.

La reforma curricular de la Educación básica, que se inició en 1993 hizo necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del currículum demandan competencias profesionales que no estaban adecuadamente atendidas por el Plan de Estudios de Educación Normal de 1984. Al respecto, el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria argumenta:

Entre los nuevos rasgos de la educación primaria cabe destacar su mayor articulación con los ciclos de preescolar y secundaria, lo que hace conveniente la adquisición de una perspectiva general del nivel básico. Además, se ha dado un giro importante a los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgan ahora prioridad al uso de estas capacidades en la comunicación y a su aplicación creativa en la definición y solución de problemas reales. El conglomerado denominado ciencias sociales ha sido sustituido a partir del tercer grado por contenidos específicos de historia, geografía y educación cívica. En el campo de las ciencias naturales se ha asignado mayor importancia a la educación para la salud y para la protección del medio ambiente y los recursos naturales, asimismo en el enfoque para su enseñanza se ha incluido en forma equilibrada tanto la explicación y la información como la experimentación, buscando superar el enfoque excesivamente empirista que predominó en las dos décadas pasadas.

Más allá de los importantes cambios en los enfoques y contenidos de campos específicos del conocimiento, el rasgo central del nuevo plan de estudios de primaria es la prioridad que le asigna al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende. Estimular el

desenvolvimiento de esas capacidades demanda del maestro una intervención educativa sensible a las condiciones distintas de alumnos y grupos escolares, creatividad y adaptabilidad y, evidentemente, el dominio sólido de las mismas competencias que debe fomentar en sus alumnos<sup>74</sup>.

La vinculación constante entre los planes de estudio de la primaria y de la licenciatura de los alumnos de la BENM podría lograrse de una forma mucho más profunda, gracias a la existencia de las escuelas de experimentación pedagógica. Sin embargo, no hay una interacción tan constante y activa como sería deseable entre el personal de las primarias y los profesores formadores de la licenciatura. Por otro lado, las prácticas pedagógicas de nuestros alumnos no se pueden realizar en estas escuelas, aunque sería lo ideal.

El otro elemento que dificulta la vinculación entre la primaria y los alumnos de licenciatura, es que los docentes que los forman se han alejado, en su gran mayoría desde hace muchos años, del contacto con los planes de estudio o con la población de las escuelas primarias.

Hay que recordar sin embargo, que entre las tareas de formación de la BENM, se encuentran las actividades desarrolladas en las cuatro escuelas de experimentación pedagógica<sup>75</sup>, así como del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI).

En lo que respecta al plan de estudios de la licenciatura, lo detallaremos en la tercera sección de este capítulo. En la presente, continuaré la descripción de las tareas realizadas por el personal de la BENM. Además de la formación inicial, el marco normativo dota a la institución de la capacidad de otorgar los servicios de actualización y capacitación a los profesores en servicio, además de impartir cursos de posgrado, especializaciones y diplomados.

---

<sup>74</sup> *Ibidem*, pág. 20.

<sup>75</sup> Sobre la relación entre las Escuelas de Experimentación Pedagógica, hablaré en el Capítulo III del presente trabajo, cuando abordemos el trabajo de investigación elaborado entre personal del Instituto Mexicano del Seguro Social y la BENM.



Cursos de Actualización y capacitación, Diplomados, Especializaciones y posgrados para profesores en servicio

La Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio del Distrito Federal, de la cual depende la BENM, de conformidad con el reglamento interior de la SEP, tiene entre sus atribuciones tanto la formación inicial como la responsabilidad de “coordinar, diseñar, organizar, operar, supervisar y validar los cursos de capacitación, actualización y superación permanente para el personal directivo y docente (...)”<sup>76</sup> de todas las modalidades de la educación básica, por medio del Centro de Actualización de Magisterio en el Distrito Federal (CAM), las Escuelas Normales y oficinas centrales ofrecen a los profesores de Educación básica distintos programas y estrategias de actualización.

Como una estrategia de actualización en los últimos años el Centro de Actualización y algunas de las escuelas normales del DF diseñaron varios diplomados para contribuir a la superación y mejoramiento profesional de los docentes de educación básica. En el Cuadro 6 se concentra la información sobre los cursos y programas que otorga la BENM a los maestros en servicio en el DF, que tienen un enfoque constructivista y, al menos desde la planeación, se proponen inculcar una visión revitalizadora del quehacer docente a nivel de la educación básica, en concordancia con las tendencias pedagógicas contemporáneas, cuyo enfoque se fundamenta en la Investigación-Intervención.

Cuadro 6: Diplomados que imparte la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

---

<sup>76</sup> SSEDF-DGENAM. *Ibidem*, pág. 41

<b>NOMBRE DEL DIPLOMADO</b>	<b>POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGE</b>
Competencias básicas del docente para instrumentar los programas de educación primaria	Directivos y profesores en servicio de educación primaria.
Educación artística. La danza como integradora del arte y sus aplicaciones en la escuela primaria	Cuerpos técnicos, directores frente a grupo en servicio de educación primaria.
El enfoque comunicativo en la enseñanza de la matemática en la escuela primaria	Profesores de primaria frente a grupo. Personal con funciones directivas o de asesoría técnica para escuela primaria.
Enfoque constructivista de la enseñanza de la matemática en la escuela primaria	Cuerpos técnicos, directivos y profesores frente a grupo en servicio de educación primaria.
Geografía	Profesores frente a grupo de educación primaria y secundaria en servicio.
Pedagogía del arte en educación	Cuerpos técnicos, directores y profesores frente a grupo de educación inicial, básica especial, física y normal.
Relaciones vinculares en el proceso de enseñanza aprendizaje. El saber de la sexualidad.	Cuerpos técnicos, directivos y profesores frente a grupo de educación básica y normal.

Fuente: SSEDf-DGENAM. *Programa de Trabajo 2001-2006*. SEP, México, 2003, pág. 41.

También se han implementado programas de posgrados. En 1997 se inició con varias especializaciones en las diferentes normales del Distrito Federal y, en 1999, se crean cinco maestrías, una en cada plantel. Actualmente, y desde agosto de 2003, opera una Maestría Interplanteles, con campos educativos y de intervención específicos, en las cinco Normales públicas del Distrito Federal.

La Maestría en Educación Básica Interplanteles (MEBI) es una propuesta de posgrado que propone elevar el nivel dentro del área de formación original. Uno de los objetivos es “el reforzamiento de la superación profesional en el campo específico de su profesión con

un enfoque reflexivo y una propuesta metodológica desde la intervención educativa”<sup>77</sup>. La MEBI, se inserta en el marco de las nuevas necesidades educativas, que requiere profesores que aborden los enfoques de equidad, interculturalidad y diversidad; opera de manera interplanteles y sus alumnos atienden a todos los niveles educativos.

Aunque las diferentes medidas antes mencionadas han sido concebidas para un funcionamiento y organización óptimos de la formación docente y actualización del magisterio, es necesario recordar que las políticas locales o nacionales implementadas en muchas ocasiones se han confrontado a las concepciones y prácticas docentes. La historia social y académica de cada escuela está presente y tiene peso en cómo se orientan los cambios.

Cuando hablamos de magisterio, en realidad hablamos de varios magisterios. La política real, la que se construye desde las escuelas y las aulas y que se pone en práctica por los maestros, es una amalgama entre disposiciones oficiales, prácticas construidas históricamente, tradiciones, culturas magisteriales, innovaciones, contextos sociales y significados particulares. Por lo pronto, haré a continuación una descripción del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997 (LEP97).

### **3. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 (LEP97)**

Este plan de estudios tiene vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial para profesores de Educación Primaria en el nivel de licenciatura. La aplicación del plan se inició en el ciclo escolar 1997-1998, con los estudiantes inscritos en

---

<sup>77</sup> *Ibidem*, pág. 5.

el primer grado, su aplicación plena fue alcanzada en el período 2000-2001. Este Plan se estructuró como parte del ya mencionado Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la SEP en 1996.

Este Plan de Estudios no fue el primero de nivel licenciatura. Hemos mencionado la necesidad de reformar el plan anterior que data de 1984, como producto de la reforma en educación primaria que tuvo lugar en 1993.

A continuación hablaré del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1984, antecedente al actual que data de 1997.

El Plan de Estudios de 1984 y sus efectos

Junto con el establecimiento del nivel licenciatura, uno de los cambios recientes de mayor importancia fue la reforma del plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria, realizada en 1984.

El plan 1984 tuvo una influencia contrastante en la formación de maestros. Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las Escuelas Normales. Tuvo el propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente. Sin embargo, algunos de estos propósitos sólo se cumplieron parcialmente y en ciertos casos provocaron problemas nuevos, no previstos por el plan y los programas, o causados por condiciones desfavorables en la aplicación del nuevo currículum

Puede afirmarse que no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y que no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos y que estos podían realmente adquirir, de acuerdo con su formación previa. Una conclusión general sobre el plan 1984 es que al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las Escuelas Normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.

Estos problemas se expresaron en los siguientes rasgos del plan 1984<sup>78</sup>:

- El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de los contenidos de las diversas asignaturas en una cultura profesional coherente.
- Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- Una atención limitada al estudio del currículum de la educación primaria y a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para su enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.
- Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. En este sentido, existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas, y su aplicación en el desempeño del

---

<sup>78</sup> SEP, *Ibidem*, pág. 17, 18.

maestro. La línea pedagógica, donde se concentró la enseñanza, tenía como propósito integrar los conocimientos teóricos con la práctica y desarrollar la investigación. Sin embargo, gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación, sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia.

Además de los problemas propios del Plan de Estudios, las crecientes dificultades de la vida académica en las Escuelas Normales tuvieron como origen las características del proceso de implantación de la reforma. En particular pueden señalarse los siguientes problemas<sup>79</sup>:

- Los profesores de Educación Normal que estaban en servicio se hicieron cargo de las nuevas asignaturas que, con mucha frecuencia, no correspondían a su especialidad. Sin embargo no se realizaron suficientes acciones de capacitación y actualización para apoyar y complementar la formación de los profesores.
- La ausencia de un sistema continuo de perfeccionamiento dirigido a los formadores de maestros, de reglas claras para desarrollar de manera efectiva una carrera académica, así como la irregularidad en la aplicación sistemática de criterios de estímulo al desempeño docente, obligó a la búsqueda individual de oportunidades de actualización y superación profesional en programas o cursos de posgrado de carácter genérico, que en su mayoría no tienen relación directa con las actividades profesionales de los maestros.

---

<sup>79</sup> *Ibidem*, pág. 18.

- La mayoría de los planteles carecía (y en general, sigue careciendo) de acervos bibliográficos actualizados y de los materiales básicos para apoyar los programas: no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, lo que se tradujo en la imposibilidad de realizar actividades propuestas en los planes de estudio y en el abandono y deterioro paulatinos de muchas instituciones.

### Situación Actual

La BENM fue la primera de las Escuelas Normales en incorporarse al proceso de transformación curricular impulsado a partir de 1996 por el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. El Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, implicó reacomodos que no fueron fáciles y que requirieron nuevas formas de organización. Los docentes se fueron incorporando paulatinamente, semestre a semestre. Esta estrategia de incorporación no ha permitido que los docentes tengan una perspectiva integral del nuevo plan de estudios. No obstante, en los últimos años, se observan cambios cualitativos que han fortalecido el desempeño de la BENM en la formación de maestros en Educación Primaria, este impacto se observa, entre otros, en los siguientes aspectos<sup>80</sup>:

- En las nuevas perspectivas del trabajo docente de los formadores que se han apropiado de los nuevos enfoques.
- En los vínculos con las escuelas primarias en las cuales los estudiantes del último año pasan la mayor parte del ciclo escolar con una práctica docente acompañada, que ha

---

<sup>80</sup> SSEDF-DGENAM. *Ibidem*, pág. 24.

implicado el acercamiento de los formadores a la realidad de la educación primaria actual y a la necesidad de actualización de directivos y maestros de grupo en nuevas perspectivas para el trabajo docente.

- En el trabajo colegiado de algunas áreas se ha impulsado para apoyar el papel de las prácticas pedagógicas en la formación de los futuros maestros, por medio de talleres de actualización internos autogestivos.

No obstante subsisten algunas problemáticas: algunos docentes aún trabajan con enfoques y estrategias anteriores al plan 1997; muchos de ellos no han participado en ningún taller de actualización en el marco del nuevo plan de estudios; aún cuando se reconoce que en la BENM el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales ha generado avances en la infraestructura a partir de la dotación de mobiliario y equipos, materiales de estudio y acervos bibliográficos no ha sido suficiente y se requieren apoyos presupuestarios para mejorar las condiciones físicas.

En cuanto a los estudiantes se observan debilidades en la expresión oral y escrita en las estrategias de enseñanza y una insuficiente cultura general. Algunos de los factores que contribuyen a esto se derivan del proceso de selección de los alumnos, los tiempos de trabajo, el enfoque empleado por algunos formadores y en ocasiones el desinterés de los alumnos. Sin embargo, también se observa mayor seguridad, desenvoltura y compromiso en los alumnos que cursan este nuevo plan sobre todo en los últimos semestres, cuando realizan prácticas pedagógicas en condiciones reales.

Para aprovechar al personal docente y apoyar a los alumnos, la BENM ha implementado un programa de fortalecimiento curricular que incorpora diferentes actividades co-curriculares y extracurriculares.



Además, el plantel está desarrollando su programa de seguimiento de la Licenciatura en Educación Primaria, lo cual ha implicado múltiples esfuerzos para conformar un equipo que integre no sólo a áreas sustantivas, como la de planeación e investigación, sino también a los coordinadores de los colegios de asignatura y al del colegio de 7° y 8° semestres. Con un equipo integrado, la aspiración es arraigar el seguimiento en los cuerpos colegiados para favorecer esta acción como actividad regular y para orientarla a favor del diálogo, la comprensión y la mejora de los procesos de formación. La BENM está dando un giro a la investigación, vinculándola en el proyecto de seguimiento del plantel. En este sentido, se han avanzado tareas de evaluación docente a partir de diversos instrumentos aplicados a los estudiantes cuyos resultados permiten dirigir los esfuerzos de mejoramiento a las áreas que indican debilidades.

Las tareas de seguimiento y evaluación son algunas de las actividades que los profesores de la institución debemos realizar. En el siguiente capítulo, abordaré con detalle las actividades que realizo en el marco del Plan de Estudios y que implican la docencia, actividades de apoyo a la docencia, difusión, extensión académica e investigación.

MAPA CURRICULAR

### **CAPÍTULO III: ACTIVIDADES REALIZADAS EN LA BENM**

Mis labores como docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) comenzaron el 16 de octubre del año 2000, fecha en la que ingresé al Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la institución para integrarme en un Programa de Enseñanza de Francés Lengua Extranjera, como resultado de un intercambio entre la BENM y el Departamento Cultural de la Embajada Francesa en México.

Seis meses más tarde obtuve un nombramiento de base por 19 horas como Profesora-Investigadora de Educación Superior, nivel de Asignatura “B”, el cual conservo en las mismas condiciones hasta la fecha. Mis actividades están organizadas en torno a las atribuciones y limitaciones que marca dicho nombramiento y que implican la atención a grupos, actividades de apoyo a la docencia, de investigación, así como de extensión y difusión educativa.

Durante dos semestres consecutivos laboré en el CELEX, teniendo a mí cargo la elaboración y la aplicación del Programa de Cursos de Cuatro Habilidades en Lengua y Civilización Francesa, así como la organización de los cursos. De igual manera fui la encargada, durante ese mismo período, de las relaciones que se entablaron entre la Embajada de Francia en México y la BENM, que consistían en reuniones periódicas, cursos y entrevistas con asesores pedagógicos recomendados por el Agregado Lingüístico de la Embajada, así como cursos de Didáctica de la Lengua Francesa y otros temas afines.

A partir de agosto de 2001, fui llamada a colaborar para impartir la asignatura *Problemas y Políticas de la Educación Básica* a los alumnos de primer semestre de la

Licenciatura en Educación Primaria 1997<sup>81</sup>. Esta asignatura tiene continuidad con la asignatura *Gestión escolar*, que se imparte en el sexto semestre de la carrera, y en la que participo desde el semestre impar del año 2001-2002.

Desde entonces mi desempeño como docente de la BENM se encamina hacia el área de las Ciencias Sociales, así como la Pedagogía y la Filosofía. Durante el semestre par 2006-2007 impartí clases para el *Seminario sobre Temas Selectos de la Pedagogía Universal III* (Sexto Semestre) y en el semestre impar 2007-2008, impartí clases de la asignatura *Bases filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano* (Primer Semestre). Los cursos de francés fueron temporalmente suspendidos por el CELEX desde el primer semestre del año escolar 2006-2007, de manera que mi actividad docente se concentra en el área curricular con las asignaturas mencionadas.

Por otro lado, durante el año 2004-2005 fui asesora de apoyo de una alumna de Cuarto Grado de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. Función que he vuelto a desarrollar durante el presente año escolar, dirigiendo a cuatro estudiantes del mismo grado. Esta actividad se enmarca en la realización de actividades de apoyo a la docencia.

Durante todo este mismo período (Oct. 2000-febrero 2008) he desempeñado también tareas de investigación, como en el caso del proyecto *Prevalencia de Obesidad y Diabetes Mellitas Tipo 2 en Población Escolar de las Escuelas Primarias Anexas de Experimentación Pedagógica*, realizado junto con personal del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) entre enero de 2004 y marzo de 2005<sup>82</sup>; así como de extensión educativa y difusión cultural, tales como la participación en la organización de Coloquios o Simposios Internacionales, conferencias, eventos conmemorativos de la institución y otros.

---

<sup>81</sup> Véase Mapa Curricular, [Cap. II, pág. 80 de este Informe], SEP, *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997*, SEP, México, D. F., 1997, pág. 53.

<sup>82</sup> PROYECTO IMSS-BENM. Trabajos de titulación para Licenciatura y Doctorado. Inéditos.

Cabe mencionar que estas actividades son parte consustancial de la vida académica de una Institución de Educación Superior, como es el caso de la BENM. Pero la labor fundamental que debe asumir un docente de esta institución, es la actividad académica y de atención a grupo

En el presente capítulo haré una descripción de dichas actividades, comenzando por la labor docente. Hablaré igualmente de otras tareas académicas implícitas en el nombramiento de Profesora Investigadora en Educación Superior y que he desarrollado en menor medida que la docencia pero que son igualmente importantes.

## **1. Labor Docente**

A esta tarea dedico la mayor parte del tiempo de mis actividades en la BENM, ya que implica no solamente la atención a grupos, sino todo el trabajo de preparación de las sesiones de clase, asesorías, atención especializada e individual a los alumnos, planeación y consulta colegiada del trabajo elaborado y muchas otras actividades, todas, enmarcadas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. Enseguida abordaré la organización de dichas actividades en el marco de los lineamientos institucionales.

La organización de las actividades académicas en el marco del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.

Las actividades académicas realizadas en la BENM están enmarcadas por las necesidades de la institución. En el capítulo precedente pudimos describir con detalle cómo se organizan

de acuerdo con el Organigrama Institucional y el Reglamento Interior de la institución que, aunque datan de 1985 el primero, y de 1974 el segundo, siguen vigentes.

En cuanto al trabajo académico, éste se organiza a través del *Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación básica y normal de la SEP*, que data de 1974 y al frente de la organización y funcionamiento de esta área esencial en la vida de la BENM se encuentra el departamento de Docencia, que ya hemos visto en el segundo capítulo dentro del Organigrama de la escuela a cargo de la profesora Nohemí Reyes Sales.

El Área de Docencia se compone de 4 departamentos y se encarga de la aplicación de los programas a través del trabajo colegiado e inter-colegiado que se organiza y monitorea desde esa área. Otra área que trabaja de forma conjunta a Docencia es el Área de Planeación. Esta unidad vigila que se desarrollen las actividades frente a grupo y entre la Planta Docente y todo lo que corresponde a las actividades académicas como elaboración y revisión de informes, entrega de las planeaciones por semestre y anuales por parte de la planta docente y de docencia.

En cuanto a las Reuniones Colegiadas, se dedican a la planeación y organización del trabajo académico, la aplicación de los programas por asignatura, se conciben y realizan los proyectos por colegio, además de compartirse las tareas y responsabilidades del colegio. El coordinador, que es elegido entre los compañeros de la asignatura, delega responsabilidades y hace un consenso con los docentes sobre la repartición de tareas.

Al respecto de los lineamientos que enmarcan las pautas del trabajo colegiado, de ello se encarga la Subdirección Académica, y se sujeta estrictamente a los contenidos de los Planes y Programas de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. Más adelante

mencionaré los rasgos académicos y las actividades previstas por éstos para las asignaturas que imparto.

El Área de Docencia también lleva a cabo la asignación (análisis, distribución y asignación) de horarios, de acuerdo a las necesidades del servicio y al perfil de los docentes y con base en el Reglamento de Homologación de acuerdo al número de horas, perfil y categoría de los docentes<sup>83</sup>.

Por lo que respecta a las Reuniones Inter-colegiadas permiten el intercambio de opiniones entre los docentes para facilitar el trabajo de los alumnos en sus grupos. Se canalizan problemas de acuerdo a las áreas de competencia. El objetivo primordial es acompañar y apoyar a los alumnos en su desempeño.

Desde la administración del Lic. Jesús Liceaga (1984), el Servicio de Orientación se excluyó del organigrama del funcionamiento de la BENM. Esto significó que muchos servicios de asistencia para los alumnos desaparecieron. Desde entonces se ha luchado por implementarlo nuevamente pero, aparentemente, sin éxito. Sólo hace algunos años se reinstaló un Proyecto de Orientación Educativa, que dirige la profesora Noemí Reyes Sales, Jefa del Área de docencia. Este proyecto permite tanto a alumnos como a maestros apoyarse en caso de encontrar dificultades con las áreas académicas e incluso con problemas de otra índole (personales, emocionales, económicos, etcétera).

---

<sup>83</sup> Dependiendo de las horas y del tipo de plaza de los profesores se definen las cargas horarias de docencia, actividades frente a grupo, investigación, difusión u otras, v. g.: Los docentes con nombramiento tipo Titular “C” de Tiempo Completo no pueden excederse de 14 hrs. frente a grupo, el resto de su tiempo lo dedica a otras funciones académicas. Los docentes con nombramiento de horas sueltas que pueden llegar hasta 39 (el tiempo completo es de 40 hrs.), debe trabajar las 39 horas frente a grupo.

El nombramiento de Profesor Investigador de Educación Superior

El nombramiento de Profesor Investigador de Educación Superior, implica una serie de tareas previstas por el *Reglamento interior de trabajo del personal académico del subsistema de educación básica y normal de la SEP* de 1974. Aunque la homologación del nombramiento de Profesor de Educación Superior en las Escuelas Normales data de un tiempo posterior al del reglamento interior, éste es el que aplica los criterios de la organización y desempeño de la planta docente.

Esta inconsistencia no ha sido resuelta y, al contrario, se ha profundizado con la reforma que otorgó a las Escuelas Normales el estatus de Escuelas Superiores, con el cambio del Plan de Estudios de 1984. No obstante, la BENM no está afiliada a la Asociación Nacional de Universidad e Instituciones de Educación Superior<sup>84</sup> lo cual se ha traducido en desventajas de diversos tipos en las condiciones de trabajo, salarios y prestaciones de los docentes y otros trabajadores de las Escuelas Normales.

Esto significa que como Profesores Investigadores de Educación Superior ya no formamos parte del Subsistema de Educación Básica y Normal, sino del Subsistema de Educación Superior, pero no estamos homologados con profesores de otras instituciones de Educación Superior en lo que se refiere a la carga de horarios, sueldos ni prestaciones<sup>85</sup>.

En otros casos como los de Colombia —Escuela de Educación—, Chile —Universidad Pedagógica—o Francia —Institutos Universitarios de Formación Docente (IUFM) —, las antiguas escuelas normales ya forman parte del sistema universitario y, aunque tienen la

---

<sup>84</sup> Las condiciones de afiliación a la ANUIES se establecen en el Artículo 8º de su Estatuto, aprobado el 27 de Septiembre de 1998. <http://www.anuiesco.org.mx/documentos/afiliacion/registro.pdf>, México, D. F. 30 de Abril, 2008.

<sup>85</sup> Entrevista con la profesora Noemí Reyes Sales, Jefa de docencia de la BENM. Mayo, 2007.



misma forma de funcionamiento que las normales en México, la administración depende de las instancias administrativas de la Educación Superior.

Por otro lado, el plan de estudios vigente menciona tangencialmente las necesidades y los requerimientos del perfil de la planta docente de la BENM, cuestión que hasta el momento no ha sido resuelta de forma concreta. Ya que aunque la implementación del plan de estudios requiere de una transformación de fondo de la planta docente, ésta no se ha llevado a cabo por las implicaciones políticas que conlleva y porque la reconstrucción de nuevos profesores sería, sin duda, fuente de conflictos con el poderoso Sindicato de Trabajadores de la Educación.

Desde la primera transformación importante del plan de estudios, que pasó de nivel medio superior (Plan 1975-Reestructurado) a superior (Plan 1984), se observó la disminución drástica de la planta docente de las escuelas normales a nivel nacional así como de la matrícula<sup>86</sup>. Además no se profundizó la reforma hacia el remplazo de la planta docente que no contaba con la formación requerida para el nivel de estudios previstos por el nuevo Plan de Estudios.

Como pudimos analizar con detenimiento en el capítulo anterior, gracias al Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales de 1992, que culmina con la reforma del Plan de Estudios de 1997 se establece una línea de acción dirigida específicamente a paliar parcialmente este rezago y se prevé un programa de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales<sup>87</sup>.

---

<sup>86</sup> Este tema es abordado con mucho más detalle en el apartado La Matrícula Escolar y la Planta Docente de la BENM, en el Capítulo II de este trabajo.

<sup>87</sup> SEP, *Ibidem*, pp. 16-17.

Las actividades que se consideran dentro de esta línea de acción consisten, en primer lugar, en un programa de actualización (mismo que se llevó a cabo antes de la implementación del plan de estudios) y cuyo propósito fue que los profesores se informaran de manera suficiente y oportuna sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que impartirían, de forma que adquirieran los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio.

Para apoyar la realización de estas acciones se utilizan los medios de comunicación a distancia y las redes de información que se han instalado a nivel nacional e internacional.

Estos propósitos de actualización y perfeccionamiento de la planta docente contemplan a la planta docente que ya laboraba en las Escuelas Normales y hasta la fecha no se han establecido, de forma institucionalizada, los requerimientos para la contratación de nuevos profesores. De manera que ésta se lleva a cabo de acuerdo a las necesidades de los planteles y se ve influenciada por los intereses de los grupos de poder que subyacen en las relaciones laborales del magisterio en general a nivel nacional y estatal. Pero este conflicto tiene que ver también con la conocida cultura clientelista del magisterio y la invisible cadena de control laboral<sup>88</sup> que, por otro lado, no forman parte del presente trabajo. En la siguiente sección hablaré de las asignaturas que imparto en los semestres primero y sexto de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, y que he realizado durante los últimos seis años.

Las Asignaturas Impartidas y el Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria  
1997

---

<sup>88</sup> Justa Ezpeleta, "El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana", En *Revista Mexicana de Sociología*, Núm. 2, México, ISS-UNAM, 1990, pp. 13-33.

Las asignaturas que he impartido desde mi incorporación como docente a la BENM son: *Problemas y políticas de la educación básica, Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano, Gestión Escolar, Seminario sobre Temas Selectos de la Pedagogía Universal III, Trabajo Docente/Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II.*

Las primeras dos se desarrollan durante el primer semestre; en el sexto semestre las dos siguientes y la última a lo largo del séptimo y octavo semestres. Los contenidos de todas las asignaturas siempre tienen correlación entre sí. A continuación citaré las especificaciones de estas asignaturas de acuerdo con el Plan de Estudios.

*Problemas y Políticas de la Educación Básica*<sup>89</sup>.

*Clave: 12. Horas-Semana 6 (primer semestre) Créditos: 10.5.*

La finalidad de este curso es que los estudiantes se formen una visión ordenada de los problemas centrales de la educación básica en el México actual. Asimismo, podrán analizar las políticas gubernamentales que se relacionan con esos problemas, para valorar sus logros y sus limitaciones. Como en otros cursos iniciales, éste proporcionará un punto de partida sistemático para el conocimiento más preciso de las cuestiones específicas de la Educación Primaria que los estudiantes adquirirán a lo largo de sus estudios.

El referente del programa de estudio es el conjunto de la educación básica, con el fin de que los estudiantes perciban que los niveles de educación Preescolar, Primaria y Secundaria, que antes funcionaban con una marcada separación, se van articulando

---

<sup>89</sup> *Ibidem*,, pp. 56-57.

gradualmente en un ciclo continuo. Para los futuros maestros de Educación Primaria es especialmente útil poder relacionar con su campo de trabajo el antecedente de preescolar y las demandas del nivel consecuente de secundaria.

Dado que los temas que podrían incluirse en un curso como este son muchos y variados, el programa de estudios propone, por razones de método, que los contenidos abarquen tres campos:

- *Cobertura.* Incluye el análisis de la capacidad del sistema para dar acceso a los servicios educativos a las poblaciones demandantes así como de los patrones de permanencia y avance que se presentan en cada nivel y entre los distintos niveles.
- *Calidad.* Este concepto se aborda en dos sentidos: nivel de dominio de competencias y conocimientos esenciales (por ejemplo, comprensión de lectura o capacidad de resolver problemas matemáticos) y correspondencia de lo que se aprende con las demandas de la vida real y las características del entorno (calidad como pertinencia).
- *Equidad.* Se refiere a los grados y formas de desigualdad en el acceso a la educación de los grupos sociales, distintos por su nivel de ingresos, su ámbito de residencia, su etnia y su lengua y el nivel escolar de su familia. En este análisis se consideran tanto las desigualdades en el acceso y la permanencia, como en la calidad de los recursos educativos recibidos.

La programación del curso es favorable para que los estudiantes puedan analizar paralelamente los problemas y las políticas en dos espacios: el del país, distinguiendo diferencias regionales, y el estatal, que puede contrastar con el referente nacional.

En el desarrollo del curso, los estudiantes adquirirán y aplicarán algunas competencias de método relevantes para su trabajo: la precisión de criterios para evaluar macro procesos educativos, la familiarización con procedimientos de estadística descriptiva y la localización, valoración y uso de material informativo.

Los contenidos de esta asignatura tienen relación directa con el curso Bases filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano, y con el análisis de la dimensión pedagógicas de la política educativa, que se hace en el curso Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria.

*Gestión Escolar*<sup>90</sup>.

*Clave: 64. Horas-Semana: 4 (sexto semestre) Créditos: 7.0*

El propósito de este curso es que los alumnos estudien sistemáticamente las características de la organización y el funcionamiento de la Escuela Primaria, identifiquen los rasgos de la vida escolar que más influyen en los resultados educativos, analicen propuestas y conozcan instrumentos para impulsar y participar en acciones para el mejoramiento del conjunto de la escuela.

El programa del curso parte de la idea de que para lograr el mejoramiento de la calidad educativa es necesario que la escuela funcione como unidad, es decir, como una institución con metas y tareas centrales, alrededor de las cuales se organizan las actividades de los

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, pp. 93-94.

directivos, los maestros y los alumnos, y no como un espacio en el que se reúnen distintos grupos escolares con sus propios maestros.

Con el objeto de que los futuros maestros contribuyan al mejoramiento de las escuelas donde realicen su labor docente es necesario que, además de conocer las disposiciones legales y administrativas que norman el funcionamiento de cada plantel, adquieran los conocimientos para analizar los factores que intervienen en el funcionamiento real de cada escuela, así como la relación que existe entre factores organizativos y de cultura escolar con la calidad de la educación que ofrece la escuela.

El programa de esta asignatura incorpora el estudio de estrategias e instrumentos para evaluar la calidad de la escuela en su conjunto, para interpretar la información disponible y para participar en el trabajo colegiado. Otra cuestión importante que se analizará durante el curso es la relación de la comunidad, y particularmente de las madres y los padres de familia con la escuela; el curso aportará sobre todo elementos que permitan identificar estrategias para lograr el apoyo de la familia a las tareas educativas.

Entre los temas más importantes que se revisarán durante el curso se encuentran los siguientes:

- a) el marco normativo del funcionamiento de las escuelas;
- b) la estructura organizativa (el Consejo Técnico, los consejos de Participación Social, la Asociación de Padres de Familia);
- c) los elementos que conforman el clima y la cultura escolar (mecanismos de intervención y toma de decisiones, el uso del tiempo escolar, las normas explícitas e implícitas que regulan las relaciones entre el director o directora de la escuela, el personal docente, los alumnos y las asociaciones de padres de familia, los conflictos típicos, las expectativas de los diversos actores con respecto a la institución escolar);

d) la función directiva, es decir, las funciones y estilos de dirección, la planeación de la actividad escolar, y

e) la gestión académica, es decir, las formas y mecanismos utilizados para organizar la tarea principal de la escuela (organización de la enseñanza, mecanismos para la asignación y organización de grupos, etcétera).

En el desarrollo del curso se revisarán las disposiciones administrativas y los documentos normativos correspondientes, los aportes teóricos acerca de la organización y gestión escolar, pero uno de los referentes principales será el conocimiento que los estudiantes hayan acumulado en los semestres anteriores durante el desarrollo de la observación y la práctica docente.

Con la adquisición y el desarrollo de estos conocimientos, herramientas y habilidades se espera que los futuros maestros sean capaces de identificar los problemas más importantes que enfrenta la escuela y sus causas, pero, además, que sean capaces de promover el mejoramiento de la institución y la innovación en la práctica educativa.

*Bases Filosóficas, Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano*<sup>91</sup>.

*Clave: 11      Horas-Semana: 4 (Primer Semestre) Créditos: 7.0*

El propósito de esta asignatura es ofrecer a los estudiantes, desde el inicio de su formación, una visión esencial y sistemática de las bases constitucionales del Sistema Educativo Mexicano en la época actual. A lo largo de sus estudios, los alumnos normalistas profundizarán en diversos aspectos de este tema, incluidos los de su evolución histórica,

---

<sup>91</sup> *Ibidem*, pp. 55-56.

por lo que es conveniente que este curso sea un referente que dé congruencia y orden a los aprendizajes posteriores.

Un primer campo de estudio se refiere a las definiciones filosóficas que orientan nuestro Sistema Educativo, establecidas en el Artículo Tercero Constitucional y que se han mantenido en lo sustancial, a pesar de los cambios experimentados por este precepto. Se pondrá especial atención a la educación básica y a los preceptos de laicismo, obligatoriedad y gratuidad, destacando el sentido republicano, nacional y democrático que corresponde a la Educación como servicio público.

La legislación reglamentaria fundamental, constituida por la Ley General de Educación y las correspondientes leyes estatales, será un segundo campo de estudio. En él se dará prioridad a las formulaciones sobre las orientaciones normativas, la definición de los niveles que integran el Sistema Educativo, la distribución de facultades entre los órganos de autoridad y los derechos y responsabilidades de quienes participan en servicios educativos o son sus beneficiarios. Por ser una transformación más reciente y de largo alcance, se pondrá especial atención en las definiciones legales de la federalización de la educación básica y Normal.

Un tercer campo de estudio se refiere a la organización de los niveles educativos y sus principales variantes, destacando las principales diferencias que en relación con ellas establece la legislación.

Las características formales del Sistema Educativo Mexicano se entienden más claramente cuando se adopta una perspectiva comparativa en relación con sistemas nacionales distintos. Por esta razón, en la parte final del curso se incluyen los elementos básicos para contrastar diversas formas de organización educativa, en aspectos tales como



normatividad unitaria o autonomía local, predominio de lo público o de lo privado, laicismo o participación religiosa, entre otras.

Los temas que conforman el programa de este curso demandan particularmente el trabajo reflexivo de los alumnos, para evitar una aproximación didáctica excesivamente formalista. La discusión y el análisis de situaciones y problemas ligados a postulados filosóficos y preceptos legales son muy importantes, así como la vinculación del presente curso con el de *Problemas y Políticas de la Educación Básica*.

*Seminario Sobre Temas Selectos de la Pedagogía Universal III*<sup>92</sup>.

*Clave: 41/51/61      Horas-Semana: 2 (Sexto Semestre) Créditos: 3.5*

El propósito de esta serie de seminarios es que los estudiantes conozcan y analicen algunos de los momentos más relevantes de la historia de la educación y la reflexión pedagógica, seleccionando aquellos que, por una razón definida, tienen un significado vivo en la realidad educativa de nuestro tiempo.

Con este enfoque selectivo se aspira a superar las limitaciones de los cursos convencionales, que proponen una revisión general de las teorías pedagógica y que inevitablemente, producen un conocimiento superficial, por lo común descontextualizado y sujeto a un rápido olvido.

Al estudiar un número limitado de temas será factible que el estudiante comprenda los vínculos de los fenómenos educativos con las creencias y valores de un grupo social, con las tendencias de conservación o de cambio que se expresan en una sociedad, y con las concepciones sobre el ser humano que, de manera explícita o implícita, están en la base de

---

<sup>92</sup> *Ibidem*, pp. 79-80.

todas las prácticas educativas. Así mismo, entenderán que la obra de los grandes pedagogos no es una elaboración aislada, sino que se relaciona de diversas maneras (continuidad o ruptura, contradicción o recuperación) con el mundo intelectual y político de su tiempo.

Por otra parte, el método de trabajo de seminario, para el que se recomienda una reunión semanal, permitirá que el estudiante realice lecturas personales, elabora los productos de una reflexión bien informada y enriquezca sus conocimientos en el trabajo colectivo con su maestro y sus compañeros de grupo.

Los programas de los seminarios propondrán un cierto número de temas básicos, que podrán ser estudiados adecuadamente utilizando un 70% del tiempo disponible. Esto permitirá que las escuelas y maestros correspondientes puedan optar entre dedicar más tiempo a reforzar el aprendizaje de los temas señalados o bien incorporar contenidos adicionales, conforme lo permita la carga horaria programada.

*Trabajo Docente I Y II/ Seminario de Análisis del Trabajo Docente I Y II*<sup>93</sup>.

*Claves: 70/80–79/89 Horas-Semana: 24/4 (séptimo y octavo semestres) Créditos:*

*49.0/7.0*

Estos espacios están previstos para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de Educación Primaria durante un ciclo escolar; con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional.

---

<sup>93</sup> *Ibidem*, pp. 69.

El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de Ecuación Primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo.

La tutoría que los estudiantes reciben en la Escuela Primaria se complementa con la asesoría que tienen en la Escuela Normal, dentro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, que se desarrolla de manera paralela a su desempeño en la escuela, en tiempos establecidos por la Escuela Normal, respetando la asistencia y atención al grupo escolar a su cargo. En este seminario los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título.

El desempeño de los estudiantes frente a grupo será valorado, tanto por el maestro tutor como por el profesor de normal responsable del seminario mencionado. En la elaboración de su documento recepcional, los estudiantes tendrán apoyo y asesoría puntual de otros maestros de la escuela normal, de acuerdo con el tema de su trabajo.

Esta actividad se realiza con el apoyo de una beca y su cumplimiento acredita el servicio social profesional.

Orientaciones didácticas y metodológicas según el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997

En este apartado del capítulo mencionaré algunas de las propuestas que realiza el Plan de Estudios para la aplicación de los Planes y Programas de las asignaturas. Desde el punto de vista teórico, el sustento de este plan de estudios lo podemos ubicar en el Constructivismo.

Una corriente del pensamiento pedagógico que propone una enseñanza abierta, democrática y participativa donde las relaciones Maestro-Alumno no son verticales, autoritarias, ni buscan la acumulación de conocimientos a través de métodos didácticos que privilegian la memoria a corto plazo.

Esta corriente pretende que las relaciones entre los actores del proceso educativo se den a nivel horizontal, es decir, no se manifieste la superioridad académica o intelectual del enseñante hacia los alumnos, sino que estos últimos construyan, a través de procesos dialécticos, sus propios conocimientos. La duda metodológica debe surgir a cada momento del proceso educativo, los alumnos deben confrontar sus saberes con nuevas informaciones que, por medio de una dirección oportuna y dirigida del profesor, puedan ser adaptados y asimilados como conocimientos nuevos. Es un proceso en espiral, dentro del cual los alumnos pueden retroceder hasta donde ellos consideren necesario en el cúmulo de saberes que han obtenido y llegar así, al acomodo adecuado de la información reciente.

Podemos citar a muchos autores que pregonan esta corriente del pensamiento pedagógico y que han desarrollado métodos apropiados para lograr esta dinámica participativa de los alumnos dentro del proceso de su instrucción. Podríamos citar por ejemplo a Lev Semenovich Vigotsky<sup>94</sup>, María Montessori<sup>95</sup>, John Dewey<sup>96</sup>, quienes hicieron aportes fundamentales en esta perspectiva pedagógica.

---

<sup>94</sup> La teoría sociocultural de L. S. Vigotsky (1896-1934) fue estudiada a partir de la apertura del sistema soviético en los años ochenta, aunque data de la primera mitad del siglo XX. Los documentos que se conocen al respecto de los trabajos de Vigotsky son, en general, interpretaciones de diferentes autores que hablan sobre la obra del pedagogo. Su obra original (por ejemplo *Pensamiento y Lenguaje*) se conoce muy poco. No obstante, en las últimas décadas es una referencia obligada para todos aquellos especialistas en educación y desarrollo infantil.

<sup>95</sup> María Montessori (1870-1952) es la creadora del método que lleva su nombre y que en sus orígenes estaba destinado a niños con capacidades diferentes. Este método tiene como base la manipulación de materiales concebidos especialmente para los niños de edad preescolar y primaria que les permiten desarrollar competencias y habilidades de forma natural y en absoluta libertad.

<sup>96</sup> John Dewey (1859-1952) desarrolló, a principios del siglo XX en Estados Unidos, una teoría pedagógica basada en el fomento a la libre expresión de las ideas y la construcción del pensamiento de los niños conocida como Pedagogía Progresista.

Paulo Freire, uno de esos autores relevantes, habló en términos prácticos de la “Educación Liberadora” enfrentada a la “Educación Bancaria”; esta última como una traba en el desarrollo de la personalidad y la construcción de la identidad social y cultural del alumno. En cuanto a la primera, no solamente elaboró teorías muy concretas sobre el tema, sino que realizó experimentos exitosos en su país natal, Brasil, y en otros lugares del mundo, que privilegiaban esta nueva forma de realizar el acto educativo como una práctica hacia la libertad del ser humano. El saber como arma ante la opresión, la instrucción como proceso de reconocimiento del ser, el ser humano ser reconoce como un sujeto capaz de transformar su propia realidad y el mundo que lo rodea<sup>97</sup>.

Al respecto, aunque el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 nos hace propuestas sobre la orientación didáctica y las diferentes estrategias metodológicas que deben ser aplicadas en los programas, no hace referencia explícita a una corriente pedagógica en particular. En la práctica, a través de los diferentes Talleres de Actualización, juntas colegiadas y el trabajo en equipo desarrollado en los colegios de la institución, los profesores estamos conscientes de que no podemos sino referirnos a la aplicación de la perspectiva constructivista en los cursos que impartimos. Así lo infiere el Plan de Estudios en los *Criterios y Orientaciones para la Elaboración del Plan y la Organización de las Actividades Académicas*, de los cuales citaré a continuación algunos que pueden dejar claro este propósito<sup>98</sup>.

*El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.*

En congruencia con los propósitos expresados en el perfil de egreso<sup>99</sup> es necesario que la lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para

---

<sup>97</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 33ª ed., México, Siglo XXI, 1985

<sup>98</sup> SEP, *Ibidem*, pp. 37-50.

seleccionar, analizar y utilizar información, sean formas habituales de trabajo académico de los estudiantes.

Se parte del supuesto de que este tipo de competencias no se aprenden en cursos específicos ni al margen de los contenidos de estudio. Por esta razón se debe consolidar en todas las asignaturas y en el estudio personal y no sólo en los cursos que abordan explícitamente esos temas. Lo anterior exige formas de enseñanza, de relación entre maestros y alumnos que estimulen el libre examen de ideas, la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, la participación informada, el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación, la lectura comprensiva y analítica, la redacción y la discusión; la corrección y la autocorrección de textos y el trabajo en equipo, sin que este último implique diluir la responsabilidad individual.

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

Una de las finalidades que deben cumplir las diversas actividades formativas en la Escuela Normal es fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.

Como lo muestran los estudios sobre la formación de los buenos científicos, la sensibilidad y la capacidad para investigar son resultado de múltiples experiencias y de la combinación de recursos heterogéneos. Un primer factor, que suele tener una influencia decisiva, es mostrar que el camino de la ciencia es accesible y que ella está relacionada con el mundo real e inmediato de la naturaleza y la sociedad. Con lo anterior se quiere destacar que debe evitarse que la imagen de la ciencia que reciban los alumnos sea la de algo abstracto y altamente complejo, impresión que se genera cuando al inicio de la formación se utilizan textos y problematizaciones teóricas, que sólo tienen sentido para quienes ya hayan practicado la investigación.

De ahí la importancia de alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar, contrastar y validar la información pertinente a un tema, la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad.

Es esencial que los estudiantes sepan que hay criterios y normas del procedimiento científico universalmente válidos, pero igualmente que comprendan que no hay un método científico único, formado por etapas indispensables y con una

---

<sup>99</sup> Sobre las competencias que definen el perfil de egreso de los alumnos de acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela. *Ibidem*, pág. 31.

secuencia que no puede variar. Será muy positivo que los estudiantes asuman que la creatividad metodológica es parte esencial del avance científico.

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

La formación de los futuros maestros, en los términos planteados por el perfil de egreso, exige que las experiencias de aprendizaje que los estudiantes logran en las diferentes asignaturas y actividades se integren entre sí, construyendo una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente.

Esta observación, que pudiese parecer innecesaria, es pertinente porque es común que los estudiantes del nivel educativo superior no logren este tipo de formación articulada, pues obtienen aprendizajes aislados, cuyos contenidos no se vinculan y refuerzan, empleando métodos de trabajo y criterios educativos antagónicos entre sí.

Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas, que den origen a verdaderos colectivos de docentes.

Tanto en las formas de trabajo como en las orientaciones con las que se abordan las asignaturas, es necesario articular las actividades de los profesores de las escuelas normales, de tal forma que los estudiantes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias, que los cursos que forman parte de una misma línea tomen en cuenta efectivamente los contenidos, antecedentes y subsecuentes, y que puedan aprovecharse de los temas, problemas de discusión y conclusiones obtenidas en otras asignaturas que se cursan en el mismo periodo semestral. Es decir, se trata de lograr una adecuada articulación, horizontal y vertical, entre las diferentes asignaturas y actividades que componen el plan de estudios.

No obstante los claros propósitos planteados por el Plan de Estudios en la práctica los profesores y los alumnos nos confrontamos a un problema real, muy común, que es la falta de coherencia entre las finalidades educativas expresadas de manera formal y el tipo de actividades académicas que se llevan a la práctica en la institución. Podemos hablar de las propuestas metodológicas que, en la teoría, privilegian la indagación, la comparación, el análisis y la crítica de información, y en la realidad académica y cotidiana, los alumnos se enfrentan a una práctica que privilegia el dictado de apuntes o el acercamiento a un solo texto cuya evaluación premia la memorización y limita la expresión de opiniones individuales.

Por esta razón, es oportuno recordar la importancia y la urgencia de replantear los criterios de contratación de los profesores que se integren al sistema de enseñanza en las normales, por un lado, y reforzar y ampliar las posibilidades de actualización y modernización de los profesores que ya forman parte del cuerpo docente de los planteles.

La exigencia requerida por el Plan de Estudios en cuanto al nivel de compromiso y capacitación de los docentes de las normales, implica además la realización de una amplia variedad de actividades directa e indirectamente relacionadas con la atención a los grupos.

En el siguiente apartado del presente capítulo, abordaré el tema de las tareas llevadas a cabo por los académicos de la BENM, concretándome a hablar sobre las actividades realizadas por mí durante el tiempo que he laborado en la institución. Estas actividades son por un lado, las actividades de apoyo a la docencia y, por el otro, actividades de investigación y de extensión y difusión cultural. Las últimas serán descritas más adelante en este mismo capítulo.

## **2. Actividades de Apoyo a la Docencia**

Es imprescindible, en primer lugar, dejar claro que las actividades de apoyo a la docencia tienen una relación directa con nuestra tarea de atención a grupos, que representa nuestra labor más significativa dentro de la escuela. Sin embargo, hay algunas de esas actividades que redundan de forma indirecta en nuestra labor docente, como es el caso de la asistencia a talleres inter-colegiados de actualización, reflexión y análisis de la Labor Docente o la Planeación y organización de actividades extraescolares como Conferencias, Mesas Redondas o Prácticas de Observación a los diferentes tipos de escuelas a las que asisten nuestros alumnos.



Las actividades de apoyo a la docencia están definidas de acuerdo al nivel de participación de los docentes de la normal. Esto quiere decir que nuestra participación puede ser tanto individual, colegiada o enmarcada alrededor de alguna de las actividades propuestas por la institución.

Al respecto de la realización de actividades de apoyo a la docencia individuales, serán las que abordaré en la siguiente sección, para posteriormente hablar sobre las actividades realizadas tanto a nivel colegiado como institucional.

#### Asesoría de apoyo y atención individual a los alumnos

A lo largo del desarrollo de los semestres, los alumnos se enfrentan a diversas problemáticas de índole académica en primer lugar, pero también pueden vivir situaciones personales que interfieren de forma decisiva en su aprovechamiento.

Estas actividades las realizo, como ya le he indicado, de forma individual. Por un lado, atiendo las demandas de los alumnos de primero y sexto semestres de la carrera, grupos a quienes atiendo al frente de las asignaturas ya mencionadas. Por el otro lado, asesoro a algunos de los alumnos de séptimo y octavo semestres que se encuentran en la etapa de elaboración del trabajo de titulación. Esta última actividad se enmarca en la figura de Asesoría de Apoyo, prevista por el Plan de Estudios para la redacción del trabajo final con el cual los alumnos presentan el Examen Profesional que los acredita como Profesores de Educación Primaria.

Al respecto de la atención personalizada de los alumnos en los cursos de primero a sexto semestres, se hace en tiempo fuera de clase y, aunque no existe en la BENM un espacio destinado específicamente a ello, logramos encontrar espacios comunes como son

la cafetería del plantel, algún establecimiento cercano pero fuera del plantel o, en ocasiones, los corredores y los jardines del mismo.

La atención individual se basa primordialmente en una relación de confianza que se establece con todo el grupo y que anima a los alumnos a acercarse a mí de manera personal cuando sienten la necesidad de retomar algunos temas abordados en la clase y que por falta de tiempo, no pudieron aclarar. Muchas veces, los alumnos también toman la oportunidad que les brindo de hablar sobre conflictos personales de índole no académica, pero que repercuten en su aprovechamiento en general.

Los problemas más frecuentes a los que se enfrentan los alumnos de la BENM son sobre todo de tipo económico, pero también he percibido que las relaciones abusivas de las que en muchas ocasiones son objeto, son comunes. Muchos de los alumnos y sobre todo alumnas del plantel, trabajan en el turno vespertino. Muchas de ellas son madres, la mayoría no cuentan con la presencia ni el apoyo de los padres de sus hijos, viven en núcleos de familias extendidas (donde cohabitan con padres, hermanos y otras personas como maridos o esposas de sus hermanos y hermanas), dentro de las cuales deben aportar parte del sustento de la familia.

Por lo anterior se podrá inferir que muchas veces el apoyo que requieren los alumnos y alumnas es de recomendaciones o consejos sobre cómo conseguir un empleo o como encontrar otro mejor remunerado. En otras ocasiones, con mucha frecuencia, sobre todo las alumnas, se acercan a mí para hablar sobre problemas con sus parejas o sus padres que van desde algunas situaciones comunes de desacuerdos hasta situaciones de maltrato físico, sexual, psicológico y económico. Si el caso lo requiere, intento canalizar a los alumnos y las alumnas hacia alguna ayuda especializada, aunque no siempre puedo encontrar los canales adecuados.

A pesar de estas situaciones en ocasiones extremas, las relaciones que en general he logrado establecer con los alumnos del plantel, es de mutua confianza y empatía. Esto hace que en el momento de las sesiones de trabajo, el ambiente sea cordial, abierto y proclive a una participación espontánea y muy productiva.

En lo que se refiere a la asesoría de apoyo a los alumnos de séptimo y octavo, he realizado este trabajo en los dos últimos años de mi estancia en la BENM. Muchos de los alumnos que me solicitan el apoyo fueron alumnos míos en las asignaturas de primero a sexto semestre, ya que yo no formo parte del núcleo de profesores adscritos al colegio de Práctica Docente de séptimo y octavo semestres. No obstante, hasta el momento no he encontrado obstáculos de índole administrativa u otra que interfieran negativamente en esta actividad. Por el contrario, los profesores de esos semestres me han mostrado su acuerdo y satisfacción por el apoyo otorgado a los alumnos en este periodo difícil.

En el año lectivo 2007-2008 fui asesora de apoyo de cuatro alumnos de cuarto año. Este tipo de trabajo se organiza en forma de seminario, lo que facilita la comunicación entre los alumnos y les permite contrastar sus propias experiencias y dificultades, haciendo un esfuerzo común por resolver los problemas a los que se enfrentan, tanto individual como colectivamente.

Esta actividad la he realizado con el apoyo de la jefa del área de docencia, quien a pesar de no contar con espacios definidos para la actividad, no ha dudado en facilitarnos a los alumnos y a mí, algunas salas de trabajo para realizar nuestras sesiones semanales (en ocasiones dos o más por semana, dependiendo del volumen de trabajo de los alumnos).

La asesoría de apoyo en este grupo tan reducido de alumnos, me ha permitido tener un contacto mucho más próximo con sus experiencias, pero también nos ha permitido establecer un ambiente muy cálido de trabajo. Los alumnos se sienten con la confianza de

hablarnos a los participantes en el seminario de los conflictos personales o las situaciones emocionales que se generan en su trabajo como docentes en formación en las primarias. En ocasiones, las sesiones se orientan a la búsqueda colectiva de soluciones para situaciones particulares. Otras, establecemos estrategias comunes que pueden ayudarles a resolver problemas que todos enfrentan.

Por el momento, esta ha sido una de las experiencias más enriquecedoras que he vivido en mi labor docente ya que me ha permitido explorar con mucha más profundidad la faceta de investigadora en un área específica de las ciencias sociales o de algún tema pedagógico, oportunidad poco frecuente en la vida académica de la normal. A lo largo de estos seminarios de apoyo, es sobre todo la adquisición y uso adecuado de herramientas metodológicas de investigación, tanto documental como de campo, lo que intento aportar a los alumnos en formación.

Este aporte, no sería factible si yo no hubiera contado con la formación y enfoque de las Ciencias Sociales que me otorgó la carrera de Estudios Latinoamericanos. Sin embargo, no puedo desdeñar la importancia de mi primera formación como docente en la misma institución donde laboro, estudios que realicé a nivel medio superior hace más de dos décadas, antes que la licenciatura en la UNAM.

Finalmente, como parte de mi trabajo en otras áreas de la escuela como en Centro de Lenguas Extranjeras, también realicé otros proyectos sobre todo de Diseño Curricular como:

- Monitoreo y Ajuste del Programa del Curso de Comprensión de Textos en Lengua Francesa
- Diseño del Curso de Estrategias de Comprensión de Textos en Lenguas Francesa e Inglesa

- Banco de Materiales para el Curso Estrategias de Comprensión de Textos en Lengua Francesa
- Curso de Comprensión de Textos en Lengua Inglesa para la Maestría Interinstitucional de la Dirección General de Normales
- Curso de Cuatro Habilidades para Personal Docente de la BENM

Otras más de las actividades que realizo, igualmente a nivel personal son:

- Apoyo y Participación en el Proceso de Selección de Aspirantes
- Elaboración de Material Didáctico para los Alumnos
- Planeación y Definición del Cronograma de Actividades así como de las Estrategias didácticas en cada uno de los grupos
- Elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación
- Consulta, Análisis y Selección de Bibliografía y Otros Materiales a utilizar durante el semestre con los grupos

Las propuestas sobre nuevos textos a utilizar en la asignatura también se realizan en forma colegiada, al igual que otras actividades de las que hablaré a continuación.

#### Reuniones Colegiadas

El plan de estudios al cual he hecho mención a lo largo de este trabajo, con frecuencia enfatiza la importancia del trabajo consensuado entre los integrantes de los diferentes colegios que componen tanto las áreas curriculares como de difusión (talleres de educación artística, educación física o idiomas).

Esta actividad se lleva a cabo de forma sistematizada y administrativamente es fundamental para los docentes de la BENM nuestra asistencia a las juntas de colegio una vez por semana para abordar con nuestros colegas los problemas u obstáculos que podemos encontrar en nuestra práctica cotidiana. Estas reuniones tienen igualmente el propósito de ser espacios abiertos de propuestas de adaptación a los programas, así como de actividades o lecturas que consideremos importante incluir en los mismos.

En lo que se refiere al Colegio de Problemas y Políticas de la Educación Básica, en estas reuniones llevamos a cabo la Planeación y Organización de la Prácticas Rurales a Escuelas Bi-culturales que se realizan en el primer semestre de la licenciatura. Esta es una actividad que no está prevista por el programa de la asignatura pero que, los participantes del Colegio, hemos considerado que es de gran ayuda para lograr que los alumnos puedan contrastar la teoría recibida a lo largo del semestre que dura la asignatura y la realidad de la que más adelante serán parte como profesionales de la educación.

Las Prácticas a Escuelas Rurales Bi-culturales se han realizado los últimos diez años en la institución y consisten en la asistencia de los alumnos a comunidades rurales alejadas, en las que los habitantes locales manejan una lengua diferente al español. Desde que formo parte del Colegio, estas prácticas se han hecho a los municipios de Papantla y Tecolutla en el Estado de Veracruz, y de León y Guanajuato en el Estado de Guanajuato.

El resultado de estas Prácticas es palpable en lo que respecta a la actitud que los alumnos tienen al regresar de ella, después de haber vivido experiencias únicas de acercamiento con poblaciones en situación vulnerable (en esos municipios hay una alto índice de marginación, pobreza y en muchas ocasiones son zonas expulsoras de mano de obra hacia el norte del país y los Estados Unidos), lo que los aproxima mucho más allá de

lo que cualquier texto sobre el tema los puede acercar, a las realidades contrastantes y pauperizadas de nuestro Sistema Educativo.

La práctica dura en general de cuatro a cinco días e incluye no sólo la visita (tres días consecutivos) a las escuelas, sino también visitas a sitios turísticos y actividades de recreación que tienen por objetivo la socialización y acercamiento de los alumnos entre ellos y con sus profesores. Cabe recordar que se realiza en el primer semestre de la carrera, a pocos meses de que los alumnos han ingresado a la institución.

A pesar de los propósitos claros y bien intencionados para la realización de las reuniones colegiadas, no siempre es posible llevarlos a cabo por múltiples razones. En ocasiones los docentes tenemos una carga excesiva de trabajo frente a los grupos, de manera que no podemos encontrar el tiempo de asistir y participar. Otra de las razones es la frecuente aparición de conflictos de orden personal o política que impiden llegar a acuerdos dentro de los Colegios. De manera que en la realidad, pocos colegas de la BENM pueden hablar de la realización de un verdadero trabajo colegiado, cuyo resultado les represente la posibilidad de mejorar su desempeño en los grupos. No obstante, debo reconocer el esfuerzo que desde la administración realizan las autoridades del plantel al exigir la redacción de actas de las reuniones para, de esa manera, forzar, al menos formalmente, el trabajo en equipo entre los participantes de los Colegios.

Otra de las actividades impulsadas y reforzadas por el Plan de Estudios es la asistencia a reuniones Inter-colegiadas entre los profesores que atendemos a los grupos. Tres veces por semestre, los profesores que atendemos a un mismo grupo nos reunimos para discutir algunas de las problemáticas que se puedan presentar tanto a nivel de los grupos como de manera individual con los alumnos.

En estas reuniones se definen así mismo algunas de las actividades previstas por el cronograma de los Colegios y de la institución. En ellas, los docentes llegamos a acuerdos sobre cómo aprovechar de la mejor manera el trabajo que se hace en cada asignatura para complementar los conocimientos de los alumnos. También hacemos propuestas puntuales o generales sobre cómo apoyar a los alumnos y los profesores encargados de las prácticas de observación en las escuelas primarias del Distrito Federal ya que esta es una de las actividades centrales a lo largo de toda la carrera. Llegamos a un acuerdo sobre la necesidad de apoyar a algunos de los alumnos en particular o muchas veces elegimos de manera consensuada, el número y la hora de las visitas que haremos durante las prácticas de los alumnos a las Escuelas Primarias.

En ocasiones, al igual que sucede en las reuniones colegiadas, el ambiente de trabajo en equipo, participativo y abierto a la discusión, se ve empañado por algunas relaciones tensas entre los colegas. Ello repercute, obviamente, en el resultado de estas reuniones Inter-colegiadas que casi nunca impacta el trabajo de los alumnos del grupo.

Tanto las reuniones colegiadas como las Inter-colegiadas, se encuentran en el ámbito de las actividades de apoyo a la docencia cuya participación es a nivel de equipo. No obstante son organizadas y calendarizadas por las autoridades de la escuela. Pero en lo que respecta a las actividades institucionales propiamente dichas, se trata más bien de la organización de eventos colectivos de los cuales hablaré a continuación.



Asistencia a Talleres Inter-colegiados de Reflexión y Análisis de la Labor Docente, Conferencias, Simposios y Seminarios Institucionales.

Las actividades institucionalizadas programadas a lo largo del año lectivo se planean y organizan a través de diversos canales. Principalmente la Unidad de Planeación, en conjunto con el área de Investigación, que dependen directamente de la Subdirección Académica, a cargo de todos los eventos y cursos de actualización. Estas actividades tienen siempre el propósito de fomentar en los docentes de la BENM una actitud innovadora y a la vanguardia de las teorías recientes al respecto de la práctica docente. Nos obligan a estar conscientes de la importancia de la actualización y a tomar parte activa, en la medida de lo posible, de la renovación de las prácticas y las teorías sobre la docencia.

Durante los seis años de la administración del director anterior, Juan Manuel Rendón Esparza, estas actividades tuvieron un impulso importante que redundó en la realización de varios simposios internacionales a los cuales asistimos como participantes, pero también tuvimos oportunidad algunos de los profesores de integrarnos a los equipos organizadores de los eventos. La inclusión de nuestro trabajo como organizadores de algunos de estos eventos lo abordaré en la última sección de este capítulo. Por lo pronto, hablaré de mi asistencia a los talleres y cursos propuestos y realizados por las autoridades de la escuela.

Estas actividades pueden estar enmarcadas, como ya lo he mencionado, tanto en Talleres Inter-colegiados programados a lo largo de los semestres con temas específicos, o con la realización de simposios temáticos en los cuales participan figuras relevantes a nivel nacional e internacional, que se realizan en un lapso de varios días o hasta una semana en fechas específicas. También se organizan conferencias temáticas o mesas redondas a instancias de los Colegios, pero siempre con el visto bueno de la administración y sobre

todo, con el apoyo logístico de ésta. En estas actividades está prevista la participación de toda la comunidad normalista, y acuden de acuerdo con los horarios y los días disponibles.

Sobre mi asistencia a estos eventos, haré una descripción sucinta de la misma nombrando los eventos y las fechas en los que he estado en el tiempo que he laborado en la institución. Comenzaré por nombrar las actividades más recientes para terminar con primeros eventos a los que asistí desde mi ingreso. Todos los eventos se realizaron en las instalaciones de la BENM.

Junio 2007	Simposium Internacional “Diversidad Cultural e Inclusión Educativa: Retos de la Formación Docente” asistí a las conferencias y participé en el taller “Uso del Calendario en las Comunidades Indígenas”.
Marzo 2006	Tercer Ciclo de Conferencias “Hacia la Profesionalización del Docente del Siglo XXI: Rafael Porlán en la BENM”.
Abril 2005	Segundo Simposio Internacional “La Profesionalización del Docente en el Siglo XXI”.
Julio 2005	Curso-Taller “Derechos y Valores para la Niñez Mexicana” Organizado por la BENM y el Instituto Federal Electoral.
Marzo a Junio 2005	Taller Inter-colegiado “Hacia la Reconceptualización de la Docencia y las Prácticas Pedagógicas”.
Agosto 2003	Ciclo de Conferencias “Enfoque, orientaciones y experiencias en torno al Plan de Estudios 1997”.
Mayo 2002	Ciclo de conferencias y Taller de Jean-Claude Filloux, Primer Simposio Internacional “La Formación del Docente de Educación Básica”.

Estas actividades institucionales de apoyo a la docencia, como ya lo he mencionado, tienen como propósito fundamental alentar en la comunidad normalista, incluyendo a los profesores y a los alumnos, una actitud de búsqueda constante de información innovadora además de representar la oportunidad de integrarnos a las discusiones vigentes sobre el quehacer docente a nivel nacional e internacional.

La realización de estos eventos nos da además la posibilidad de incorporarnos a las actividades de difusión y extensión académica, que significa la promoción de actividades

culturales y académicas entre los docentes y los alumnos. En la siguiente sección de este capítulo hablaré de las tareas que he realizado en el área de Difusión y Extensión Académica de la BENM.

### **3. Actividades de Difusión y Extensión Académica**

La Extensión Académica en la BENM es entendida como la posibilidad de llevar a diferentes sectores de la sociedad los beneficios educativos y de servicio social que una institución como esta puede ofrecer. Esta extensión educativa se realiza con actividades de difusión cultural, eventos académicos dirigidos a maestros en servicio y otros profesionales interesados en la educación básica y Normal, servicios de apoyo y asesorías a escuelas y maestros de educación básica entre otras acciones<sup>100</sup>.

Mi participación en estas actividades específicas ha sido tanto a nivel institucional como a nivel personal. Por participación personal, quiero decir que se ha tratado de propuestas personales que realizo de acuerdo con las necesidades que se van planteando a lo largo de mi desempeño y el trabajo con los grupos.

Organización de Conferencias sobre diversos temas para los Colegios de la BENM y Participación en Simposios Internacionales

Desde febrero de 2004, la mayoría de los eventos en los que he participado, se trata de actividades propuestas por mí y por lo tanto, planeadas y organizadas por mí y, en ocasiones, algún grupo de profesores invitados.

---

<sup>100</sup> <http://members.tripod.com/~dgenamdf/benm/pagina5.html>, México, 15 de Marzo, 2008.

Las participaciones anteriores fueron invitaciones de los organizadores de los eventos, en los cuales participé como moderadora de conferencias, traductora interprete, maestra de ceremonias o enlace con autoridades como la embajada francesa o universidades del extranjero. A continuación nombraré las fechas más recientes, así como los eventos en los que participé en el rubro de las actividades de Difusión y Extensión Académica.

Febrero 2008	Moderadora y Organizadora de la Conferencia “Tlatelolco: Las Claves de la Masacre”, con la presencia de Carlos Mendoza y Carlos Montemayor en el marco de la Semana de Expresión Normalista por el CXXI Aniversario de la BENM.
Noviembre 2007	Organizadora de la exposición fotográfica de Fernando Ángel Soto Vidal en las instalaciones de la Dirección de la institución con el tema: “Comunidades Nahuas de Hidalgo y Morelos”.
Septiembre 2007	Moderadora y Organizadora de la Mesa Redonda “Salud Sexual y Reproductiva: Un derecho de todas y de todos”, con la participación de la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos de México.
Julio 2006	Participante en el Proyecto de Seguimiento y Evaluación del Plan de Estudios 1997.
Octubre 2005	Organizadora, coordinadora, encargada de enlace con la Universidad de Nanterre Paris X, la Embajada de Francia en México, la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán (UNAM) y la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y colaboradora de la semana de Eventos de Intercambio Académico con la BENM con el tema “ <i>Durkheim: Educación y Solidaridad</i> ” a cargo de Jean-Claude Filloux. Durante este evento, igualmente fui traductora de las memorias e intérprete en las conferencias de Jean Claude Filloux en las tres sedes.
Abril 2005	Maestra de Ceremonias durante el Segundo Simposio Internacional “ <i>La Profesionalización del Docente en el Siglo XXI</i> ”.
Febrero 2005	Moderación para la Conferencia “ <i>El Femicidio en Ciudad Juárez</i> ”, en el marco de la Semana de Expresión Normalista por el CXVIII Aniversario de la BENM.
Febrero 2005	Enlace de comunicación para convocar a la Diputada Local del DF Maricela Contreras Julián y la Doctora en Ciencias Sociales (CIESAS) Claudia Zamorano, participantes a la Conferencia “ <i>El Femicidio en Ciudad Juárez</i> ”, en el marco de la Semana de Expresión Normalista por el CXVIII Aniversario de la BENM.
Ene 2003-Mar 2005	Elaboración, coordinación y colaboración del proyecto interinstitucional y multidisciplinario (BENM-IMSS) “ <i>Prevalencia de Obesidad y Diabetes Mellitus tipo 2 en Población Escolar de las Primarias Anexas de la BENM</i> ”.

- Febrero 2004 Enlace de comunicación con el Dr. Luis Astorga, especialista de la UNAM que colaboró con la realización de la obra de teatro *El Fúnebre Corrido del Rural*. Dir. Luis Francisco Escobedo. BENM.
- Noviembre 2003 Moderación de la Mesa Redonda “*Orozco y el Muralismo Mexicano*” dentro de la Jornada Cultural para Celebrar el LV Aniversario del Mural *Alegoría Nacional* de José Clemente Orozco.
- Octubre 2003 Colaboración como coordinadora y enlace en la semana de Eventos de Intercambio Académico con la BENM, Facultad de Estudios Profesionales Acatlán (UNAM) y Universidad de la Ciudad de México con los temas “*Ética y Formación Docente*”, “*La Formación en Derechos Humanos*”, “*Psicoanálisis en Educación*” y “*La Ética y los Derechos Humanos en el marco de la Formación Universitaria*”, a cargo de Jean-Claude Filloux.
- Octubre 2003 Traductora e Intérprete en la Semana de Eventos de Intercambio Académico.
- Septiembre 2003, Octubre 2004 Septiembre 2005 y Septiembre 2006 Conferencias sobre “*Educación y Formación de Docentes en Francia*” para alumnos y docentes, en colaboración con el Colegio de Temas Selectos de la Pedagogía de la BENM.
- Mayo 2002 Enlace de comunicación con la Embajada de Francia en México para invitar al conferencista Jean-Claude Filloux, participante del Primer Simposio Internacional “*La Formación del Docente de Educación Básica*”.
- Mayo 2002 Traductora e intérprete de las conferencias y talleres de Jean-Claude Filloux, durante el Primer Simposio Internacional “*La Formación del Docente de Educación Básica*”.

No obstante la variedad y frecuencia de las actividades de docencia, de apoyo a la docencia, de extensión y difusión, no se ha logrado aún establecer un lazo que conecte de forma directa a los docentes de la normal con el área de la investigación. De la cual hablaré enseguida.

#### **4. Actividades de Investigación**

De acuerdo con los fines institucionales, el área de investigación<sup>101</sup> tiene como propósitos principales: a) propiciar la realización de trabajos de investigación, tanto de manera individual como colectiva, b) diseñar y realizar sus propios proyectos, c) emprender acciones para formar y actualizar al personal académico que se dedique a la investigación y d) establecer metas, criterios y lineamientos a los cuales se debe sujetar el trabajo investigativo de la institución.

Se pretende que los trabajos de investigación que se realicen en nuestra casa de estudios se enfoquen principalmente a la problemática referida a la educación básica en su nivel de Primaria y efectúen estudios sobre contenidos programáticos, metodología didáctica de este nivel, el alumno y sus características, el maestro y su práctica docente, entre otros tópicos. De igual manera, se deben abordar objetos de estudio que corresponden a la educación Normal, tales como: perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes de licenciatura, práctica docente en la educación superior, función de la educación Normal en el contexto histórico actual.

Por otra parte, el perfil de egreso de los alumnos de la BENM, en el apartado I. Habilidades Intelectuales Específicas, prevé que éstos deben “(...) tener disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica (...) aplicar esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa”<sup>102</sup>.

Por esta razón, debería ser imprescindible que los profesores de la institución manejen las herramientas básicas de la investigación; sin embargo, la investigación sigue siendo

<sup>101</sup> *Idem.*

<sup>102</sup> SEP. *Ibidem*, pp. 32.

realizada por algunos profesores de manera aislada e individual y aunque existe en la estructura orgánica de la institución, no se ha desarrollado un área específica en el funcionamiento de la escuela que invite a los profesores a llevarla a cabo de forma sistemática y colegiada.

Este fenómeno puede tener también sus raíces en el hecho de que, como lo hemos comentado en la primera parte de este capítulo, la planta docente de la normal no se ha renovado y muchos de los docentes que laboran en ella tienen más de cuarenta o cincuenta años de servicio y no cuentan con estudios de licenciatura o posgrados. Los cursos de actualización o las especializaciones que ya mencionamos en el segundo capítulo del trabajo, son meros paliativos ante la falta de formación del nivel requerido por una institución de nivel superior como lo es la BENM. Ya que la realización de la investigación seria y profesional en el área de las Ciencias de la Educación, a la cual estaría predestinada la normal, presupone una formación con la que en los hechos, su planta docente no cuenta.

A pesar de todo ello, algunas tareas de esta índole se han realizado, como lo he dicho, de forma aislada e individual. Uno de estos casos es la investigación que yo llevé a cabo con personal del IMSS y las Escuelas Primarias Anexas de Experimentación Pedagógica de la BENM, del cual hablaré a continuación.

Proyecto de Investigación Interinstitucional: Obesidad y Diabetes en la Población Escolar de las Primarias Anexas de Experimentación Pedagógica de la BENM (IMSS-BENM)

El proyecto “Prevalencia de Obesidad y Diabetes Mellitus tipo 2 en Población Escolar de las Primarias Anexas de Experimentación Pedagógica de la BENM”, se realizó entre enero de 2003 y marzo de 2005. Se trató de una investigación inter-institucional con personal de la BENM y del IMSS, que surgió de una propuesta realizada por mí a la Endocrinóloga experta en diabetes Dra. Rutila Castañeda, en ese momento Jefa de la Unidad de Investigación en Epidemiología Clínica del Hospital Regional N° 1 del IMSS.

En este proyecto trabajó el equipo conformado por las nutriólogas Beatriz Larrañaga, Lubia Velásquez, Vanessa Salcido y Erika Ruíz además de la Trabajadora Social Carmen Bulos —todas ellas personal del IMSS— y yo, bajo la dirección de la Dra. Castañeda. La investigación se realizó con los niños de las primarias anexas del turno matutino. Los resultados forman parte los trabajos de titulación de licenciatura de Beatriz Larrañaga y Doctorado de la Dra. Rutila Castañeda y se han publicado sólo parcialmente como artículos académicos.

Esta iniciativa fue acogida de muy buen agrado por parte de la entonces coordinadora de las escuelas anexas, la profesora Estela Cabrera Olguín, quien siempre se mostró en la mejor disposición para ayudar al equipo para realizar las mediciones, tomas de muestras y aplicación de encuestas a los niños y a los padres de familia.

Otros empleados de la Normal como los encargados del Servicio Médico, coadyuvaron en el desarrollo de la investigación, aportando su asistencia en la toma de muestras, mediciones de los niños o con el préstamo de los materiales necesarios. Cabe mencionar que la población de muestra eran los alumnos de las dos escuelas del turno matutino, un universo de más de 600 niños y niñas. También el director de la Normal, el Subdirector Académico de ese momento y el Subdirector Administrativo, proporcionaron toda la ayuda y apoyo que en su caso fue requerido por parte del equipo de trabajo.



El origen de este trabajo conjunto de investigación es que la obesidad y el sobre peso son un problema constante en los alumnos de la licenciatura, pero es aún más alarmante entre la población de los niños de 6 a 12 años que asisten a las primarias. La obesidad y el sobre peso están considerados actualmente problemas de salud pública, ya que se ha registrado un alarmante aumento de enfermedades crónicas relacionadas con ellos, como la diabetes mellitus tipo 2 y enfermedades cardiovasculares, entre poblaciones cada vez más jóvenes.

Esta problemática me motivó a plantear a la Dra. Castañeda la posibilidad de llevar a cabo el estudio y, una vez planeado, fue presentado a las autoridades de la escuela que, como ya he mencionado, siempre aportaron el apoyo necesario para la realización y conclusión de la investigación que arrojó resultados muy interesantes, además de alarmantes, sobre el aumento de peso y la prevalencia de las enfermedades antes mencionadas.

Por un lado, mi contribución a esta investigación fue el establecimiento de los contactos necesarios a través de las vías correspondientes para realizarlo. Por el otro, propiciar encuentros con los padres de familia de los niños de las primarias para sensibilizarlos sobre la importancia de abordar el tema de la nutrición de sus hijos. También me correspondió elaborar y aplicar encuestas entre los padres, los maestros y los niños, que nos pudieran aportar información sobre sus hábitos alimenticios, pero también otros elementos igualmente valiosos como el uso de su tiempo libre, la actividad física de los niños, el entorno social, económico y cultural que rodean al niño, determinantes en la adopción de un estilo de vida y en el estado de salud de las familias.

Esta aportación a la investigación ayudó a tener información muy valiosa que nos permitió, al equipo de profesionales de la salud y a mí, agregar al enfoque epidemiológico,

un enfoque sociológico sobre el problema de la obesidad y el sobre peso, y tener así, una idea mucho más clara de factores socio económicos y culturales que determinan la aparición y profundización de problemáticas como la que analizamos.

Finalmente, me resta comentar que las tareas de investigación en la BENM tienen un campo ilimitado de acción. Como vimos con el ejemplo anterior, la aplicación de técnicas de investigación rigurosa y sistematizada da buenos resultados cuando los propósitos son claros y se atiende a problemáticas específicas que atañen nuestra labor como docentes y como actores activos en el análisis e interpretación de nuestra realidad social. Asumir nuestro compromiso como transformadores de la realidad de la cual formamos parte, es uno de esos propósitos. La investigación científica es, por lo tanto, una herramienta que debe cada vez más, estar al alcance tanto de los docentes como de los alumnos de la escuela.

Es imprescindible que en un futuro las autoridades del plantel y el personal docente, nos dediquemos a ellas con mucho más rigor científico y con la apertura necesaria para realizar trabajos de investigación en los que no solamente intervenga personal de la escuela, para dejar atrás una endogamia perniciosa y un poco incestuosa que actualmente se practica en la mayoría de los casos. La gran mayoría de los profesores que realizan investigaciones en la escuela, forman parte de un grupo reducido que no fomenta la participación colectiva en la investigación porque ve en ella la manera de aumentar sus posibilidades de ascenso laboral. Si otras personas del plantel proponen temas de investigación, las trabas burocráticas y los requisitos formales para que esa investigación sea reconocida, son infinitos.

Ante el temor de parecer contradictoria con lo dicho en párrafos anteriores, debo resaltar el hecho de que a pesar de que las autoridades y el personal del plantel apoyaron la realización de esta investigación, ésta nunca fue reconocida ni tomada en consideración

como un trabajo institucional. Pese a ello, ha quedado entre los profesores, los alumnos y el personal de la escuela y de las primarias anexas, como un precedente sobre el tema de la salud de la población estudiantil de la escuela y algunos profesores ya han propuesto temas de investigación relacionados con él a los que no he sido invitada a participar a pesar de contar con información muy valiosa, porque no formo parte del grupo de investigadores reconocido por la institución.

Ese factor que da cuenta más bien de relaciones laborales problemáticas, no me ha impedido seguir en la búsqueda de otros temas de investigación que, en su momento, intentaré llevar a cabo en la institución o al margen de ésta.

**REFLEXIONES FINALES: ALGUNAS APORTACIONES TEÓRICAS Y  
METODOLÓGICAS DE LOS ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EN MI LABOR  
DOCENTE**

A lo largo de ocho años de trabajo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros he logrado definir un perfil de docente en el que he integrado mi formación de profesora y mis estudios sobre los fenómenos sociales, políticos y económicos de América Latina.

Por un lado he desarrollado las habilidades y competencias que, como profesional en la educación, adquirí durante mi formación en la misma institución donde laboro y gracias a la práctica cotidiana y a la confrontación de situaciones nuevas que me fuerzan constantemente a revisar, innovar, inventar y reinventar mi práctica docente. Por el otro lado, mi perfil docente integra los saberes adquiridos en mi preparación de latinoamericanista.

Este último componente es el que trataré de evidenciar enseguida, dado que el presente Informe Académico de Actividad Profesional tiene como objetivo complementar esta formación y obtener la titulación como Licenciada en Estudios Latinoamericanos.

Desde el punto de vista académico, el propósito fundamental al hacer este trabajo fue realizar un recuento reflexivo de mi experiencia personal sobre las habilidades y competencias que, derivadas de mis estudios como latinoamericanista, he podido integrar a mi labor docente. Es decir que mi esfuerzo constante a lo largo de la redacción de este informe, se concentró en evidenciar los elementos teóricos y metodológicos aportados por esta formación para la realización de mi práctica cotidiana.

Esos elementos teóricos y metodológicos me han servido para, en primer lugar, tener una visión amplia al respecto de mi trabajo como profesora y especialista en formación

docente, la cual me permite abordar las diferentes problemáticas de la educación con un enfoque particular. En segundo lugar me permiten analizar, desde la perspectiva que me otorga la práctica profesional, algunos factores que podrían incidir en el perfil de egreso de los latinoamericanistas y elaborar propuestas para su discusión.

En tercer lugar, y no el menos importante, mi formación de latinoamericanista me ha permitido hacer uso de las herramientas básicas de investigación que adquirí a lo largo de la misma.

Por ello, a guisa de conclusiones, presentaré las reflexiones finales a las cuales la redacción de este Informe Académico de Actividad Profesional me han llevado y que he dirigido hacia esos tres rubros arriba mencionados, a saber: 1. La utilidad científica de los Estudios Latinoamericanos; 2. La Perspectiva Latinoamericanista en el análisis de algunos fenómenos de la Educación; 3. Una propuesta para la discusión sobre el perfil de egreso de la carrera de Estudios Latinoamericanos desde la Experiencia Docente.

#### 1. La Utilidad Científica de los Estudios Latinoamericanos

Los Estudios Latinoamericanos han sufrido desde su origen, hace más de cuarenta años, la falta de claridad al respecto de la adopción de métodos y enfoques específicos de lo que deberíamos ser los latinoamericanistas. No obstante esas ausencias, hay un consenso muy claro que determina nuestra actividad científica y la legítima en tanto que productores de teorías científicas en ciencias sociales: América Latina es objeto de estudio y sujeto cambiante que acude a sí misma para reconstruir constantemente sus referentes ante ella y ante el mundo.

La utilidad científica de los Estudios Latinoamericanos se valida por la necesidad evidente de explorar, explicar y transformar la realidad latinoamericana y el desarrollo de los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales que en esta región se generan, sin tener que reacomodar los componentes de su realidad a las categorías formuladas y legitimadas en otras latitudes.

Europa nos ha explicado nuestra existencia desde hace siglos, ahora América Latina se revela a sí misma, pues su realidad ya no empata con los conceptos formulados por su antigua tutora, y por más que nos esforcemos, no podemos seguir transformando nuestra realidad para hacerla entrar cómodamente en esas teorías que por siglos, han interpretado a nuestra América. Los fenómenos producidos en esta parte del mundo pueden ser expresados, y deben serlo, a partir de la elaboración de nuestras propias categorías y con nuestros propios referentes.

Es por ello que el enfoque metodológico de los Estudios Latinoamericanos en mi práctica docente me ha permitido asimilar una visión que me ayuda a interpretar el fenómeno educativo en general, y la formación docente en particular, como un fenómeno estructural.

## 2. La Perspectiva Latinoamericanista en el Análisis de Algunos Fenómenos de la Educación

La visión o enfoque latinoamericanista del cual he hablado anteriormente, es el que me ha dado las herramientas para poder pasar del nivel anecdótico, a un nivel de análisis desde la perspectiva de las ciencias sociales. Es decir, que la educación como un fenómeno integral que involucra a muchos actores y se desarrolla en múltiples escenarios, puede ser abordada

a partir de diversas perspectivas para entender su dinámica y proponer interrogantes que nos ayuden a explicarlo. Una de esas perspectivas es la que he elegido, cimentada en mi formación latinoamericanista, pero que no se circunscribe a una disciplina específica. Más bien me permite deslizarme con prudencia, pero con seguridad, de una hacia otra.

*El rezago educativo y la cobertura insuficiente en educación básica: un problema estructural*

Con elementos de la Economía Política he logrado interpretar dos fenómenos específicos que forman parte del programa de estudios de una de las asignaturas que imparto: el rezago educativo y la cobertura insuficiente en educación básica. Ambos son producto de políticas educativas y económicas erráticas y discontinuas, producto de la falta de planeación y del diseño de políticas estructurales que correspondan a las verdaderas condiciones de desarrollo de nuestro país desde hace décadas. Sin un modelo de desarrollo coherente diseñado para la nación mexicana, es imposible contar con las políticas educativas pertinentes y eficaces para superar el rezago educativo y la insuficiente cobertura en educación básica que sufre nuestro país.

*El antagonismo entre la nueva gestión escolar y la resistente cultura magisterial de relaciones clientelares*

Desde la ciencia política y la sociología, he podido también identificar algunos de los factores que influyen en una problemática constante y muy profunda que afecta la educación en México, y que impacta drásticamente en las condiciones de vida de los

maestros y en su representación social como gremio: las relaciones clientelares y la cadena de control laboral que se ejerce desde posiciones de un poder adquirido gracias a la corrupción endémica que caracteriza al poderoso Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE). Existe además una contradicción palpable entre el impulso que desde el gobierno federal se le ha querido dar a la educación a través de la adopción de un nuevo modelo de gestión escolar, el cual implica relaciones laborales democráticas, abiertas, colaborativas y cuyos esfuerzos se dirigen invariablemente a la elevación de la calidad educativa, y la resistente cultura magisterial que persiste y que sigue fomentando la corrupción, el favoritismo, el nepotismo y una feroz competencia entre los maestros dirigida no a la mejora constante de su práctica docente, sino a ganarse los favores y la simpatía de los que ostentan el poder tanto a nivel sindical como a nivel de la administración.

*El Enfoque Intercultural en educación básica: una oportunidad para el reconocimiento de México como una nación diversa*

Mencionaré por último que, gracias a un enfoque filosófico, he podido ver en la definición de los propósitos del programa de Educación Intercultural, la oportunidad de las minorías étnicas de nuestro país a la reivindicación de su derecho a ser reconocidos como parte de una nación diversa como lo es México desde su origen. Este fenómeno tiene una implicación filosófica al recordar los preceptos de los fundadores de nuestra escuela latinoamericanista, quienes han pugnado siempre por la construcción de una identidad latinoamericana que no es unívoca ni homogénea, sino diversa, múltiple, colorida e incluyente. Por otro lado, la sociología me permite asimismo, ubicar en su justa dimensión



la dinámica y el desarrollo en la construcción de grupos sociales constituidos en minorías que luchan por la reivindicación y el reconocimiento de sus derechos frente al poder del Estado mexicano que no ha escatimado el uso de la represión y la violencia física y simbólica para seguir perpetuando un sistema que profundiza las desigualdades y la discriminación, con tal de permitirle a la oligarquía que se apoderó de él, seguir ostentando el poder político y económico de nuestro país. Este fenómeno no es aislado, en la región latinoamericana podríamos hablar casi de un patrón estándar de discriminación y violencia hacia las minorías étnicas.

3. Una propuesta para la discusión sobre el perfil de egreso de la carrera de Estudios Latinoamericanos desde la experiencia docente.

El último tema que abordaré en este apartado de conclusiones es el que se refiere, por un lado a las habilidades y competencias requeridas de una especialista en educación y, por el otro, a los vacíos metodológicos y teóricos de la formación como latinoamericanista. Es decir, al tema del perfil de egreso de los licenciados en Estudios Latinoamericanos.

Cuando en el año 2000 comencé a desempeñarme como profesora de educación superior dedicada a la formación de docentes de educación básica, mi formación como maestra de primaria me proporcionó los apoyos más inmediatos para mi labor. Sin embargo, al haber sido formada para el nivel de primaria, era evidente que mi trabajo frente a jóvenes en etapa de formación profesional, dejaba mucho que desear. Intenté entonces apoyarme en mi formación como profesional, es decir, hice un llamado a mis saberes, habilidades y competencias como latinoamericanista. Descubrí entonces que en el plan de estudios que cursé, no había espacios para la formación profesional estrictamente hablando.

Sabemos que los latinoamericanistas nos hemos desempeñado mayoritariamente en la docencia a diferentes niveles que van desde la educación básica, especialmente en educación secundaria, hasta niveles de educación media superior, superior y de posgrado. Pero también nos desenvolvemos en la investigación, en cargos diplomáticos, de la administración pública, como representantes populares de diferentes fuerzas políticas, como comunicadores, como empleados en empresas privadas y otros ámbitos profesionales que, en ocasiones, no se relacionan con el perfil de egreso. Sin embargo, el primer ámbito, el de la docencia, sigue siendo el que acoge con más frecuencia a los egresados de nuestro Colegio.

No obstante, dentro de los diferentes Planes de Estudios no hay un espacio académico de formación dirigido a adquirir herramientas básicas que nos permitan desempeñar funciones como docentes de cualquier nivel educativo. Si bien hay especialistas en educación que laboran en el Colegio, su enfoque es histórico o político con respecto al estudio de fenómenos específicos y aislados del tema.

Por otra parte, los profesores del Colegio egresados de la carrera de Estudios latinoamericanos, muchas veces se confrontan al obstáculo de la ausencia de técnicas didácticas y estrategias para la enseñanza. Es decir, que los elementos básicos para un desempeño como profesores es necesario tanto a nivel de los alumnos que egresan del Colegio, como para los docentes del mismo, quienes ya ejercen la profesión y que tuvieron que buscar individualmente sus propias herramientas para paliar, por lo menos parcialmente, sus carencias como maestros.

Esas herramientas básicas pueden ser un mínimo de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el estudio de técnicas didácticas que les permitan enfrentarse a la docencia sin correr el riesgo de no ser capaces de transmitir los conocimientos adquiridos

en la formación profesional. Otro elemento que pudiera ser considerado de ayuda para la adquisición de herramientas básicas para la docencia, es una aproximación a las principales teorías de aprendizaje usadas en la actualidad, pues ello contribuiría a manejarse con soltura y seguridad frente a la práctica docente, independientemente del nivel educativo.

Para concluir con este trabajo debo mencionar que, sin lugar a dudas, mi formación como latinoamericanista no sólo ha contribuido a mi desempeño profesional como especialista en formación docente, sino que me ha abierto inmensas posibilidades para desarrollar mis habilidades y capacidades como una profesional comprometida con el análisis, el estudio y la interpretación de la realidad latinoamericana y con la búsqueda constructiva, incluyente y tolerante de opciones para un mejor futuro de nuestra América.

Pocas cosas han marcado mi desarrollo personal como la decisión acertada que en su momento tomé, de formar parte de este grupo de especialistas extravagantes que, bien mirados, no tenemos cómo definirnos hacia el exterior, pero sabemos que nuestra fuerza es estar juntos en esta Utopía Americana. Larga vida a los Estudios Latinoamericanos.

RITA GOYCOCHEA ROBLES

México, D. F. Mayo, 2008.

**MAPA CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1997**

Primer Semestre	Hrs/ Créd	Segundo Semestre	Hrs/ Créd	Tercer Semestre	Hrs/ Créd	Cuarto Semestre	Hrs/ Créd	Quinto Semestre	Hrs/ Créd	Sexto Semestre	Hrs/ Créd	Séptimo Semestr e	Hrs/ Créd	Octavo Semestr e	Hrs/ Créd
11.Bases Filosóficas, legales y organizativas del S.E.M.	<b>4/7.0</b>	21.La Educación en el desarrollo histórico de México I	<b>4/7.0</b>	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	<b>4/7.0</b>	41. Temas selectos de pedagogía I	<b>2/3.5</b>	51. Temas selectos de pedagogía II	<b>2/3.5</b>	61. Temas selectos de la Pedagogía III	<b>2/3.5</b>	<b>70.Trabajo Docente I</b>	<b>28/49.0</b>	<b>80.Trabajo Docente II</b>	<b>28/49.0</b>
12.Problemas y Políticas de la Educ. Básica	<b>6/10.5</b>	22.Matemáticas y su enseñanza I	<b>6/10.5</b>	32.Matemáticas y su enseñanza II	<b>6/10.5</b>	42.Ciencias Naturales y su enseñanza I	<b>6/10.5</b>	52. Ciencias Naturales y su enseñanza II	<b>6/10.5</b>	62. Asignatura Regional II	<b>6/10.5</b>				
13.Propósito y contenidos de la Educ. Primaria	<b>4/7.0</b>	23.Español y su enseñanza I	<b>8/14.0</b>	33. Español y su enseñanza II	<b>8/14.0</b>	43.Geografía y su enseñanza I	<b>4/7.0</b>	53. Geografía y su enseñanza II	<b>4/7.0</b>	63. Planeación de la Enseñanza y evaluación del aprendizaje	<b>6/10.5</b>				
14.Desarrollo Infantil I	<b>6/10.5</b>	24. Desarrollo Infantil II	<b>6/10.5</b>	34.Necesidades educativas especiales	<b>6/10.5</b>	44.Historia y su enseñanza I	<b>6/10.5</b>	54. Historia y su enseñanza II	<b>4/7.0</b>	64. Gestión Escolar	<b>4/7.0</b>				
15.Est. para el estudio y la comun.	<b>6/10.5</b>	25. Estrategias para el estudio y la comunicación II	<b>2/3.5</b>	35. Educación física I	<b>2/3.5</b>	45.Educación Física II	<b>2/3.5</b>	55. Educación Física II	<b>2/3.5</b>	65. Educación Artística III	<b>2/3.5</b>				
						46.Educación Artística I	<b>2/3.5</b>	56.Educación Artística II	<b>2/3.5</b>	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	<b>4/7.0</b>				
						47.Asignatura Regional I	<b>4/7.0</b>	57. Formación ética y cívica en la Escuela Primaria I	<b>4/7.0</b>						
19.Escuela y contexto social	<b>6/10.5</b>	29. Iniciación al Trabajo Escolar	<b>6/10.5</b>	39.Observación y práctica docente I	<b>6/10.5</b>	49.Observación y práctica docente II	<b>6/10.5</b>	59.Observación y práctica docente III	<b>8/14.0</b>	69.Observación y práctica docente IV	<b>8/14.0</b>				
<b>Hora/Sem an</b>	<b>32</b>		<b>32</b>		<b>32</b>		<b>32</b>		<b>32</b>		<b>32</b>		<b>32</b>		<b>32</b>

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



## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

AGUAYO, Sergio, Editor. *El Almanaque Mexicano*, México, ed. Hechos Confiables. PROCESO. Grijalbo, 2000.

ARNAUT, Alberto, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en LATAPÍ SARRE, Pablo, coord. *Un Siglo de Educación en México.*, Vol. 2. Biblioteca Mexicana. México, FCE, 2004.

BENM, *Base de datos de la Oficina de Control Escolar de la BENM. Estadísticas Internas.* México, Marzo, 2008.

BONFIL, Ramón G., Ponencia Presentada en el Seminario “Ser Maestro en el Siglo XXI”, V Seminario de Política Educativa, México, Fundación SNTE, 1997.

CABADA HUERTA, Marineyla, *El Territorio Insular de México*, Serie Amarilla, (Temas Políticos y sociales) México, CEDIP. Cámara de Diputados, LIX Legislatura.

*Diccionario Enciclopédico Larousse, 2003* México, Larousse, 2003.

EZPELETA, Justa, “El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Núm. 2, México, ISS-UNAM, 1990.

FREIRE, Paulo, *La Educación como práctica de la Libertad*, 40 ed. México, Siglo XXI, 1990.

—————, *Pedagogía del Oprimido*, 33 México, Siglo XXI, 1985.

—————, *Cartas a Ginea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, 7 ed. México, Siglo XXI, 1986.

IBARROLA, María de, “La Formación de los Profesores de Educación Básica en el Siglo XX”. En LATAPÍ SARRE, Pablo. Coord. *Un Siglo de Educación en México.*, Vol. 2. Biblioteca Mexicana, México, FCE. 2004.

KOBAYASI, J. M., *et. al.*, *Historia de la Educación en México*, libro de texto gratuito para la Educación Pública, México, 1986. En PRAWDA, Juan *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano.* Col. Pedagógica, México, Grijalbo, 1987.

LARROYO, Francisco, *Historia General de la Pedagogía*, México, Porrúa, 1984.

LATAPÍ SARRE, Pablo. coord. *Un Siglo de Educación en México*, Vol. 2. Biblioteca Mexicana, México, FCE. 2004.

PRAWDA, Juan, *Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano*. Col. Pedagógica, México, Grijalbo, 1987.

*Protagonistas de la Gran Historia de México Ilustrada*, Versión Multimedia, México, Plantea Agostini, 2001.

RAMÍREZ, Beatriz, “Primeros intentos para la formación de maestros en el país”, en CONCEPCIÓN Ramírez A. coord., *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. Volumen I. 1887-1940*, México, SEP, S/F.

RAMÍREZ, Concepción A. coord., *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. Volumen I. 1887-1940*, México, SEP, S/F.

ROBLEDO SANTIAGO, Edgar, *El Maestro Rural en la Historia de la educación mexicana: los Maestros en la cultura nacional. 1920- 1952*, México, SEP, S/F.

SALINAS Samuel, IMAZ Carlos, *Maestros y Estado. Estudio de las luchas magisteriales. 1972 a 1982*, Tomo I, (Serie Estado y Educación en México) México, Línea, 1984.

SEP *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997*, México, SEP, 1997.

SOLANA, Fernando, *et. al. Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE, 1981.  
SSEDF-DGENAM, *Programa de Trabajo 2001-2006*, México, SEP, 2003.

### FUENTES ELECTRÓNICAS

Constitución General de la República, Versión electrónica,  
<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>, México, 2008.

Diario Oficial de la Federación, Versión en línea, Documento electrónico,  
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Decretos/21012005.pdf>, México, 2007.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Documento electrónica,  
<http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/182.pdf>, México, 2007.

Ley General de Educación, Versión electrónica,  
<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/15354/1/ley.doc>, México, 2008.

MENDEZ, Magdalena, Paz, R. Víctor, *Las raíces de la identidad del magisterio tabasqueño (Etapa 2 Proyecto de Unidad)*. Documento electrónico, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at09/PRE1176941295.pdf>, México, 2008.

MERLOS, Andrea, “Aprueban en lo general reforma al 122. Votan por la aprobación Legisladores del PRI y PAN”, 12 de Octubre, 2004. Portal del periódico *Reforma*. Versión en línea, <http://www.reforma.com/>.

Portal de la Asociación Nacional de universidades e Instituciones de Educación Superior, Documento electrónico, <http://www.anuiesrco.org.mx/documentos/afiliacion/registro.pdf>, México, 2008

Portal del Centro Nacional de Evaluación, <http://portal.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=info.fichas.ficha60>, México, 2008.

Portal de la Dirección General de la Educación Normal y Capacitación del Magisterio del Distrito Federal, <http://members.tripod.com/~dgenamdf/ene/licen.html>, México, 2008.

Portal de la Secretaría de Educación Pública, Organigrama, [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Organigrama\\_SEP2](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Organigrama_SEP2), México, 2007.

Portal de la Secretaría de Educación Pública, Reforma de la Escuela Secundaria en el Estado de Tabasco, Documento electrónico, <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/tabasco.pdf>, México, 2008.

Portal del Senado de la República, [http://www.senado.gob.mx/internacionales/assets/docs/relaciones\\_parlamentarias/america/foros/parla\\_latino/salud5.pdf](http://www.senado.gob.mx/internacionales/assets/docs/relaciones_parlamentarias/america/foros/parla_latino/salud5.pdf), México, 2007.