

14
263



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

COLEGIO DE PEDAGOGIA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

PROBLEMATICA GENERAL QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA ANTE LAS DEMANDAS DE LA PRACTICA PROFESIONAL Y LOS PLANTEAMIENTOS DE UN NUEVO MODELO CURRICULAR



T E S * I S

QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS:

MARIA IDOLINA CERVERA PALMA



ASESORA: MTRA. LOURDES CASIELAS MUÑOZ
COLEGIO DE PEDAGOGIA

1994



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

**A mis hijos Guillermo y Marcela,
mi familia y mis amigos que le
han dado sentido a mi vida.**

INDICE

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1.	
POLITICA EDUCATIVA EN LA FORMACION DE DOCENTES PARA LA EDUCACION BASICA	13
1.1 Los Proyectos Educativos Sexenales y la Formación de Docentes para la Educación Básica (1970-1982).....	18
1.1.1 La Reforma Educativa de 1970-1976.....	20
1.1.2 El Plan Nacional de Educación 1976-1982	23
1.1.3 El Proyecto de Revolución Educativa 1984-1988.....	26
CAPITULO 2.	
EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA 1984	33
2.1 El Plan de Estudios	42
2.1.1 Funciones y Metas	42
2.1.2 Perfil de Ingreso y Egreso	44
2.1.3 El Diseño del Plan de Estudios	45
2.2 La Propuesta Metodológica.....	46

CAPITULO 3	
PROBLEMATICA GENERAL QUE ENFRENTAN DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LAS DEMANDAS DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS	52
3.1 Consideraciones Metodológicas	56
3.2 Análisis de las Condiciones de la Práctica de los Docentes de Escuelas Normales	61
4. CONCLUSIONES	77
4.1 Conclusiones sobre la Formación Inicial de los Formadores de Docentes	81
4.2 Conclusiones sobre las Innovaciones Curriculares y la Práctica Docente.....	84
4.2.1 Las Condiciones Laborales	90
4.2.2 Las Características del Trabajo Académico	91
Anexos	98
Bibliografía	134

INTRODUCCION

INTRODUCCION

La formación de profesores es uno de los temas actuales de mayor reflexión y uno de los campos más experimentados en México. Existen instituciones como las escuelas normales con más de un siglo de experiencia formando profesores.

La docencia normalista comparte actualmente problemas, inquietudes y deseos con docentes de otros niveles e instituciones educativas que orientan sus investigaciones al reconocimiento de la diversidad y la reconstrucción de la identidad magisterial.

Tema no menos relevante es la función magisterial de los formadores de docentes para la educación básica que requiere procesos de investigación que conlleven a la discusión seria y reflexionada en torno a los elementos que determinan o dificultan el desarrollo de la vida académica de las instituciones de educación normal; pues pensar en la transformación cualitativa del sistema educativo mexicano sin llevar a efecto modificaciones sustantivas en el subsistema de formación de docentes, es imposible.

Hay que reconocer, sin embargo, que establecer nuevas condiciones para favorecer la calidad y fomentar la producción académica del sector normalista es una tarea sumamente compleja, en la que intervienen factores tanto de orden político-económico como psicopedagógico y didáctico y no se pueden reducir los problemas a cuestiones de orden estrictamente operativo, pues esta postura

sólo favorece la elaboración de juicios ligeros y la instrumentación de acciones que terminan siendo inoperantes.

En ese sentido, algunas de las dimensiones que hay que considerar como de fundamental importancia si se pretende mejorar la calidad en la formación de nuevos docentes, son: los diversos modos en que se ha conceptualizado la función docente en las últimas décadas, el papel que ha jugado el curriculum para modificar la vida académica de las escuelas normalistas; los efectos que las políticas de modernización del país han producido al interior de estas instituciones; así como las acciones que realizan los docentes, sus necesidades personales y profesionales y las funciones que se les demanda desempeñar para mejorar los niveles de calidad de la formación de nuevos docentes para la educación básica.

El interés por estos temas ha crecido a partir de 1984 con la introducción de la licenciatura en las escuelas normales, acompañado de las aportaciones teóricas sobre la importancia del profesor en el proceso educativo. Destaca también la preocupación de los propios profesores por reflexionar sobre sí mismos, sobre su función y formación.

La amplitud y la magnitud de los aspectos involucrados impide abordar exhaustivamente todos y cada uno de ellos; Abordaré aquellos que considero tienen mayor repercusión en la modificación de un curriculum.

El tema del curriculum ha adquirido en las dos últimas décadas una gran

relevancia en la actividad cotidiana de las diversas instituciones de enseñanza. Se insiste cada vez más en la necesidad de cambios y adecuaciones en los planes y programas de los distintos niveles educativos. El curriculum se convierte así en el eje alrededor del cual gira una parte importante de las discusiones, análisis y propuestas de educación.

La innovación de planes y programas es un tema de análisis de fundamental importancia, porque de esa tarea se desprenden numerosas acciones que repercuten directamente sobre otros elementos del hecho educativo, como es el caso de los métodos de enseñanza, las relaciones entre los diversos actores: maestros, alumnos, autoridades; la función asignada a la escuela, la visión del mundo que fomenta la sociedad a través de la escuela, etc.

El cambio curricular adquiere así un papel fundamental y remite a la necesidad de revisar si las nuevas concepciones curriculares y educativas responden más a fundamentos cargados de buenas intenciones, pero distanciadas de las prácticas reales que potencialmente le darían sustento y viabilidad a una propuesta de modificación de planes y programas. De ahí se desprende la necesidad de considerar el curriculum siempre como un objeto de prueba, una propuesta hipotética de enseñanza-aprendizaje que ha de ser puesta a discusión y a reflexión crítica por parte de los actores directamente involucrados en el trabajo desarrollado en las aulas.

El estudio del curriculum en la educación normal, con frecuencia se aborda principalmente desde una perspectiva instrumental, didáctica, centrada en

prescribir y racionalizar la práctica educativa. Sin embargo considero que su estudio debe orientarse en un sentido de indagación y de análisis de los elementos de carácter social, cultural, institucional y subjetivo que confluyen en las diversas teorías y prácticas curriculares. El curriculum, como objeto a interrogar, a cuestionar y a investigar desde distintas conceptualizaciones y metodologías, exige dejar de ser un campo exclusivo de especialistas. La investigación del curriculum con la participación del docente, comprometido directamente con la enseñanza, se plantea ya como una necesidad urgente para examinar el funcionamiento del mismo a partir de las condiciones particulares de cada institución.

La participación de los docentes en el diseño y análisis curricular propiciaría una comprensión más profunda del papel y función del curriculum en los procesos educativos. En ese sentido, comprenderíamos al curriculum como un objeto de estudio a construir por grupos de profesores que realicen indagaciones acerca de sus implicaciones institucionales, teóricas y empíricas, en las cuales se inscribe su práctica docente.

Considerando lo anterior, y de acuerdo con la etapa histórica que vive nuestro país, hoy, de la modernidad educativa, se desprenden dos temas de singular significado, docencia y cambio curricular un campo extenso para la reflexión, en el que existen conceptos insuficientemente definidos que al relacionarse entrañan una gran complejidad.

Tanto en el marco de la actual modernización educativa como a lo largo de

la historia más reciente de México, puede apreciarse en el discurso ideológico-político un gran interés por parte de los gobiernos postrevolucionarios por encuadrar los objetivos y políticas educativas en el marco del desarrollo socioeconómico del país como estrategia para atender los problemas nacionales. Sin embargo, las políticas educativas y las acciones derivadas de ellas, no han definido específicamente las necesidades sociales.

En esas circunstancias, la educación básica y en especial la educación superior aparecen entonces como las responsables de la incapacidad para responder a las exigencias del aparato productivo. En consecuencia, se culpa al sector educativo de la deficiente preparación académica y profesional del estudiantado, y se conducen a proponer cambios en el aparato educativo, sin tocar la estructura económica de la sociedad.

Se formulan así nuevos intentos de modernización de la educación que modifican algunos aspectos formales (planes, programas), pero en el fondo siguen sin resolverse los problemas cruciales que han detenido el avance de la educación nacional.

Tal es el caso por ejemplo del trabajo docente. La ausencia de una organización y dirección democrática y plural en el magisterio de cualquier sector, y en consecuencia el normalista, sea éste, público o privado, básico o superior, ha provocado actitudes burocráticas y conformistas por parte de la mayoría de los maestros, que no encuentran en su labor, estímulos suficientes que los impulsen a enriquecer y consolidar su formación académico-profesional y que por

el contrario, los sume en un trabajo rutinario y enajenante, igual al que somenten a los alumnos con el tipo de enseñanza que les proporcionan.

A pesar de que la modernización de la educación desde el plano discursivo coloca al trabajo de los maestros como el eje principal de tal política, no puede llevarse a cabo tal modernización, si estos no son reconocidos, valorados y alentados en su práctica cotidiana con apoyos concretos, como salarios justos, democratización de sus relaciones gremiales y en su vínculo con el Estado, así como en las facilidades y oportunidades que les brindan para la elevación de su formación académica y cultural.

Ahora bien, desde la perspectiva de una pedagogía crítica se propone la construcción de una teoría sobre el currículum y la acción política de los sujetos con un sentido ético transformador de la realidad, reafirmando la necesidad de descentralizar el currículum de la perspectiva técnica y reproductoristas. Tal postura pretende atribuir al currículum y a la educación un papel fundamental en la transformación de la realidad social y al maestro como un sujeto enteramente consciente y capaz de un ejercicio profesional coherente en pensamiento y acción.

Sin embargo, es necesario considerar que el maestro se incorpora a la práctica curricular en forma contradictoria, en un doble movimiento de reconocimiento y desconocimiento sobre determinados contenidos, actividades, imágenes y prácticas institucionales.

Por otra parte, cabe considerar que la institución proporciona a su vez ciertas condiciones de espacio, tiempo y relaciones que legitiman y hacen posible su función y se generen las aspiraciones, formas de hacer y definiciones del tipo de maestro que puede actuar en esas condiciones; que se traducen en normas de funcionamiento académico y administrativo, en planes y programas, en modelos de relación pedagógica y propuestas didácticas.

Centrándonos nuevamente en el campo de la educación normal, cabe destacar que cada nuevo proyecto educativo sexenal que se emprende en nuestro país considera al maestro de educación básica como la fuente insustituible de toda renovación, de toda reforma encaminada a adaptar a los sistemas de educación a la evolución económica, social y cultural que la sociedad demanda, considerando que su participación en el proceso educativo es decisivo para la introducción y difusión de las innovaciones educativas.

En consecuencia, la función social asignada al maestro se le otorga importancia tanto de carácter cuantitativo por la necesidad de contar con cuerpos de especialistas, como de carácter cualitativo, especialmente para el maestro de educación básica a quien se le ha querido asignar históricamente ese papel de agente transformador de las nuevas generaciones.

Podemos afirmar que la función asignada al maestro de educación normal, la determinación de su práctica y los roles que se le exigen hoy en día, se entremezclan en diversas conceptualizaciones que va desde el paradigma romántico-idealista del "buen docente", a la ideología tecnocrática de la eficiencia

neutralidad y cientificismo de la práctica educativa, o a la concepción del trabajo docente como instrumento crítico y constructivo necesario para el cambio social.

Consideramos que características de las diversas concepciones se entremezclan en un quehacer docente ambiguamente definido, señalando **diversas funciones asignadas al docente y la determinación de su práctica y enmarcado en una serie de imágenes, ideas, aspiraciones, que se plantean como expectativas sociales y que señalan el deber ser del docente.**

En el terreno de política educativa en nuestro país, especialmente a partir de 1970 la formación de docentes para la educación básica ha asumido el **carácter de planeación sexenal**, donde cada ejercicio presidencial propone modificaciones en materia educativa y se hacen patentes en los lineamientos de la **organización gubernamental correspondiente, omitiendo con frecuencia adecuados procesos de evaluación de las acciones anteriores, que den continuidad a los aciertos que hayan favorecido avances en materia educativa.**

Las nuevas acciones propuestas se incorporan al tema que el proyecto sexenal adopte sea éste de "reforma", de "revolución" o "modernización" educativa. Generalmente los proyectos elaborados, carecen de una **fundamentación articulada y además, se percibe en ellos ambigüedades e indefiniciones en los planteamientos retóricos y en las acciones propuestas.**

La hipótesis central de trabajo que orienta las reflexiones hechas en **este documento sostiene que ha prevalecido en cada uno de esos planes la intención**

constante por modificar la práctica educativa de las escuelas de enseñanza normal, señalando como tarea inaplazable una nueva conceptualización de formación de profesores; sin embargo, se abandona el plan de estudios anterior, sin haber realizado procesos evaluativos adecuados que rescaten los resultados de las experiencias anteriores, y se adoptan nuevos proyectos embrionarios y vacilantes, involucrando a los docentes formadores de nuevos docentes con propuestas curriculares para las que no están actualizados, ni por su formación profesional precedente ni por la experiencia escolar acumulada.

Ante las nuevas propuestas pedagógicas, administrativas, organizativas, metodológicas e incluso epistemológicas, se presiona al docente formador de docentes a responder a esas demandas de manera efectiva e inmediata, exhortándolo a poner en juego su creatividad y a asumir la función que se le asigna como agente de transformación del proceso educativo.

Lo anterior, nos lleva a considerar que las funciones asignadas al maestro normalista en este complejo campo de la transformación educativa, requiere de procesos de análisis cada vez más amplios, pues cabe señalar que actualmente existen en el medio, una gran cantidad de investigaciones y documentos sobre docencia universitaria, sin embargo, es muy escasa la información sobre docencia en educación normal, que aunque tiene aspectos comunes con la primera, también es cierto que exige condiciones particulares.

Por ejemplo, es inobjetable el papel del Estado en la regulación del curriculum para la educación básica, dado que la escuela elemental deberá

integrar en un proceso educativo único, los valores, conocimientos y habilidades que según se estime, representarán el bagaje mínimo indispensable que todos los miembros de la sociedad deben poseer y que se consideran como la base fundamental para que el Estado garantice la organización de la vida del País.

A partir de los planteamientos anteriores, se deducen tres efectos importantes que, para los fines de esta investigación se centra el interés en ellos:

a) Que la renovación pedagógica del currículum para la formación de docentes del nivel básico tiene un componente político ineludible; en consecuencia,

b) Que las decisiones político-administrativas que regulan ese currículum condicionan todos los planteamientos del mismo, tanto en sus elementos teórico-metodológicos como en la intención de modular la mentalidad de los docentes formadores de docentes;

c) Que los docentes de escuelas normales aceptan o rechazan las líneas teóricas que se plantean vienen en planes y programas, aunque no las conozcan ni comprendan y no se establecen espacios de reflexión sobre las diversas dimensiones de la práctica docente, su propia actuación profesional y la repercusión que pueden tener en la actividad práctica.

Se vislumbra así, una práctica docente difusa, dispersa en una serie de regulaciones desconectadas entre sí que están muy lejos de incidir en mejorar la

calidad de la enseñanza.

Por lo antes expuesto, es propósito de esta investigación:

a) Elaborar un marco teórico-referencial sobre los aspectos políticos, administrativos y didácticos que condicionan el currículum para la educación normal.

b) Analizar las dificultades y obstáculos que enfrentan los docentes de las licenciaturas en educación básica, ante las exigencias de la práctica docente derivadas de los planteamientos del diseño curricular: Plan 1984.

c) Explorar cuáles son los problemas teórico-metodológicos que perciben los docentes de las escuelas normales como los más significativos en el intento de operativizar su trabajo académico.

d) Derivar algunas recomendaciones para mejorar las condiciones reales del quehacer docente en las instituciones normalistas.

CAPITULO I

I. POLITICA EDUCATIVA EN LA FORMACION DE DOCENTES PARA LA EDUCACION BASICA.

En el campo de la política gubernamental de nuestro país, la educación ha sido un componente siempre presente en sus proyectos de Estado, integrándola desde la raíz a su explicación ideológica y acción práctica.

En el caso de la educación básica es aún más determinante el papel del Estado en la regulación del currículum, dado que la escuela elemental debe integrar en un proceso educativo único los valores, conocimientos y habilidades que según se estime, representarán el bagaje mínimo indispensable que todos los miembros de la sociedad deben poseer y que se consideran como la base fundamental para que el Estado garantice la organización de la vida del país.

Por su parte, cada nuevo proyecto educativo gubernamental propuesto en nuestro país, considera al maestro como la fuente insustituible de toda renovación, de toda reforma encaminada a adaptar los sistemas de educación a la evolución económica, social y cultural que el régimen político demanda, considerando que su participación en el proceso educativo es decisivo para la introducción y difusión de las innovaciones educativas.

Así, la función social que se le asigna al maestro tiene importancia tanto de carácter cuantitativo por la necesidad de contar con cuerpos de especialistas, como de carácter cualitativo, especialmente para el maestro de

educación básica a quien se le ha querido asignar históricamente el papel de agente transformador de las nuevas generaciones.

Puede observarse históricamente hablando cómo en los últimos veinte años, la formación de docentes para el nivel de educación básica ha asumido el carácter de planeación sexenal, donde cada ejercicio presidencial propone modificaciones en materia educativa y se hacen patentes en los lineamientos de la organización gubernamental correspondiente.

Las acciones educativas propuestas se incorporan al tema que el proyecto sexenal adopte sea éste de "reforma", de "revolución o modernización" educativa.

En el caso de la enseñanza normalista, en cada uno de esos proyectos ha prevalecido la intención constante por modificar la práctica educativa de las escuelas normales, señalando como tarea inaplazable una nueva conceptualización de formación de profesores.

Frente a estos proyectos, cabe señalar que nuestro país por tradición histórica se ha caracterizado por asumir una administración fuertemente centralizada. Entendemos la centralización educativa como "la actividad desarrollada por la administración educativa central, ubicada en la capital de la República, cuya competencia se extiende a todo el territorio nacional" (1). Esta intervención administrativa tiene como sujeto al Estado a través de su órgano principal, en este caso la Secretaría de Educación Pública.

Este tipo de organización en nuestro país le da características muy específicas al currículum para la educación normal, expresadas en situaciones tales como: políticas oficiales altamente directivas en la organización de las estrategias de innovación curricular; decisiones administrativas fuertemente centralizadas en las autoridades oficiales; y fuerte control de los procesos pedagógicos.

Esa forma de imponer las nuevas regulaciones curriculares para la formación de docentes se constata cuando desde las instancias oficiales se dictaminan los contenidos, las orientaciones metodológicas, la regulación de las evaluaciones en criterios y técnicas.

Esas regulaciones conducen en no pocas ocasiones a políticas y prácticas educativas contradictorias pues señalar oficialmente los contenidos y las orientaciones del proceso pedagógico no implican que estos se cumplan por el sólo hecho de explicitarlas.

Proponer un modelo curricular con la creencia de que éste se implantará en la práctica prácticamente de manera automática, sin considerar estrategias efectivas de formación paulatina y perfeccionamiento de los profesores y de los aspectos institucionales y administrativos, da por resultado una serie de acciones difusas, desconectadas entre sí que dificultan la posibilidad de un proceso educativo de calidad.

Cuando la acción docente se relega a cumplir con las propuestas de

contenidos y metodológicas sin preparación previa, tiene como opción resistir a la innovación o aceptar realizar un proceso con pasos vacilantes que pueden provocar a largo plazo un debilitamiento cultural, técnico e ideológico de su función profesional.

Por otra parte, las innovaciones curriculares propuestas se ven sometidas a nuevas corrientes pedagógicas no suficientemente explicitadas, que no en pocas ocasiones quedan como meros enunciados embrionarios, y no se acompañan de medios y medidas efectivas para llevarlas a la práctica, pero que además quedan sometidas al valvén de los cambios en la administración pública.

La contradicción surge si consideramos que en el proceso histórico de nuestro país, en cada nueva demanda de transformación o de cambio educativo se quiere convertir al maestro en uno de los principales agentes de cambio. La definición ideológica del Estado impregna a través de su filosofía educativa los modelos de formación de maestros y la imagen del desempeño profesional del educador de ideas tales como ser la fuente insustituible de toda renovación, o la espina dorsal del proyecto modernizador de la educación.

Demandas que expresan un fuerte radicalismo que oculta o niega las situaciones concretas de los educadores: fuerte burocratismo, mecanismos administrativos y políticos que reducen las posibilidades de organización gremial, escaso reconocimiento profesional, salarios insuficientes que a su vez inciden en las posibilidades de elevar la formación académica y cultural.

Tomando en cuenta especialmente aquellos factores que se relacionan con la función social y académica que se le asigna al docente señalamos a continuación algunas consideraciones que servirán de puntos de referencia al analizar los proyectos educativos de los últimos veinte años:

- Desde el discurso político una concepción romántico-idealista impregna la función social del docente como agente de cambio, sin cambiar las estructuras económicas ni sociales.
- Cada nuevo proyecto educativo sexenal establece como prioridad el reiterado propósito de formación de un nuevo educador para el nivel de educación básica en base a un modelo de lo que debe ser "un buen docente".
- Cada nuevo proyecto educativo sexenal desacredita y destituye el currículum anterior para la formación de docentes sin haber realizado procesos de evaluación sobre el mismo.
- Se establecen nuevos planes de estudio sin políticas definidas para su adecuación a las estructuras académico-administrativas y los objetivos de la educación normal.

Una breve revisión histórica que realizaremos en los siguientes apartados, nos permitirá observar cómo en cada propuesta educativa sexenal se plantean problemáticas recurrentes que una y otra vez se proponen como planteamientos

originales y se presupone que a partir de una mayor eficiencia administrativa en la atención de algunos factores, se desarrollarán acciones eficaces tendientes a superar los problemas que afectan negativamente la calidad educativa del país.

1.1 Los Proyectos Educativos Sexenales y la Formación de Docentes para la Educación Básica (1970-1982)

Especialmente en los últimos treinta años, han aparecido en nuestro país diversos proyectos educativos que han asumido diferentes versiones, desde proponer una reforma educativa hasta plantearse dos sexenios más tarde, un proyecto de revolución educativa y desarrollar en la actual administración gubernamental (1988-1994) el plan de modernización educativa.

En otras palabras, de un sexenio presidencial a otro se pasa de un enfoque funcionalista de búsqueda del progreso (1970-1976), al reformismo social para el desarrollo y la lucha contra la dependencia económica y cultural (1976-1982), y más tarde al enfoque radical de transformación de estructuras, en la búsqueda de un hombre nuevo (1982-1988), y regresar seis años después nuevamente a la propuesta positivista de modernización del país (1988-1994).

En los planteamientos generales de esos proyectos educativos los conceptos obligados son: el nacionalismo patriótico, la preocupación dominante de querer convencer a la opinión pública de que gracias a la ampliación de las oportunidades educativas, el país se encamina en forma segura hacia una

sociedad más justa y más igualitaria; la insistencia constante en los efectos democratizantes de la apertura al acceso a la escuela; la modernización científica y tecnológica como vía para lograr una cultura social más racional y orientada hacia la eficiencia.

Sin embargo, esos planteamientos caen fácilmente en la demagogia, promoviendo una visión mística de la sociedad y soslayando el análisis de las circunstancias sociales, económicas y políticas, que limitan, en no pocas ocasiones, tanto la coherencia teórica como la eficacia práctica de las propuestas que incorporan.

Puede observarse en el discurso que acompaña a cada proyecto educativo que la educación debe promover ciertas actitudes y valores necesarios para el cambio social, el cual estará determinado por la lucha en pro de la justicia, la solidaridad, el respeto a la libertad, el optimismo puesto en una nueva estrategia educativa que disminuirá la desigualdad social y económica.

El marco común de estos proyectos es el propósito de transformar el modelo de desarrollo educativo del país para que deje de promover la elitización y en su lugar promueva una sociedad igualitaria; deje de ser legitimador de privilegios y se convierta en distribuidor equitativo de oportunidades.

Sin embargo, existe una gran distancia entre los propósitos y las realizaciones, condicionando quizá por razones de gran peso, pero también significativamente limitado por la variable del tiempo político. Es decir, los

proyectos de carácter sexenal condicionan inexorablemente la viabilidad de las acciones pues la tradición política del país nos demuestra que cada sucesión presidencial desata un proceso de contradicciones con el gobierno anterior en estilos y símbolos, en los equipos de personas y en las orientaciones políticas.

Así, cada nuevo gobierno tiene una manera específica de entender lo que la educación debe significar en el desarrollo del país. Estos proyectos se proclaman con abundancia de palabras, sin embargo, sus principales fundamentos y acciones que lo hagan viable quedan sumergidos en el artificio de la ambigüedad e indefinición, recurso no pocas veces utilizando en la maniobra política.

En el caso de la formación de docentes para el nivel básico, podemos considerar que la mayoría de los proyectos educativos sexenales han carecido de un pensamiento sistematizado que dé claridad y sentido orgánico a sus acciones.

Cabe destacar que entre 1970 y 1993 se han formulado cuatro planes de estudios diferentes para la educación normal, de los que hablaremos a continuación brevemente.

1.1.1 La Reforma Educativa (1970-1976)

El gobierno de Luis Echeverría, ante la hostilidad y desconfianza que produjo la crisis política y social que culminó con el movimiento estudiantil de

1968, definía el sistema educativo como instrumento de progreso social que requería una reforma profunda e integral del sistema, mediante estrategias educativas de tendencia nacionalista -enfaticaba en sus discursos- que a diferencia del régimen anterior garantizaba la realización de los valores de apertura democrática, participación política, respeto a la disidencia, principalmente a los intelectuales, y la disposición al diálogo y a la autocrítica gubernamental.

La reforma educativa señalaba como planteamiento central que la educación sería el agente de cambio del nuevo proceso revolucionario.

Esos planteamientos resultaban interesantes ante la coyuntura socio-política del momento, pero ni los objetivos de la reforma ni sus metas fueron definidas con precisión. No se formularon programas específicos que permitieran establecer las relaciones entre las actividades a emprender, la filosofía a que esa reforma respondía, ni las metas a alcanzar, ni los mecanismos de evaluación para conocer los avances logrados, ni los recursos necesarios para desarrollar las actividades propuestas.

Sin embargo, las funciones y la participación asignada al maestro en las demandas de cambio que garantizarían la consolidación de la reforma educativa no se hicieron esperar cuando se señalaba "del magisterio depende que la reforma educativa emprendida en el país se implante eficazmente". (1)

Ante esos planteamientos reduccionistas, a las escuelas normales les correspondía entonces formar a los nuevos educadores con una concepción

acorde con las exigencias requeridas, y con la demagogia propia del discurso político se afirmaba: "las escuelas normales deben formar nuevos maestros con mayor calidad profesional y humana, que en lugar de promover la adaptación promuevan la ciencia crítica, y en vez de favorecer el orden estático, estimulen el cambio". Por tanto, los métodos educativos tendrían que ser flexibles y acentuarían la experiencia, no se insistiría en la memorización sino en la capacidad de observación y análisis, así como en una activa interacción entre estudiantes y profesores. Se suponía que estos elementos metodológicos llevarían al alumno a un proceso de autoaprendizaje.

La reforma educativa exigía también revisar profunda y permanentemente los objetivos, los conceptos y las técnicas que guiarían la docencia, señalándose que "aferrarse a conceptos y métodos pedagógicos tracionales equivale a condenarse a vivir en el pasado" (2). Sin embargo, el diseño curricular se caracterizó por contenidos expresados sólo por listados de temas, objetivos de enseñanza expresados de manera general, procesos instructivos basados en la enseñanza y no en el aprendizaje, evaluación por examen escrito, instrumento que debía ser elaborado por el docente y previamente autorizado por las autoridades oficiales.

Tres años más tarde y antes de que egresara la primera generación de maestros del plan 1972, se consideró que la reforma educativa efectuada a principios de ese sexenio exigía modificaciones. Surge así el plan de estudios 1975 con una nueva filosofía educativa que tenía sus fundamentos en la llamada escuela activa, producto del impacto que la tecnología educativa provocaba en el

sistema educativo de nuestro país y prácticamente en todos sus niveles escolares.

Cabe observar que ha pesar de las innovaciones y cambios que fueron operados en el sector normalista, la formación o actualización de los docentes de esas instituciones no se modificaba anticipada ni paralelamente.

1.1.2 El Plan Nacional de Educación (1976-1982)

El gobierno de José López Portillo, al igual de el de Echeverría, inicia su administración también en circunstancias adversas: devaluación, inflación, crisis económica y financiera, graves desigualdades sociales. Injusticia y marginación son los principales problemas que expresan los discursos políticos del momento y se señalan como herencia del sexenio anterior, por lo que este sexenio se proponía como objetivos prioritarios alcanzar niveles mínimos de bienestar en alimentación, salud, vivienda y educación.

Se pondera nuevamente a la educación como vía para lograr "la justicia social". Se señala como el primer servicio al que está obligado el Estado - Mexicano, el educativo. Con una ideología educativa exacerbada, cargada de promesas nuevas señalaba López Portillo en su primer discurso como - presidente:

"...concibo la educación como el medio más eficaz para - transformar la energía potencial que recide en la entraña misma de los pueblos en fuerza motora del progreso compartido en armonía y equidad. Por ello, reitero, para ser socialmente justos, no es la revolución lo que debemos volver a inventar, sino la educación lo que tenemos que crear todos los días". (3)

Para cumplir con ese propósito la Secretaría de Educación Pública elaboró el Plan Nacional de Educación que con las mismas características de ambigüedad en la definición de los proyectos educativos no constituyó propiamente un plan, puesto que no señalaba prioridades, no establecía metas, no proponía estrategias ni acciones concretas. El plan se limitaba a presentar una serie de programas y objetivos para dar respuesta a las necesidades expresadas en la evaluación y diagnóstico del sexenio anterior.

El Plan contenía la demanda por una educación básica de nueve grados y el programa de Primaria para todos los Niños; el impulso a la educación terminal, la planeación de la educación superior y la creación de la Universidad Pedagógica Nacional.

A pesar de que el programa de gobierno de ese sexenio contemplaba también el mejoramiento de la calidad de la educación normal, con excepción de la creación de la Universidad Pedagógica Nacional no habían proyectos específicos para el mejoramiento de ese nivel.

En mayo de 1978, Fernando Solana en un discurso dirigido al magisterio, mencionaba la necesidad de mejorar la imagen de la profesión, elevándola al rango de profesiones mayores. En marzo de 1979 se publica el documento "Diagnóstico y Perspectiva de la Educación Normal. (4)

Se menciona en ese documento que la educación normal ha carecido de un plan nacional rector que regule su funcionamiento sobre la base de principios filosóficos, político-sociales, técnico-pedagógicos y administrativos que le den congruencia e integración. Asimismo, se mencionaba la carencia de una definición acerca del tipo de maestro que pretendería formar el sistema nacional de educación normal.

Entre las sugerencias hechas en aquel documento se mencionaba como de especial atención, mejorar las condiciones de trabajo de los maestros, establecer incentivos de índole variada, orientados a arraigar a los docentes de las escuelas normales.

A pesar de que en el Plan Nacional de Educación todo era prioritario, la situación económica del país, atravesaba por un momento crítico que hacía prácticamente imposible cumplir con tales compromisos, y aunque no se renunció oficialmente al Plan sí se le dejó caer discretamente en el olvido.

Se recurre, por ejemplo, a contener el crecimiento en los niveles educativos que se consideraba significaban menor costo social y riesgo de conflicto político; por eso no se intentó establecer restricciones a la enseñanza

superior, y se prefirió restringir el ingreso a las escuelas normales públicas, arguyendo que no existían plazas para los maestros egresados, cuando el país contrariamente a lo expresado presentaba un alto índice de incremento poblacional que exigiría en pocos años la atención a mayor número de educandos en la edad preescolar y el nivel primario.

Las restricciones económicas a la educación normal, se complementaron con el congelamiento de los salarios de los maestros en servicio.

En materia de planes y programas para ese sector educativo, se realiza una modificación al plan de estudios vigente para la educación normal, dando como resultado el Plan 1975 Reestructurado, que lo único que modificaba era la estructura metodológica basada en la taxonomía de objetivos educacionales.

1.1.3 El Proyecto de Revolución Educativa (1984-1988)

Una vez más, los resultados que arrojaron las evaluaciones sobre los avances logrados por el sistema educativo en años anteriores al sexenio de Miguel de la Madrid, descalifican las acciones realizadas hasta ese momento en el campo de la educación. Aunque las críticas no se centraron específicamente sobre la administración gubernamental anterior, sí se señalaba que el sector educativo confrontaba múltiples problemas. De la Madrid señalaba en el discurso dirigido a los maestros el 15 de mayo de 1984:

"... porque hay serias dificultades que no debemos disimular - ni soslayar, emprendemos la Revolución Educativa. Podríamos habernos conformado con otra reforma más; pero no somos conformistas, no queremos simplemente flotar ante los problemas; los queremos resolver desde su raíz. Por eso precisamente, nos empeñamos llevar a cabo una revolución, desde la educación preescolar hasta la superior. De una a otra percibimos carencias y -hay que decirlo- irritantes simulaciones".

(5)

Señalaba Miguel de la Madrid en ese mismo discurso, que el sistema educativo tal y como existía en ese momento era incoherente, pues se caracterizaba por: falta de calidad, desigualdad, deserción escolar, desniveles entre educación rural y urbana, aislamiento y ensimismamiento de los centros educativos por tanto desvinculados de otras áreas, analfabetismo, hipertrofia y macrocefalia del sector educativo.

Nuevamente con los ánimos exacerbados, se afirmaba que la Revolución Educativa permitiría que el mexicano pudiera engrandecerse y elevarse, practicando toda su vida el proceso inacabable de autoeducación. En ese mismo tono entusiasta continuaban los discursos:

▪ Es tarea de todos los mexicanos lograrlo, muy especialmente de los maestros de México..En esta obra no tienen lugar los pesimistas o escépticos; es quehacer para el

optimismo, la fe y la esperanza. -y concluía con la siguiente frase- ...En esta hora decisiva de México para alcanzar una educación a la escala de las necesidades del país, demandando más que nunca la colaboración de los maestros, para que luchemos juntos por un mejor mexicano en el saber, la cultura, la dignidad, la libertad y la solidaridad*. (6)

El gobierno anunció cómo los principios básicos del proyecto de revolución educativa, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte que fue sin embargo más modesto que el discurso oficial, pues a pesar de que se señalaban ajustes en los diversos niveles educativos del país, los cambios propuestos no fueron de estructura, sino simplemente de mayor congruencia entre los niveles ya existentes, talera el caso entre los niveles de preescolar primaria y secundaria. Para lograrlo, se proponía la revisión de planes y programas de estudio en educación básica.

Otra de las acciones propuestas fue el fortalecimiento de la calidad académica de los docentes a través de la formación, superación y actualización del magisterio y la reorganización de la educación normal, elevando sus estudios al nivel profesional.

Diversas reacciones críticas se dieron frente a las consignas expresadas en los planteamientos tanto discursivos como del propio proyecto.

Una de estas críticas señalaba:

"... las revoluciones las hacen los revolucionarios y las hacen en esos períodos excepcionales en los que la energía de pueblos en movimiento transforman el conjunto de las relaciones sociales y la vida cotidiana" ... (7)

Obviamente ese no fue el caso, y el proyecto de la revolución educativa no pasó del discurso a la acción a que su denominación la comprometía.

Por encima de la retórica, esa administración presidencial como las anteriores impuso una política restrictiva de gasto, lo que hizo necesario reducir el ritmo de crecimiento de los servicios, y una vez más ésta se refleja en el control de salarios de los trabajadores de la educación.

Por otra parte, llevar a cabo una revolución educativa, afirmaba Pescador Osuna en esa época:

"... precisa de ciertos requisitos que en las condiciones que - prevalecen en este momento en nuestro país se convierten en obstáculos. La crisis financiera, la situación sindical en la Secretaría de Educación Pública que ejerce un fuerte control del sector, la desigualdad educativa (entre grupos y regiones), la falta de personas con calidad suficiente para transformar la educación, es decir, la falta de profesionalización del magisterio".
(8)

Sin embargo, en el Plan Nacional de Desarrollo se señalaba como propósito de la política educativa en materia de formación de docentes, las siguientes acciones:

- **Reorganizar la Educación Normal.**
- **Fortalecer la coordinación de maestros para normar los planes y programas.**
- **Realizar programas de actualización y superación magisterial.**
- **Establecer la carrera magisterial.**

Con esas acciones se destacaba el interés por incidir en la formación de los docentes (formación-actualización-superación), para contar con verdaderos profesionales de la educación. Lo que requeriría a su vez modificar el plan de estudios correspondiente.

En los siguientes capítulos se intentará establecer algunas relaciones existentes entre ciertos hábitos y costumbres estereotipados y el contexto político, institucional y pedagógico que prevalecieron en la implantación del currículum para la formación de docentes, Plan 1984.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) PRAWDA, Juan. Teoría y Praxis de la Planeación en México, Ed. Grijalbo, México, 1985. p. 198.
- (2) SEP, Subsecretaría de Educación Media y Superior, boletín No. 3. pág. 3.
- (3) LOPEZ PORTILLO, José. "Discurso de toma de posesión", Poder Ejecutivo Federal, 1978.
- (4) FUENTES, Olac "Educación Pública y Sociedad, en: "Mexico Hoy", Siglo XXI Editores, México, 1979. p. 240.
- (5) DE LA MADRID, Miguel. "Nada ni nadie detendrá la Revolución Educativa", mensaje dirigido a los maestros el 15 de mayo de 1984.
- (6) DE LA MADRID, Ob. cit.
- (7) PESCADOR, José Angel, "Al Paso de la Política Educativa", en: Revista Nexos, No. 84, dic. 1984, p. 23.
- (8) PESCADOR, Ob. cit. p. 19.

CAPITULO 2

2. EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA

Desde 1970, en el marco del proyecto modernizador de la educación, elevar la calidad de la enseñanza ha sido un eje discursivo de la política estatal.

En el régimen de Miguel de la Madrid se enunciaron entre las estrategias prioritarias para elevar la calidad de la educación, modificaciones en el ámbito del magisterio.

El cambio manifestado en el sistema nacional de formación de maestros -el cual representó un giro distinto en la historia del normalismo- consistió en lo que algunos han llamado la universitación de los estudios, esto es, que a la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, se les otorga el carácter académico de licenciatura, requiriéndose el bachillerato como antecedente. Para cumplir con este propósito, se estableció el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984.

Varias fueron las implicaciones que conllevó dicha medida, tanto de índole estrictamente política como las que atañen a la esfera de lo político-académico.

El Programa Nacional de Cultura, Educación, Recreación y Deporte (1982-1988), elaborado para dar sustento al proyecto de revolución

educativa, señalaba que ésta sólo se lograría con la participación plena de los maestros y la convicción del elevado valor de la docencia. En consecuencia sería necesaria la revaloración social y profesional del magisterio.

Para lograr la preparación del nuevo docente para la educación básica que se demandaba, se hacía necesario modificar planes y programas que tenían como propósito principal elevar sustancialmente la calidad de la enseñanza.

Así, los planes y programas de estudio para la educación normal constituyeron los instrumentos formales que orientaban el proceso de enseñanza-aprendizaje y que debían responder a las necesidades de formación de docentes para la educación básica (preescolar y primaria).

Partiendo de una concepción más amplia y para los propósitos de este estudio, se hablará de currículum para englobar algo más que el plan de estudios.

▪ En el currículum escolar se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa (ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos que en su conjunto traducen la orientación general del sistema educativo... El currículum es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, y entre lo que prescribe y lo que sucede realmente en las aulas". (1)

Ibarrola (2), señala el curriculum como la articulación entre diversas relaciones formales e informales, tácitas y explícitas, indirectas y directas, abiertas y ocultas, conforme a las cuales los sujetos se relacionan entre sí, fundamentalmente con lo que es el aparato productivo o con otro tipo de instituciones que se denominarían como políticas y la participación del individuo a partir de aquello que es propio de la institución escolar y propio del curriculum, que es la manera como ciertos conocimientos se van articulando con otro tipo de actividades de los sujetos.

Se entiende que el curriculum tiene que ver con la manera como el conocimiento concreto, el conocimiento profesional en el caso de la educación normal, se va a articular con todas las otras dimensiones de la institución: con la administración, con los recursos, con la docencia, con el futuro del egresado y con otras dimensiones de lo social, lo económico, lo cultural y lo político fuera de la institución escolar.

En este sentido, continúa Ibarrola, tendríamos dos manifestaciones fundamentales del curriculum: una tendría que ver con lo que podría llamarse el proyecto político-académico de una institución escolar que se refiere a la posición que se toma con respecto al papel de una institución o una profesión en concreto... de esta manera, la primera presencia del curriculum en las instituciones normalistas tiene que ver con la posición político-académica que se toma con respecto a mercado de trabajo, políticas de desarrollo profesional, políticas con respecto a los egresados. Aspectos que en general tienen que ver con la relación entre la institución escolar y su exterior.

La segunda presencia del curriculum, tiene que ver con el plan de estudios, que en general ha sido poco considerado especialmente en términos discursivos.

En el caso de la educación normal, el plan de estudios está dado desde el exterior de las instituciones y con una posición académica y política determinada, producto del acuerdo entre un grupo de expertos elegidos por las autoridades correspondientes, para determinar los contenidos y darle una estructura más o menos lógica a las materias que se van a impartir a lo largo de los cuatro años de formación profesional.

En esta forma de planeación educativa para la educación normal, sigue predominando la idea de que los planes y programas de estudio pueden ser modificados a partir de un conjunto de concepciones acerca del curriculum, del perfil profesional, de algunos elementos generales de diagnóstico, de algunas opiniones de sentido común, o a partir de métodos de planificación que fueron diseñados para otras instituciones con objetivos y circunstancias diferentes.

Así, no es difícil encontrar que las modificaciones propuestas terminan dándose casi exclusivamente en la organización de los contenidos de un campo disciplinar o área de formación, considerando que esos nuevos planes y programas de estudio serán elementos que tendrán en sí mismos un papel y una racionalidad suficientes para modificar los procesos educativos, sin atender a otros aspectos como su ubicación real, ni a su verdadera función en el proceso de formación profesional.

Por otra parte, es necesario considerar que las modificación del curriculum se expresa también en las estructuras administrativas de las propias Instituciones, así como en la capacidad de los docentes de ir creando el conocimiento enseñable; lo que rompe con el mito de que el conocimiento existe y nada más hay que buscarlo en las disciplinas para transmitirlo a los alumnos.

Es decir, dentro de un marco conceptual más amplio es necesario distinguir los siguientes elementos: educandos, educadores, teoría pedagógica, práctica docente y estructura organizativa.

Educandos y educadores establecen en la práctica una relación pedagógica, en la cual se hacen presentes una teoría pedagógica implícita o explícita, y una estructura organizativa en las que se materializan la ideología [se utiliza aquí el término ideología para designar aquellas concepciones que definen la razón de ser de la institución educativa: sus finalidades y objetivos, la función que cumple en la sociedad, su concepción de hombre y educando, de organización social, su perspectiva valorativa, etc.] que da coherencia y racionalidad al quehacer docente desde el punto de vista institucional.

La articulación del conocimiento propuesto en un curriculum con su enseñanza en el aula, implica procesos auténticos y muy originales de construcción del conocimiento. Por lo tanto, el curriculum también se refiere al conjunto de relaciones y articulaciones mediadas intencional e institucionalmente para la apropiación del saber; y aquí lo importante sería destacar que

se trata de relaciones intencionales, porque hay grupos de personas que deciden lo que hay que hacer, e institucionales porque es algo que se va a mover delimitado también por todas las dimensiones de la institución.

En relación a la teoría pedagógica, ésta comprende: una filosofía educativa en la que se definen los fines, principios y objetivos de la educación, así como los roles de educando y educador, una teoría del proceso de enseñanza-aprendizaje en la que subyace por una parte, una teoría del conocimiento y de los principios rectores de método y por otra, la organización de las experiencias de aprendizaje, que constituyen la base de la planificación educativa y del propio proceso pedagógico, es decir, su diseño curricular.

El problema de la determinación de planes y programas de estudio para la educación normal gira alrededor de un concepto central de análisis, el de formación profesional, porque es esta la función que legítimamente ha sido asignada a las instituciones normalistas.

Definir la formación profesional de futuros docentes supone una determinada concepción sobre el cómo y el para qué de ella. Determinar el cómo implica tanto contenidos educativos como el para qué, puntualiza el campo de necesidades tanto económicas como sociales y culturales, sobre las que actuará ese futuro docente.

La formulación de los perfiles de ingreso y egreso se elaboran a partir de las necesidades de carácter nacional y/o sectorial que enfrenta la sociedad

mexicana para dar respuesta a las demandas de educación básica.

La delimitación del campo profesional, entendido como el espacio de ejercicio laboral de los egresados de una institución educativa, en este caso la escuela normalista, debe realizarse conciliando: las posibilidades de ejercicio profesional, las determinaciones y demandas sociales planteadas en un proyecto nacional más amplio y las determinaciones y consideraciones a introducir en términos de innovación curricular.

El perfil académico-profesional y el plan de estudios correspondiente son las instancias que dan contenido y orientación al proyecto de formación profesional. Sintetizan el conjunto de determinaciones que la sociedad global impone a este tipo de instituciones educativas; pero al mismo tiempo constituyen las mediaciones entre la puesta educativa formal y los actores que integran la institución educativa profesional.

Pero sólo la organización de la práctica docente cotidiana le confiere viabilidad al plan de estudios. En efecto, el éxito del perfil de egreso proyectado no sólo está condicionado por la selección y organización de determinados contenidos educativos sino también por el tipo de prácticas pedagógicas y las condiciones institucionales en que se desarrolla.

Por ello, analizar el plan de estudios para las licenciaturas en educación preescolar y primaria implica:

- a) explicitar el proyecto de formación de la misma.
- b) Caracterizar el perfil académico-profesional explícito.

A continuación haremos una breve reseña de ambos principios.

El proyecto de Revolución Educativa propuesto en 1982, en nuestro país destacaba entre sus principales objetivos la construcción de una nueva sociedad y en consecuencia la formación del hombre nuevo. Objetivos apoyados en el principio dialéctico que postula que el verdadero conocimiento es el resultado de la reflexión sobre la praxis, la cual modifica a su vez la realidad. Este principio dialéctico proyectado sobre la educación y el aprendizaje, haría de la primera un proceso revolucionario y transformador.

Así, la revolución educativa pretendida, debía estar acompañada de un cambio en la conducta y actitud del individuo en sociedad: de lo contrario sus efectos serían mínimos. No se trataba de definir sólo el cómo mejoraría educación dentro de la escuela, sino de lograr la renovación y congruencia del todo social. Para tal efecto, las estrategias propuestas buscaban realizar ajustes y modificaciones de diversos tipos.

En el mensaje "nada ni nadie detendrá la Revolución Educativa", dirigido por Miguel de la Madrid al magisterio nacional el 15 de mayo de 1984 mencionaba:

"... Si queremos mejores educandos necesitamos mejores educadores... Un nuevo educador con lo más aqullatado del

viejo maestro, él será a la vez portador y fruto de la revolución educativa... En las luchas reiteradas de nuestros pueblos, los maestros han estado a la vanguardia, hoy como ayer lo estarán y el nuevo educador será el anticipo del nuevo mexicano, que se hallará a la altura de los momentos estelares de la historia de México". (3)

Desde el discurso oficial, concepciones idealistas consideraban al maestro como generoso transmisor de la cultura tradicional pero al mismo tiempo se demandaba una propuesta transformadora de su práctica pedagógica.

Transformar la práctica educativa implicaría pasar de la práctica docente tradicional basada en la mera transmisión de la enseñanza a la transformación del conocimiento y de las formas de apropiación del mismo. Este fue el principio rector con que se diseñó el plan de estudios de las licenciaturas para la educación preescolar y primaria.

Describiremos a continuación los aspectos más significativos de su diseño curricular, con el propósito de obtener ideas generales de las características del mismo, describiendo sus funciones, metas, objetivos y características de su perfil académico-profesional.

2.1 El Plan de Estudios

2.1.1 Funciones y Metas

El modelo académico propuesto en el plan de estudios se enmarcó dentro de la conceptualización que reitera que la educación cumple una función social de primer orden, considerándose que el destino del país está asociado al destino que la educación tome.

Por ello, las principales metas a alcanzar en este plan de estudios serían:

- 1. Formar profesionistas para ejercer la docencia propiciando la participación creativa, reflexiva, directa y dinámica de los alumnos.**
- 2. Ejercer la docencia con actitud dispuesta a las innovaciones pedagógicas.**
- 3. Ofrecer una sólida formación profesional, con una orientación ideológica basada en los principios de la constitución mexicana, que ubicará al futuro docente como agente de cambio ante la sociedad.**
- 4. Promover en los estudiantes el interés por la constante superación personal y profesional, en el marco de la educación permanente.**

Dado que se esperaba que para 1988 se lograría la concordancia pedagógica entre los planes y programas de educación normal con los planes y programas de educación preescolar, primaria y secundaria, se consideraban como estrategias prioritarias: definir contenidos mínimos comunes; establecer nuevos métodos de enseñanza que respondieran a las características de los nuevos modelos académicos.

Sin embargo, las estrategias para dar respuesta esos propósitos no fueron presentados en ese momento como se esperaba, sino hasta julio de 1991, cuando el Consejo Nacional Técnico de la Educación publicó el documento "Hacia un Nuevo Modelo Educativo" y el documento complementario denominado: "Perfiles de Desempeño para preescolar, primaria y secundaria", que más por razones políticas que académicas no fueron utilizadas en las instituciones educativas.

En el caso de la formación de docentes para la educación básica, su propuesta curricular pretendía una mayor congruencia entre las finalidades, funciones, organización, metodologías y operación de la escuela normal que a su vez proyectaría sus beneficios en los otros niveles.

Esa congruencia debería establecerse considerando las características individuales y sociales de los educandos de los diversos niveles educativos, cuyos aprendizajes y formación integral serían guiados por el "nuevo educador" egresado de las licenciaturas en educación normal.

2.1.2 Perfil de Ingreso y Egreso

Se consideró al bachillerato como requisito previo de ingreso; para la formación de los nuevos educadores. Antecedentes académico que tenía como propósito contribuir de manera notable a mejorar la calidad profesional de los mismos, ya que se consideraba más probable que quienes ingresaran a las licenciaturas en educación básica, lo harían con mayor madurez y convicción profesional y evitar que la educación normal fuera utilizada como trampolín económico mientras se estudiaba otra carrera profesional. Señalando que dicha situación provocaba poco arraigo a la labor magisterial, como se consideró había sucedido con el plan de estudios anterior que otorgaba el certificado de bachillerato junto con el título de maestro.

Se pretendía que a partir del plan 1984, quienes decidieran estudiar las licenciaturas en educación, encontrarían el suficiente reconocimiento profesional y social a la carrera, lo que daría como resultado una mayor permanencia en el sector.

En cuanto al perfil de egreso, se señaló que los rasgos profesionales que caracterizarían al nuevo educador serían: un profesional interesado en el incremento permanente de su acervo cultural; con amplia comprensión acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad; que desarrollara su actividad educativa con una clara conciencia de su función social y un amplio sentido objetivo y crítico de la realidad educativa del país.

2.1.3 Diseño del Plan de Estudios

En el plan de estudios 1984 dos categorías determinaron la formación del nuevo maestro. La primera correspondía a la cultura general, es decir, a todos aquellos conocimientos que pudiera obtener el alumno en el aula sobre la historia de nuestro país, sus costumbres, tradiciones y organización política, económica, social, geográfica y educativa. La otra categoría se constituía por los fenómenos referidos al ejercicio directo de la tarea docente en un doble juego: el de la investigación y el de la propia práctica pedagógica.

El nuevo plan en suma, permitiría darle al alumno un bagaje sólido de actitudes, habilidades y conocimientos para que pudiera desarrollarse en su vida profesional con la mayor soltura y de acuerdo con los cambios que se registrarán en el futuro.

El plan de estudios presenta dos grandes áreas de formación: una general de tronco común a las licenciaturas en educación, y otra específica para el nivel educativo en el cuál se ejercería la docencia, sea ésta preescolar o primaria. El área general de tronco común se integra por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y por cursos de carácter instrumental. El área específica establece la congruencia y vinculación académica y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo específico.

Sin embargo, cabe mencionar que en esta propuesta curricular sigue predominando la costumbre de que las modificaciones en los planes y

programas de estudio pueden ser realizadas a partir de un conjunto de concepciones acerca del currículum, del perfil profesional y de algunos elementos generales de diagnóstico sobre los problemas que generan los contenidos curriculares en un campo disciplinar o en un área de formación, sin considerar su ubicación en el contexto real de la educación normal, como si el cambio curricular por sí mismo tuviera la posibilidad de atender al proceso de transformación de la formación profesional del docente.

2.2 La Propuesta Metodológica

Podemos considerar que tal vez como en ningún otro plan de estudios precedente, el plan 1984 sí consideró en su propuesta curricular una más sólida fundamentación y estructura metodológica, y ésta aparece explicitada en el documento llamado "Criterios Generales para la Planeación de la Operación Académica de Programas Escolares Interdisciplinarios" (4), que hace una propuesta didáctica para renovar el proceso de la práctica docente. Los criterios fundamentales de dicho plan se expresan en los siguientes apartados.

- a. Se definió el Plan para la Operación Académica de Programas Escolares Interdisciplinarios (POAI) como: la determinación explícita en términos operativos, de objetivos comunes de diversas disciplinas que interactuaran para lograr propósitos generales de formación, así como la secuencia de acciones indispensables para obtenerlos y de los instrumentos y recursos que estas acciones implicaban.

- b. **La naturaleza del conocimiento:** Partiendo del conocimiento como proceso dialéctico que busca contrastar la teoría con la práctica, se esperaba que el alumno como sujeto cognocente interactuara con los problemas de la práctica profesional que constituyen el objeto central del conocimiento.

- c. **La estructura y proceso de la ciencia:** Entendida la ciencia como la producción de conocimientos para encontrar la explicación de los fenómenos y procesos del hombre, se pretendía que la planeación académica empleara la investigación como herramienta fundamental.

- d. **La práctica educativa:** Se partía de la consideración de que la práctica educativa está inmersa dentro de la práctica social, y que requiere la participación activa y consciente del ser humano en un contexto social determinado en un espacio y tiempo dados.

- e. **La naturaleza del aprendizaje:** Se considera al aprendizaje como proceso dinámico, por lo tanto la operación académica interdisciplinaria debía tender a que el estudiante: integrara experiencias de aprendizaje, las asimilara y las construyera durante todo su proceso de formación; revisara y reconstruyera permanentemente su marco referencial con apoyo de los contenidos curriculares; adquiriera la experiencia de observar, analizar y contrastar problemáticas de la práctica profesional; diseñará propuestas alternativas a las problemáticas de la práctica profesional.

- f. La investigación:** Se considera la investigación-acción como un instrumento sistemático de cuestionamiento de la realidad y una herramienta para contribuir a su transformación.

Los párrafos anteriores plantean en términos generales la propuesta teórico-pedagógica y metodología del plan de estudios para la educación normal. Ahora bien, la propuesta no se instrumenta necesariamente en la práctica docente, como veremos más adelante, ya que ésta queda delimitada por las condiciones objetivas en las cuales se desarrolla la dinámica educativa, y las subjetivas de los actores involucrados en ella.

Dentro de las condiciones objetivas se puede ubicar la naturaleza de la institución, su estructura organizativa-administrativa, la formación de sus docentes, los antecedentes y condiciones de ingreso de los alumnos, las políticas institucionales, el nivel de participación de los actores del proceso, etc.

Entre las condiciones subjetivas están las aspiraciones de los propios actores, sus proyectos personales y de grupo, su forma de conciencia acerca de la realidad, y otras. Es entre estos márgenes que se desarrolla contradictoriamente la práctica docente.

La estructura organizativa administrativa constituye a su vez la forma en la cual se materializa la innovación curricular. Dicha estructura representa una fuerte mediación entre las definiciones de la propuesta curricular y los sujetos concretos del proceso de formación.

Por lo antes expuesto, creimos necesario incluir el Capítulo tres con el propósito de analizar ciertos aspectos de la práctica pedagógica de algunos docentes y su relación con la escuela normal pues es a través de ambos elementos como resulta posible evaluar el desarrollo de un plan de estudios.

Se hace necesario así revisar aspectos tales como:

- a. Condiciones de ejecución del plan de estudios en relación con: el perfil de los docentes y la coherencia de su formación con los objetivos que persigue el plan de estudios; las condiciones de infraestructura para la consecución de los objetivos planteados; los recursos materiales; la estructura organizativa, su adecuación y funcionalidad en relación con el proyecto de formación y del plan de estudios.

- b. Las características de la práctica docente en relación con: la relación educativa; las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje métodos, materiales y organización de experiencias de aprendizaje.

Analizar esos factores, permitirá no sólo hacer una breve evaluación del plan de estudios, sino adquirir un conocimiento más profundo de la dinámica institucional y de sus procesos de desarrollo de las escuelas normales.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) SACRISTAN, José Gimeno. "El curriculum, una reflexión sobre la - práctica", Ediciones Morata, S.A. Madrid, 1988, p. 64.
- (2) DE IBARROLA, María. "Evaluación Curricular: entre la realidad y el Modelo", en: Evaluación Curricula: Memoria del IV encuentro de unidades de planeación. UNAM, Cuadernos de Planeación Universitaria, época, año 4, No. 4, diciembre 1990.
- (3) DE LA MADRID, Miguel. "Nada ni nadie detendrá la evolución Educativa", mensaje dirigido a los maestros el 15 de mayo de 1984.
- (4) SEP, Subsecretaría de Educación Normal y Actualización del Magisterio, "Criterios Generales para la operación académica de programas escolares interdisciplinarios, 1984.

CAPITULO 3

3. PROBLEMATICA GENERAL QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES DE LAS ESCUELAS NORMALES ANTE LAS DEMANDAS DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

El sexenio 1982-1988 enmarcó el proyecto de revolución educativa que establecía como propósito fundamental elevar la calidad de la educación nacional y como medida prioritaria el fortalecimiento de la formación y superación profesional del magisterio. El decreto presidencial del 22 de marzo de 1984, hacia del conocimiento general que a partir de septiembre de ese mismo año entraba en vigor el plan de estudios correspondiente a las licenciaturas en educación preescolar y primaria. Dicho plan se cubriría en cuatro años y tendría como requisito académico previo de ingreso al bachillerato.

No se tenía mayor información al respecto, sólo se contaba con el mapa curricular. A pesar de ello las escuelas normas abrían inscripciones en el mes de agosto del mismo año.

El plan de estudios presentaba nuevos espacios curriculares organizados en cursos, seminarios y laboratorios, sin embargo, no se conocían los programas. A los maestros se les asignaban las nuevas materias, desconociendo los contenidos y objetivos respectivos.

Se inicia el curso escolar y cada maestro se ve obligado a elegir y organizar los primeros contenidos recurriendo a sus propios criterios. Un mes

más tarde, se convoca a los maestros a la primera reunión de asesoría académica, que tuvo una duración de dos semanas y que se realizó simultáneamente en diversas zonas del país.

En esta primera reunión, se orientó a los maestros por especialidades de acuerdo a las materias que impartirían. Sin embargo, se dieron a conocer solamente los programas del primer semestre. En esos primeros cursos se dio un panorama general sobre los contenidos de esos programas y se proporcionó material de apoyo fotocopiado de diversas obras a manera de antologías y listados de sugerencias bibliográficas.

A partir de la primera reunión, se realizan siete más, cada una al inicio del semestre correspondiente. Es decir, se requirieron ocho semestres para que los maestros pudieran conocer el plan de estudios completo.

Las actitudes más comunes de los asistentes a dichas reuniones fueron de intranquilidad, confusión y resistencia a aceptar los nuevos contenidos curriculares. Las orientaciones en el aspecto metodológico no eran suficientemente definidas, por lo que en los dos primeros semestres se trabaja de manera tradicional, en cursos aislados.

Es a partir de las orientaciones sobre los semestres tercero y cuarto, cuando se dan las orientaciones sobre el Plan de Operación Académica Interdisciplinaria (POAI). Metodología que mencionamos en el capítulo dos de este documento.

Al incorporarse los docentes a sus respectivas instituciones se veían presionados a poner en marcha las nuevas propuestas metodológicas y de organización. Casi de un día para otro se obligaba a maestros y directivos a organizar las academias de docentes y el trabajo interdisciplinario, de los que en la mayoría de las escuelas no se tenía mayor idea sobre este tipo de organización para el trabajo docente.

La metodología correspondiente, proponía por primera vez, integrar los objetivos y contenidos de los diversos programas en problemas-eje comunes como se señalaba en el (POAI). Integrar los cursos de manera interdisciplinaria se convirtió en una de las primeras circunstancias que propiciaron la resistencia al cambio; si el maestro ha trabajado por regla general solo, aislado de los demás docentes, no era fácil superar esta situación de un día para otro. Esta forma de trabajo daba lugar a que se experimentaran contradicciones tanto de carácter teórico como práctico, en la forma de organización del trabajo.

Estas primeras contradicciones que se presentaban a los docentes, hicieron caer en la cuenta que la organización del trabajo en equipo era bastante difícil; para llevar a cabo las propuestas metodológicas era necesario interactuar con los demás ponerse de acuerdo y conciliar diferencias, lo cual no era fácil. A manera de ejemplo, es útil señalar que al intentar trabajar en base a problemas-eje comunes, se requería como también lo proponía el plan de operación académica que en algunos programas se modificara el orden de los contenidos y en ocasiones el contenido mismo; situación a la que no fácilmente accedían los docentes, ya que el programa y su estructura ha representado

siempre el modelo a seguir.

Esas circunstancias fueron convirtiéndose en obstáculos para lograr los objetivos del trabajo interdisciplinario.

A su vez, los docentes identificaron otros obstáculos tales como las características de los nuevos programas, el tipo de alumnos, que en un porcentaje considerable llegaban a las instituciones normalistas después de haber iniciado el estudio de otras carreras diferentes al magisterio y señalaban no haber encontrado en ellas su realización vocacional. La falta de condiciones institucionales y administrativas que respondieran a las exigencias de la nueva organización académica; la preparación de los docentes, etc.

Algunos docentes comenzaron a plantearse interrogantes tales como: ¿que estoy haciendo ahora?, ¿es mejor esto que lo que hacía antes?. Esas interrogantes, que no eran fáciles de contestar provocaron más inconformidad hacia la metodología y las formas de organización académica. Esos problemas se agraban más aún por la dificultad que tuvieron muchos maestros para interpretar tanto los principios teóricos como prácticos en que se sustentaba la metodología del plan de estudios.

En términos generales, el modelo curricular, así como las características metodológicas propuestas provocaron en los docentes verdadera crisis de conocimientos, de organización académica, de relaciones humana; lo que fue obligando a algunos maestros y directivos al cuestionarse sobre las

circunstancias en que el trabajo se desarrollaba. Otros prefirieron retomar las formas de trabajo tradicional, afirmando que a fin de cuentas se ha enseñado como se ha aprendido y con los mismos métodos.

Las experiencias antes descritas condujeron a lo docentes a realizar algunas reflexiones. Por ejemplo comenzaron a darse cuenta que modificar la práctica docente no se logra ni por disposición, ni por decreto. Por el contrario, requiere de formación y/o actualización de los docentes; de reflexiones teóricas sobre las características el diseño y desarrollo curricular, mismas que se han expresado, en páginas el capítulo anterior. Pero también se requiere de la recuperación crítica de la propia experiencia docente en el ámbito de la vida escolar.

Con ese último propósito, consideramos de primordial importancia recurrir al terreno mismo de los hechos e indagar sobre las condiciones generales de la práctica docente a través de un sondeo de opinión al respecto de la problemática descrita, entre una pequeña muestra de maestros:

3.1 Consideraciones Metodológicas

Se realizó un estudio de carácter exploratorio, buscando identificar algunos aspectos básicos de la problemática que enfrentan los docentes formadores de docentes, dentro de algunas escuelas normales particulares y de la Escuela Nacional de Educadoras, todas ellas ubicadas en el Distrito

Federal; con el propósito de revisar las condiciones institucionales, académicas y laborales sobre las que se han intentado instrumentar y operacionalizar el Plan de estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de 1984 y detectar aquellos factores que han influido en el logro de los propósitos generales de formación de un nuevo educador que estaría destinado a transformar la práctica educativa de las escuelas preescolares y primarias.

Fueron objetivos fundamentales del estudio:

- a) Analizar las dificultades y obstáculos que enfrentaron los docentes de las licenciaturas en educación básica ante las exigencias en la práctica educativa y profesional derivadas de los planteamientos del modelo curricular vigente.
- b) Explotar los problemas más significativos que perciben los docentes en el intento de operativizar la propuesta curricular.
- c) Derivar algunas reflexiones y recomendaciones que favorezcan el vínculo entre el enfoque curricular explícito en el plan de estudios y la práctica cotidiana de los docentes.

Dos reflexiones principales guiaron el análisis de la práctica de los docentes en servicio:

1. Que el diseño curricular en que se sustentaban las licenciaturas en educación preescolar y primaria planteaban exigencias académicas y metodológicas a los docentes que atendían los diversos espacios curriculares, sin que se promovieran acciones institucionales paralelas para adecuar las condiciones laborales, profesionales y académicas de los formadores de docentes que facilitaran la posibilidad de responder a las exigencias de la propuesta curricular vigente.
2. Que el docente de las escuelas normales carecía de conocimientos sobre los contenidos teórico-metodológicos de la propuesta curricular que se innovaba, obstaculizando así la posibilidad de reconceptualizar su propia acción educativa que le permitiera con actitud crítica elaborar propuestas didácticas alternativas, que era uno de los propósitos fundamentales de la innovación curricular.

La investigación:

Con el propósito de realizar un análisis sobre las circunstancias más significativas del ejercicio docente captadas de la realidad, se llevó a cabo un sondeo a maestros en servicio, con base en un cuestionario que tuvo como fin obtener información tanto de datos generales de los encuestados como de aquellos aspectos que enriquecieran la información sobre antecedentes profesionales, condiciones laborales sobre las que ejercen su labor y los conocimientos que el docente tenía sobre los fundamentos teórico-metodológicos

para operacionalizar el modelo académico propuesto en el currículum correspondiente.

Elaboración del instrumento:

El instrumento fue aplicado a una muestra total de 25 docentes en su mayoría maestros de escuelas normales particulares y en menor número de escuelas del sector oficial.

El documento de recopilación de datos estuvo integrado por 75 ítems. de los cuales 30 fueron formulados en base a preguntas cerradas y precodificadas, 11 preguntas fueron de opción múltiple; las 34 preguntas restantes fueron abiertas y contestadas a criterio de los encuestados, lo que permitió captar la opinión de modo de expresar del docente.

Los datos del cuestionario que se aplicó en forma de entrevista, se concentraron en cuatro grandes apartados que contenían las siguientes variables:

- I. Datos Generales del Docente.
- II. Antecedentes y Actividades Profesionales.
- III. Condiciones Laborales.
- IV. Conocimiento sobre los principios rectores en material de formación docente.

La Muestra:

Con el fin de captar datos de la realidad de la práctica cotidiana de los docentes, se aplicó el cuestionario a una pequeña muestra al azar integrada por 25 maestros de escuelas normales. Dado que la aplicación de los cuestionarios se hizo al azar, no se pretende que sea una muestra estadísticamente representativa, en consecuencia, los resultados obtenidos tienen un carácter limitado.

Predomina en la muestra docente del sexo femenino, encontrándose un mínimo porcentaje de maestros varones.

Un número considerable de docentes de escuelas normales laboran en por lo menos dos instituciones del mismo nivel, lo que redujo la posibilidad de encuestar a mayor número de docentes.

Aplicación de Cuestionarios:

En una primera instancia se tuvo la intención de aplicar los cuestionarios a manera de entrevista personal, y de hecho en un principio así se hizo. Con este propósito, se visitaron diversas instituciones para ponerse en contacto con los docentes en servicio. Sin embargo dado el poco tiempo de que disponía la mayoría de ellos, fue necesario modificar la estrategia y buscar momento en que estuvieran reunidos en pequeños grupos y aplicar el cuestionario a manera

de encuesta. Algunos maestros presentaron cierta resistencia a aceptar contestar el cuestionario, señalando entre otras razones por considerarlo extenso.

3.2 Análisis de las Condiciones de la Práctica de los Docentes de Escuelas normales

El estudio comprendió a 19 maestros encuestados de escuelas particulares y a 6 del sector oficial, predominando en un 81% el sexo femenino, dato que apoya el supuesto de que el personal docente de la licenciatura en educación básica tiende a ser predominante femenino. El rango de edad oscila entre 25 y 45 años, sobresaliendo el rango entre 36 a 45 años.

El 57% de las maestras son casadas, dato que puede referirnos al supuesto de que el magisterio puede ser compatible con las actividades del hogar; un 24% más son solteras. El 62% tiene hijos; el 33% de ellas tienen entre dos y tres hijos, la edad de éstos oscila entre la edad escolar y la adolescencia.

Entre las características profesionales podemos señalar que el 77% de los docentes realizó estudios de educación normal básica, en cualquiera de sus especialidades preescolar o primaria. Sólo el 40% realizó estudios de bachillerato; el 90% de los encuestados realizó estudios de licenciatura, de ellos el 68% se ubican dentro del área pedagógica, el 22% en el área psicológica, el 9% en el área de ciencias sociales, naturales o exactas; en una mínima

proporción encontramos docentes con licenciatura en áreas artísticas o literarias.

El 82% de los docentes están titulados, este dato que puede considerarse alto, se atribuye al hecho de que la Dirección General de Educación Normal exige para ejercer la docencia que los maestros estén titulados. En el caso de las escuelas del sector oficial, por condiciones laborales y sindicales permiten que el número de maestros no titulados sea mayor. De los docentes titulados, el 87% se tituló elaborando la tesis correspondiente, el resto lo hizo por decreto presidencial.

El 54% combina la docencia con otras actividades dentro del campo educativo como: atender a otros grupos de estudiantes de licenciatura en otras instituciones; realizan funciones administrativas; ser corrector de libros de texto para educación primaria; maestros de telesecundaria; realizar terapia en el campo de la educación especial. Un porcentaje menor de docentes realizan actividades profesionales diferentes al campo educativo como: tareas administrativas en otros sectores, prestación de servicios en el área del desarrollo humano y capacitación artesanal, atención de negocios personales. El 46% restante tiene como única actividad la docencia, cabe destacar que la realizan en una sólo institución educativa.

El 48% de los maestros analizados tienen de 16 a 25 años de experiencia laborando en diversos niveles educativos. Un dato relevante es que la mayoría de los docentes que se encuentran en ese rango, actualmente

sólo se dedican a la docencia y el 94% de ellos son mujeres. El 82% labora en una sola institución de educación normal, lo que puede significar que prácticamente no existe movilidad laboral, situación que puede conllevar cierto estancamiento profesional que no permite que la práctica profesional se renueve, a diferencia de otros profesionales a quienes se exige estar actualizados en el avance de su disciplina.

El 40% de los maestros imparten de 11 a 20 horas de clase semanal; un alto porcentaje realiza además otras actividades dentro de la misma institución como: actividades técnicas diversas, actividades sindicales, supervisión o coordinación administrativa o investigación educativa. Las horas/semana dedicadas a estas actividades oscila entre 5 y 10% del tiempo laboral total. Por otra parte, el 22% de los encuestados imparten de 20 a 40 horas efectivas de clase, dato que puede mostrar la posibilidad de un serio desgaste emocional y físico a quien realiza jornadas tan largas y que además ponen en tela de juicio la posibilidad real de que los maestros puedan dedicar tiempo a la preparación de clase o a la actualización académica y docente.

Al elevar la educación normal al nivel de educación superior, en las normales particulares se ha dado un fenómeno especial, la demanda de inscripción ha disminuido, por lo que las primeras generaciones tuvieron grupos muy reducidos de hasta sólo 5 o 6 alumnos. A partir de la 3a. o 4a. generación comenzó a crecer la demanda, sin embargo el promedio de los alumnos por grupo no superó los 20 o 25 alumnos. El 72% de las encuestas reportan un promedio de 18 alumnos por grupo.

Dado el fenómeno anterior, es común encontrar que los maestros para completar sus horas de docencia, imparten 4 y hasta 6 materias diferentes y hasta dos o más materias en un mismo grupo, situación que limita las posibilidades por un lado, del rendimiento del maestro; por otro, esta situación limita el desarrollo del alumno al no tener oportunidad de compartir conocimientos y experiencias con mayor número de docentes.

En cuanto a las condiciones institucionales de contratación laboral se reportaron los siguientes datos: el 68% de los docentes son profesores de asignatura; el 63% tiene contrato laboral por honorarios; sólo el 13% son maestros de base y tiempo completo. Fenómeno directamente relacionado con las condiciones de contratación refieren que el 31% no reciben ninguna prestación laboral, el 13% reciben prestaciones inferiores a las que marca la ley, el 27% prestaciones establecidas por la ley; hay quien incluso desconoce cuáles son las prestaciones que reciben o tienen derecho.

En otro orden de ideas, con el propósito de conocer el grado de correspondencia que pudiera existir entre las propuestas de cambio curricular sobre las que tanto se insiste en el medio oficial y la escasa aplicación que parece haber en la realidad de las instituciones de educación normal básica, revisaremos a continuación las preguntas que para tal efecto se elaboraron en el cuestionario correspondiente.

El objetivo principal de esta parte del estudio es realizar un análisis sobre lo que ha sido la innovación curricular en el campo de la formación de docentes

para el nivel básico desde la perspectiva de uno de los protagonistas principales, el formador de docentes y su propia concepción del sentido y posibilidades de cambio significativo en el curriculum para la educación normal básica.

Siendo el curriculum un reflejo de la complejidad del proceso educativo y considerando que los procesos de cambio afectan intereses establecidos y se encuentran con estructuras académico-administrativas implantadas, se realizó el análisis sobre las posibilidades de cambio en el trabajo docente que se demanda a los maestros, considerando tres grupos diferenciados por los siguientes criterios:

Grupo 1: Docentes que expresan realizar reformas superficiales que no afectan la estructura de prácticas anteriores; en consecuencia no promueven acciones tendientes a introducir las propuestas curriculares.

Grupo 2: Docentes que expresan no contar con las condiciones institucionales requeridas; que la transformación curricular propuesta sólo es factible en la medida en que se convierta en un esfuerzo común de todos los involucrados; de lo contrario, el cambio curricular en una bandera al servicio de la política oficial.

Grupo 3: Docentes que expresan que los maestros son quienes en última instancia tienen las condiciones para hacer realmente efectiva la innovación curricular.

En base al cuestionario, los ítems se agruparon en tres apartados principales, de la siguiente manera:

A) Grado de conocimiento y posibilidades de realización de los principios rectores del proyecto educativo:

Categorías de análisis:

- a) Conocimiento real de los principios rectores del proyecto educativo.
- b) Conocimiento de las estrategias de acción para impulsar la formación integral del docente.
- c) Opinión sobre las posibilidades de realización de las estrategias.
- d) Opinión sobre la calidad de la preparación que otorga el plan actual en relación con planes anteriores.

- B) Grado de conocimiento y posibilidades de realización de la propuesta metodológica del plan de estudios.**

Categorías de análisis:

- a) Conocimiento del Plan de Operación Académica Interdisciplinaria.**
 - b) Influencia de las propuestas metodológicas para el ejercicio docente.**
 - c) Opinión sobre las condiciones institucionales que posibiliten las innovaciones propuestas.**
 - d) Situaciones que ejemplifican el abordaje de los procesos de docencia-investigación.**
 - e) Situación que ejemplifica el manejo de elementos teórico-metodológicos.**
- C) Características de la Práctica Docente.**

Categorías de análisis:

- a) Formas de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.**

- b) Formas de evaluación empleadas.
- c) Información sobre las condiciones de capacitación o actualización para responder a las demandas del nuevo plan de estudios.

Análisis General.

Grupo 1: Representa el 60% de la muestra.

Grupo 2: Representa el 24% de la muestra.

Grupo 3: Representa el 16% de la muestra.

Apartado A: Grado de conocimiento y posibilidades de realizar el proyecto educativo:

Grupo 1: A pesar de que más de la mitad de los docentes clasificados en este grupo afirmó conocer los principios rectores del proyecto educativo en que se sustenta el plan de estudios de las licenciaturas en educación básica, la mayoría de ellos no expresó algún concepto que demostrara el grado de conocimientos reales sobre el proyecto. Al preguntárles: ¿qué posibilidades de realización consideran que tienen las estrategias que plantea el proyecto educativo en la formación

Integral del nuevo docente?, un número considerable refirió opiniones optimistas sin expasar restricciones, señalando entre otras cosas que el principal propósito de la reforma es fomentar el medio, el deseo de superación en todos los ámbitos del proceso educativo para fortalecer el engrandecimiento nacional.

La opinión que tienen los sujetos de este grupo sobre la calidad de la preparación de los alumnos de las escuelas normales que ofrece el actual plan de estudios en relación con planes anteriores señala que el 73% consideró la preparación superior en relación a la teoría pero no a la práctica, expresando que antes era más específica de la carrera y señalando que lo único bueno es la edad de los alumnos.

Grupo 2: Los docentes incluidos en este grupo señalaron que las condiciones institucionales son los marcos más inmediatos que condicionan la calidad de la educación. Un maestro señaló que el fin que persigue el proyecto educativo es dar una formación más completa pero condicionada a las necesidades del sistema manteniendo la reproducción del mismo.

Los maestros encuestados en este grupo, consideran en su mayoría, que los docentes de las escuelas normales requieren de una formación específica y de actualización que permita el cambio o transformación de la realidad educativa, y la necesidad de desarrollar en ellos una actitud crítica y analítica

sobre las políticas del Estado.

En términos generales señalaron los encuestados, que las condiciones administrativas y de organización de las instituciones afectan el clima del trabajo docente. Consideran a su vez, que la preparación que otorga el plan vigente en relación con planes anteriores es superior en su fundamentación teórica y metodológica, sin embargo ya en el desarrollo curricular del mismo se ha enfrentado a situación ambiguas, contradictorias y conflictivas.

Grupo 3: Representado por el grupo de encuestados que señalan que el docente es una fuente de estimulación particularmente significativa y el primero y más definitivo recurso didáctico de la enseñanza.

Estos docentes, prácticamente en su totalidad, expresan que el propósito principal del proyecto educativo es elevar la calidad de la educación y en consecuencia de la enseñanza, responder a un nivel superior de formación y actualización en todos los niveles educativos; sin embargo, no expresaron cuáles serían las posibles estrategias de realización.

En cuanto a las condiciones que debe reunir la formación de docentes para las escuelas normales, señalaron la necesidad de ampliar la competencia profesional, la capacidad para estructurar ambientes de aprendizaje, la capacidad de diseñar experiencias educativas de acuerdo a las necesidades de los alumnos. Consideran sin embargo, que la preparación de docentes para la

educación básica es superior a planes anteriores, pero el plan vigente demanda el dominio de nuevas metodologías y conocimientos teóricos que los docentes formadores de docentes están lejos de poseer.

Apartado B: Conocimiento sobre las características para operacionalizar el plan de estudios:

A partir de este grupo de categorías de análisis, no fue posible establecer diferencias significativas en los grupos encuestados, en relación la información recopilada.

El 92% de los sujetos encuestados pertenecientes a los tres grupos, no pudo describir los principales fundamentos de la propuesta metodológica que se designa como "Plan de Operación Académica-Interdisciplinaria" (POAI). Un alto porcentaje de maestros emitieron datos vagos como: "el plan de operación académica pretende unificar criterios en cuanto a los procesos de planeación metodológicas, contenidos, calendarización de acciones, coevaluación del avance de los grupos de aprendizaje en las diversas áreas de formación, etc.

El 45% de los docentes encuestados no lleva a cabo un proyecto común de operación académica; el 25% elabora sus proyectos operativos en base a problemas-eje, considerando principalmente los contenidos curriculares; sin embargo, no todos esos proyectos se lleva a la práctica, se quedan sóiamente en el papel. El resto de los docentes no aplican un proyecto definido.

Podemos afirmar que el reiterado propósito, en el plan de operación académica, de establecer la vinculación entre docencia-investigación es prácticamente inexistente, expresándose que no existe una formación y preparación sólida para asumir dicha función y no se vislumbra que ésta sea integrada a las instituciones en corto y quizá ni en el mediano plazo.

En cuanto a la incorporación de los elementos teórico-metodológicos para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje podemos señalar que el 63% de todos los docentes encuestados afirma contar con los elementos suficientes, sin embargo, al pedirles que ejemplificaran situaciones sobre manejo metodológico, la mayoría no pudo referir propuestas concretas. El 72% de los maestros señaló desconocer la propuesta metodológica de investigación-acción que se menciona en el (POAI). El 75% mezcla diversas estrategias metodológicas sin emplear un criterio definido. Esta falta de claridad o de conocimiento de los principios metodológicos permite determinar, que existe una significativa carencia de formación teórico metodológica congruente al plan de estudios, que además obstaculiza y empobrece el trabajo docente.

Apartado C: Características de la práctica docente:

De acuerdo a los datos obtenidos, la práctica docente en el aula carece de una sistematización precisa; los maestros refieren acciones difusas en el trabajo cotidiano. Prácticamente ninguno de los encuestados pudo ejemplificar de manera concreta el enfoque metodológico que aplica; por ejemplo, el 32% de los encuestados confunde metodología con técnicas y procedimientos.

En cuanto a las características de evaluación del proceso educativo, ésta se dirige principalmente a la evaluación del aprendizaje, a través de la elaboración de trabajos, exposición de temas, exámenes, ensayos, etc., utilizada principalmente como recurso auxiliar para llenar requisitos administrativos.

En cuanto a las condiciones de formación y actualización docente para dar respuesta a las demandas teóricas y metodológicas del plan de estudios, el 47% de los encuestados recibió orientaciones generales a través de las reuniones de asesoría, convocadas en los primeros ocho semestres a partir de septiembre de 1984; sin embargo la mayoría de esos docentes no ha participado en nuevos eventos. El resto de los docentes se incorporaron a las instituciones en fecha posterior a dichas reuniones, no habiendo recibido a la fecha ningún tipo de orientación. Expresan los docentes más antiguos que la divergencia en el conocimiento sobre las características teórico-metodológicas del plan de estudios representa una de las más serias limitaciones sobre las posibilidades de trabajo interdisciplinario, la vinculación docencia-investigación y la adecuada sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje.

Algunas consideraciones generales en la búsqueda de un proceso de reconceptualización del trabajo profesional del docente formador de docentes hace indispensable una nueva actitud de reflexión sobre la práctica docente.

Las innovaciones curriculares en los planes de estudio para la formación de docentes en educación básica, pone de relieve la existencia de un creciente

interés por considerar al docente formador de docentes como un profesional altamente competente en las dimensiones científico-pedagógicas y teórico-prácticas.

Nos aunamos a la postura de los maestros considerados en el tercer grupo que señalan que el docente es un elemento primordial para hacer realmente efectiva la innovación curricular. Esto supondría un cambio decisivo en el concepto y contenido de la profesionalidad del docente y, por tanto, en la formación cultural y pedagógica que necesitan los profesores. Que un nuevo curriculum reclama metodologías, saberes y destrezas profesionales diferentes que redunden en una práctica docente diferente.

Sin embargo, la práctica docente en las escuelas formadoras de docentes, tiende con frecuencia a justificar situaciones señaladas en expresiones tales como: "nada se puede hacer", "las estructuras nos determinan", "las políticas educativas son impuestas de arriba hacia abajo", "las instituciones nos coaccionan a realizar determinadas tareas", etc. Es fundamental, sin embargo, que el docente sea capaz de descubrir el grado de permeabilidad existente en toda estructura, en sus diferentes niveles, a fin de superar su acción profesional.

Es posible lograr ese propósito a partir de una reconceptualización diferente de su propia cotidianeidad profesional, a la luz de aportes teóricos que le permitan generar nuevos procesos de reinención de modos de acción.

Se puede afirmar que los docentes de las escuelas normales son un banco desestructurado de datos, en términos de experiencias reiteradamente acumuladas. Estas experiencias salvo raras excepciones no han logrado transformarse a nivel conceptual, en reconstrucciones de la realidad y de la práctica que puedan ser reapropiadas por otros docentes. Es por ello necesario buscar métodos de evaluación y sistematización de esas prácticas que permitan su colectivización en función de rectificar o ratificar lo que operativamente se va realizando. Reaprender desde la propia reflexión de los docentes a través de procesos de acción-reflexión-conceptualización.

El docente de las escuelas normales, desde su propia práctica confrontada con los marcos conceptuales existentes tienen también la posibilidad de realizar aportaciones teóricas como contribución a nuevas líneas generales de proyectos educativos alternativos. Aportes por demás necesarios y urgentes en el ámbito de la educación normal.

CONCLUSIONES

4. CONCLUSIONES

La necesidad de mejorar la calidad de la educación, fue nuevamente la demanda del proyecto de la Revolución Educativa. A fuerza de repetirlo una y otra vez, se ha convertido en un lugar común, sin embargo, su contenido es cada vez más ambiguo. Como lo señala Díaz Barriga (1), no es fácil definir la calidad de la educación y resulta imposible formular un concepto que pueda ser aceptado por todos. En contraposición, las razones que se señalan para explicar la falta de calidad son muchas, entre ellas se menciona, las condiciones financieras del país, las políticas del gobierno, las concepciones tradicionalistas que imperan en el sector educativo, el atraso de las ciencias de la educación, la dependencia cultural y tecnológica, y un aspecto que para dar finalidad de este trabajo reviste singular importancia, la deficiente formación de los educadores.

Cabe destacar que a nivel de discurso, maestros y alumnos son los principales responsables de la falta de calidad en la educación. Poco se involucra a la institución educativa o a la organización política y social. Se habla con frecuencia de que para mejorar la calidad de la educación se requiere mejorar la calidad del trabajo del maestro. Pero hablar de mejorar la calidad de la práctica docente requiere antes que nada reconceptualizar esta práctica sobre bases antagónicas a las que predominan aún con el "modelo del buen docente".

Esos modelos señalados en las teorías educativas de corte liberal, son ricas en mitos y estos se encuentran especialmente expresados en las teorías.

del optimismo pedagógico que plantean que la misión de la educación es la construcción del hombre nuevo, que en sí misma es un mito. La permanencia del funcionalismo en las teorías educativas para el normalismo ha perpetuado la visión del hombre como objeto pasivo, un ocupante de roles en las estructuras de las organizaciones; ignorando la matriz existencial de las intenciones, del proceso cognitivo y del conocimiento mismo, así como de las variantes situacionales.

Desde esa visión funcionalista, la falta de calidad en la educación trata de ser analizado como una cuestión individual: alumnos que no reúnen requisitos académicos para estudiar, o bien maestros que no cumplen con los programas. Por ello se piensa resolverlo a través de acciones individuales: cursos de regularización para los alumnos, cursos de formación para el docente. El problema se concibe como inherente al sujeto, y no como un síntoma social.

En el caso de la Educación Normal se intenta caracterizar al maestro y su función docente, adornándola de virtudes que no le corresponden; la insistente intención por cambiar la práctica educativa arguyéndose generalmente que ésta es deficiente y señalando como tarea inaplazable una nueva conceptualización de la formación del docente como quedó expresado en capítulo anterior, pero sin abordar un conocimiento amplio del proceso que permita la descripción explicación y valoración de la práctica educativa como un todo.

Para transformar la práctica educativa, de las escuelas normales es necesario examinar lo que está detrás, a fin de descubrir las verdades ocultas

del optimismo pedagógico que plantean que la misión de la educación es la construcción del hombre nuevo, que en sí misma es un mito. La permanencia del funcionalismo en las teorías educativas para el normalismo ha perpetuado la visión del hombre como objeto pasivo, un ocupante de roles en las estructuras de las organizaciones; ignorando la matriz existencial de las intenciones, del proceso cognitivo y del conocimiento mismo, así como de las variantes situacionales.

Desde esa visión funcionalista, la falta de calidad en la educación trata de ser analizado como una cuestión individual: alumnos que no reúnen requisitos académicos para estudiar, o bien maestros que no cumplen con los programas. Por ello se piensa resolverlo a través de acciones individuales: cursos de regularización para los alumnos, cursos de formación para el docente. El problema se concibe como inherente al sujeto, y no como un síntoma social.

En el caso de la Educación Normal se intenta caracterizar al maestro y su función docente, adornándola de virtudes que no le corresponden; la insistente intención por cambiar la práctica educativa arguyéndose generalmente que ésta es deficiente y señalando como tarea inaplazable una nueva conceptualización de la formación del docente como quedó expresado en capítulo anterior, pero sin abordar un conocimiento amplio del proceso que permita la descripción explicación y valoración de la práctica educativa como un todo.

Para transformar la práctica educativa, de las escuelas normales es necesario examinar lo que está detrás, a fin de descubrir las verdades ocultas

normal en el nivel de educación superior al seguir estableciendo en el plan de estudios que el nuevo maestro se reconocería flamantemente como auténtico profesional, en quien descansaría todo un proyecto reformador de la educación pública; un auténtico profesional de la educación, crítico, reflexivo, analítico, activo y nacionalista.

Lo anterior hizo surgir las preguntas obligadas: ¿sobre que circunstancias contextuales estaba siendo formado?, ¿quiénes eran los formadores de esos futuros maestros, cuáles eran las circunstancias laborales, institucionales académicas en que esos formadores desarrollaban su labor?.

Algunas respuestas son, que la actividad docente esta vinculada a una serie de obstáculos contextuales institucionales y sociales y no sólo a un conjunto de problemas individuales.

Que las propuestas de modificación curricular en el sector educativo normalista siguen esquivando todo enfrentamiento con cuestiones que pudieran atentar contra su lógica funcionalista. Un problema cotidiano, de efectos tan evidentes y determinantes como es el de la docencia permanece intratado, o en todo caso desnaturalizado bajo la neutra formulación de elevar el nivel académico, que no es en definitiva sino otra expresión de deseos.

Es de considerar entonces que la verdadera posibilidad de transformación del docente implica la revolución vital de su trabajo, la realización efectiva de su desarrollo profesional, social y económico. Dicho en otras palabras, el

propósito es realmente rescatar la práctica educativa, es necesario entonces, llegar a comprenderla como una totalidad; comprender el sentido actual de la relación del trabajo docente con todos aquellos factores como la formación inicial, la formación constante, las implicaciones laborales, institucionales y académicas estrechamente vinculadas a la práctica educativa.

En ese mismo sentido, la función de los formadores de personal docente tiene gran importancia tanto de carácter cuantitativo por la necesidad de contar con cuadros de profesionistas que cubran la demanda en ese campo, como de carácter cualitativo, pues la práctica profesional de esos docentes que se consideran agentes indispensables para las reformas encaminadas a adaptar las propuestas curriculares, tiene efectos decisivos en la introducción y difusión de las innovaciones educativas buscadas. Por tal motivo, cabe establecer algunas conclusiones al respecto.

4.1 Conclusiones sobre la Formación Inicial de los Formadores de Docentes:

La práctica docente de los profesores que imparten su enseñanza en las instituciones encargadas de la formación de maestros de escuelas preescolares y primarias, reviste singular valor si consideramos que "la escuela elemental integra en un proceso educativo único y permanente, los conocimientos y las habilidades que según se estima hoy en día, representan el bagaje mínimo indispensable que todos los mexicanos deben poseer en la vida

y que se consideran también como base fundamental de todos los conocimientos posteriores.

De ahí surge la importancia de debatir sobre la evolución del papel de los maestros formadores de docentes y de las incidencias de esa evolución en la formación profesional inicial y en el desempeño del trabajo académico dirigido a la formación de los futuros docentes para la educación básica.

En su mayoría, los maestros que laboran en las Instituciones de educación normal, son egresados del mismo sistema, es decir de la Escuela Normal Superior y en los últimos años de la Universidad Pedagógica Nacional; en un porcentaje mucho menor son profesionistas egresados de otra universidad.

Un número considerable de estos profesores tienen como antecedente académico la educación normal básica en cualquiera de sus niveles, preescolar o primaria; muchos de ellos continuaron siendo maestros en servicio en esos niveles mientras cursaban los estudios superiores e incluso autoridades administrativas como inspectores, jefes de sector, entre otros.

Eso ha hecho suponer que por tal situación están más al corriente de los problemas reales de la enseñanza y de las condiciones de la vida profesional, y más capacitados para proponer soluciones teóricas y prácticas a tales problemas. Sin embargo, una práctica educativa tradicionalista muy acentuada en esas Instituciones normalistas no modifica el estilo característico de abordar

la práctica que posteriormente se convierten en modelo de docencia pues finalmente se enseña como se aprendió.

El ingreso a la Escuela Normal Superior o a la Universidad Pedagógica Nacional garantiza prácticamente el ingreso automático a las escuelas normales. Sin embargo, la formación profesional recibida por estos docentes ha carecido a la fecha de una formación específica para ejercer la docencia en escuelas normales. Es decir, la formación recibida tanto en otras escuelas normales superiores como en la Universidad Pedagógica es de carácter muy general, no especializado. Con frecuencia se trata de cursos de psicología, a ellos se añaden cursos de metodología pedagógica, teoría de la educación de tendencia más filosófica y menos sociológica.

La Universidad Pedagógica Nacional a pesar de desarrollar actualmente propuestas teórico-metodológicas diferentes, la implementación que ha hecho de los planes de estudio correspondientes a la especialización en docencia son a la fecha incipientes; pero además no se contempla aún la posibilidad de implementar la especialización en docencia para los formadores de docentes. Derivamos de lo anterior, que sigue sin haber una formación profesional específica que permita atender de manera más significativa las áreas curriculares del plan de estudios, ni responder a los requerimientos metodológicos que el mismo plan demanda.

La práctica educativa de los docentes de escuelas normales nos conduce a una situación paradójica: se proponen modificaciones importantes a los planes

de estudio como es el caso del Plan 1984, en los que surgen nuevos criterios sobre la formación del maestro de los niveles preescolar y primaria, del que se espera una práctica educativa transformadora; en contradicción con esto, ni los profesores de escuelas normales, ni la normal superior, ni la universidad pedagógica, han logrado por su parte una evolución, y mucho menos, una transformación significativa que haya precedido, o al menos, acompañado los cambios que se demandan.

4.2 Conclusiones sobre las Innovaciones Curriculares y la Práctica Docente:

Como hemos mencionado reiteradamente a lo largo de este trabajo, existe una intención generalizada por cambiar la práctica educativa de las escuelas normales, arguyendo generalmente que la práctica docente de los maestros de educación básica es deficiente y señalando como tarea inaplazable una nueva conceptualización en la formación de profesores. Sin embargo, los cambios de enfoque teórico de la práctica educativa, requieren de procesos de análisis, viabilidad, convicción, realización y perseverancia por parte de los formadores de docentes, como etapas que antecedan y acompañen las innovaciones propuestas.

Nos atrevemos a afirmar que el maestro de educación normal generalmente ha sido un colaborador pasivo en la implantación y supuesta innovación de los diversos proyectos educativos que han modificado planes,

programas, contenidos, métodos, instrumentación didáctica. Innovaciones basadas en diversas concepciones psicopedagógicas que han buscado lograr una mayor eficiencia en el sistema educativo.

Ante las modificaciones curriculares, administrativas, organizativas, teóricas y prácticas, al docente de las escuelas normales se le apremia a asimilar y adoptar las nuevas propuestas y a darles respuesta efectiva e inmediata.

Además, en cada nueva propuesta educativa se le asigna al maestro el papel de representante del vínculo transformador que las autoridades le solicitan para cumplir con los lineamientos señalados por las cambiantes políticas educativas. La realidad permite confirmar que los cambios en la práctica educativa y docente de las escuelas normales se manifiestan más en los ánimos que en los hechos. Las razones y circunstancias son diversas. Señalaremos a continuación algunas conclusiones al respecto:

- Las Situaciones de la Práctica Docente:

Con el propósito de señalar algunas de las contradicciones entre los supuestos discursivos sobre lo que el maestro debe ser y lo que es su práctica cotidiana, es necesario considerar las condiciones políticas, profesionales y académicas que caracterizan el quehacer docente de los formadores de docentes para el nivel básico.

Las políticas de modernización curricular conceptualizan el quehacer

docente como proceso de cambio y persisten en la profesionalización de la docencia. Sin embargo, en esas demandas es frecuente encontrar el problema reiterado de olvidar al trabajador central de la educación y las condiciones en que desarrolla su labor. Es necesario considerar que los procesos históricos que han definido y siguen definiendo las condiciones del trabajo del maestro, los recursos con que cuenta y el significado que él mismo aporta como sujeto, son las condiciones de punto de partida ineludibles para cualquier posibilidad de transformación o cambio de la práctica docente.

De igual manera, las negociaciones sindicales y laborales, las políticas administrativas, las decisiones financieras y las propuestas pedagógicas determinan el escenario del trabajo del maestro. Si esos factores no se toman en cuenta, ninguna propuesta educativa tiene posibilidades de ser implementada.

Si el maestro se enfrenta al trabajo docente como sujeto, comprenderlo como tal es considerarlo como persona con intereses, razones y reflexiones que le dan la posibilidad o no de decidir y actuar de manera específica dentro de las situaciones de trabajo.

La actividad docente en las escuelas normales reviste ciertas características: requiere del maestro un esfuerzo sostenido durante la jornada laboral, determinada por una frecuente relación con los alumnos, las autoridades y los colegas; la permanencia en la actividad docente en educación básica o normalista conduce a una carrera horizontal, con pocos incentivos para alcanzar la excelencia académica; los principales beneficios logrados a base de

persistencia es la gratificación que se adquiere a través del propio trabajo, el incremento anual en el sueldo y los que puedan derivarse de la antigüedad acumulada, poco significativos son los cursos realizados o los estudios de posgrado.

Algunos maestros pueden ser considerados como destacados o bien como ineficaces, pero esas diferencias por lo regular en nada modifican las condiciones de reconocimiento laboral y mucho menos esto influye en la retribución económica.

Es común también en las instituciones de educación normal asociar el trabajo docente con ciertos estereotipos de la mujer y de su lugar en la sociedad, que funcionan como justificadores de condiciones laborales desventajosas y posición laboral inferior. Estas consideraciones revisten singular importancia en las escuelas de educación normal donde el personal llega a estar constituido hasta en un cien por ciento por mujeres.

En el aspecto profesional, problema no menos significativo que hay que agregar a la docencia de ese nivel, es la escasez de personal docente con experiencia en el campo de formación de docentes para la educación preescolar y primaria que de por sí ya era grave en los planes de estudio anteriores. La situación se agudizó con la elevación de los estudios de educación normal a licenciatura, ya que los requisitos impuestos por la Dirección General de Educación Normal han hecho más difícil su contratación, pues exigen como requisito indispensable poseer un título profesional a nivel

licenciatura, lo que provocó que maestros que habían laborado durante mucho tiempo en el sistema, pero que poseían títulos de educación normal a nivel de educación media superior, fueran dados de baja, sin tomar como criterios significativos ni el desempeño profesional ni la experiencia docente obtenida.

Se pretende de esa manera mejorar el trabajo de los docentes sobre la base de la descalificación de la calidad del propio trabajo y promoviendo acciones que tienden más al "credencialismo", que consiste en un aumento artificial de los requisitos administrativos para conseguir empleo. Tal ha sido el caso de las escuelas normales, cuyas autoridades oficiales correspondientes encargadas de otorgar el reconocimiento formal para ejercer la docencia, esgrimen ese criterio y denegaron así la autorización para ejercer a maestros con más de quince años de antigüedad en el sistema, utilizando como único criterio de no acreditación la falta de diplomas o títulos, sin considerar otras vías alternas de capacidad de desarrollo profesional, como por ejemplo exámenes de oposición, entre otras acciones, lo que permitiría evaluar al docente en términos cualitativos diferentes.

Se señala en el discurso teórico del plan de estudios de 1984 la necesidad de profesionalizar la docencia. Al respecto, es conveniente señalar lo que Franz Janossy define como profesión: "el conjunto de conocimientos y experiencias de una persona, incluidas sus habilidades; es decir, el conjunto de sus capacidades necesarias para efectuar una actividad determinada y que se aprovechan de manera más completa cuando ésta se realiza.

El desarrollo de una profesión implica también transformaciones de dicha actividad en el tiempo y el hecho de que no necesariamente requiere de: una certificación del sistema escolarizado. Sin embargo, el criterio considerado sólo a través del título, es cuestionable si consideramos que un número importante de maestros egresados principalmente de la normal superior ha recibido su título profesional a través de decreto presidencial, sin haber elaborado tesis ni presentado examen.

Por otra parte, el mismo discurso teórico para este nivel educativo señala como propósito fundamental de la incorporación de innovaciones educativas al campo de la educación normal, elevar la calidad de la educación. Sin embargo, no se puede soslayar que la enseñanza de buena calidad implica crear mejores condiciones laborales al docente, tener mayor personal dedicado en forma exclusiva a la educación; establecer otras formas de enseñanza. Es preciso por lo tanto, crear condiciones para que las escuelas normales organicen sus actividades bajo la óptica de un proyecto educativo concebido en la práctica y para la práctica de todos los profesores.

En educación normal, el discurso sobre calidad de la educación ha buscado como motivo de los diversos problemas reales y estructurales que el nivel educativo enfrenta, a los programas, los métodos, los maestros y los alumnos. Esa retórica del discurso pedagógico soslaya los problemas de participación del maestro, las formas de ejercer la administración educativa y otros problemas de tipo social.

4.2.1 Las Condiciones Laborales

Como se señala en el inciso anterior, las características del trabajo docente son el resultado en buena medida de las condiciones de contratación, así como de las salariales, del tipo de nombramiento laboral, entre otros factores. En el caso de las escuelas normales se considera que una gran población son maestros de asignatura, es decir, son remunerados en función del número de horas-clase que imparten y generalmente con salarios inferiores a los de otras instituciones e incluso a los de otras prácticas profesionales.

El tipo de contratación más frecuente es el de maestro de tiempo parcial, al que no se considera como integrante permanente de la institución. La retribución económica como resultado de ese tipo de contratación se efectúa por honorarios, sin posibilidades de generar derechos laborales, ni seguridad para el ejercicio continuo de su trabajo, como son servicios médicos, pago de incapacidades, jubilación, pensión, etc.

La mayor parte de los docentes de las escuelas normales practican la docencia como actividad principal o única y el monto de su remuneración depende principalmente de las horas-clase que imparten. Por esta última razón, es común encontrar en ellos una gran acumulación de horas-clase que les permita integrar un salario más o menos conveniente, lo que los lleva a saturar su tiempo, dividiendo su jornada de trabajo entre dos o más instituciones.

Otras circunstancias que caracterizan a las instituciones de educación

normal es que la planta docente en ocasiones está integrada hasta en un cien por ciento por mujeres. La feminización del magisterio se identifica con las cualidades de "amor, "entrega" y vocación" de la mujer a la educación de los alumnos, dándose poco reconocimiento a esta labor como una profesión. Estas ideas se apoyan en los falsos supuestos de que el magisterio hace compatible para el personal femenino la atención del hogar y la docencia, porque la jornada de trabajo es corta, coincide con los periodos vacacionales de los hijos, y la suposición de que el salario percibido es sólo auxiliar para el mantenimiento de la familia. Siguiendo estos criterios no es casual que la carrera magisterial en este nivel sea mal remunerado.

Es innegable que existen múltiples problemas en las instituciones normalistas, es preciso reconocer que se requiere de una docencia responsable, crítica y reflexiva. Pero insistimos en señalar que una educación de calidad no es cuestión sólo de buena voluntad, ni de retórica moralizante, ni se resuelve con el simple llamado al cambio.

4.2.2 Las Características del Trabajo Académico

El proceso enseñanza-aprendizaje en este nivel educativo se resuelve a partir de dos elementos básicos:

- 1) **Los contenidos que se seleccionan de acuerdo a criterios culturales, psicológicos, sociológicos, políticos, etc., que forman las áreas, disciplinas o sectores del saber que se tienen como fundamentales y adecuados a sectores del saber que se tienen como fundamentales y adecuados a los objetivos prescritos, es decir el diseño curricular correspondiente, y**
- 2) **La metodología, es decir, los modos, procedimientos, estrategias y programas de actuación a través de los cuales se transmiten o se intenta que se aprendan los contenidos, porque se aprenden también los modos con que se enseña y aprende, de tal manera que lo que se aprende y el cómo se aprende quedan indisolublemente vinculados. Es decir, se aprende a aprender y a enseñar precisamente de aquella manera en que nos han enseñado para que aprendiéramos ciertos contenidos**

Al ubicar las licenciaturas en educación básica dentro del nivel de educación superior, se han propuesto cambios de operación académica, mencionados en el capítulo dos, donde se destaca que el trabajo docente implica un quehacer técnico-pedagógico articulado a la investigación, la difusión cultural y la extensión educativa.

Se propone como forma de organización a esta acción como: el trabajo compartido de o los especialistas de una misma área de conocimiento; pero dadas las condiciones de muchas de las escuelas de educación normal, se ha

Incluido en esa labor al total de la comunidad escolar comprometida en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los objetivos del trabajo en academia, son permitir una mejor explicación de la realidad educativa y partir de ella diseñar las innovaciones pedagógicas que se requieran, por lo tanto, la necesidad de vincular docencia-investigación-difusión se hacen ampliamente significativos.

Sin embargo, son muchos los factores que influyen para poder innovar el trabajo académico. El primer obstáculo ha sido la falta de hábitos y actualización de los docentes para asumir nuevas funciones.

Es preciso reconocer que en las escuelas normales, durante mucho tiempo se ha concebido la formación docente como una especie de "vacuna". Los alumnos-docentes tras haber absorbido la dosis de preparación prescrita por un programa muchas veces ajeno a la realidad de la práctica, como se mencionó en incisos anteriores, llegan a ser maestros; esto significa que con esta acción han concluido su preparación. Después se prescriben cursos a los que se les han dado diversas denominaciones, cursos de mejoramiento profesional, de actualización o de asesoría académica. Es importante señalar que ningún curso de formación por bueno que sea puede preparar a ningún trabajador para prologados períodos de actividad profesional.

La formación profesional es permanente y es el resultado de una considerable dosis de experiencia en el aula, una sistemática reflexión sobre la misma y la participación periódica en cursos de especialización o actualización. Es decir una verdadera educación permanente, no como legitimadora del

credencialismo, sino como una forma de satisfacer las necesidades de renovación académica y del mejoramiento de la calidad profesional.

Para los propósitos de reflexión de este trabajo definimos a la educación permanente como "un medio para que los individuos adquieran ya sea por sí mismos o en conjunto, conciencia de su realidad, tengan capacidad de analizarla, criticarla, proponer alternativas de solución y ponerlas en práctica. De ahí la importancia de organizar el trabajo en academia con la finalidad de incorporar una nueva manera de realizar la práctica educativa.

El debate en torno a la práctica docente de los profesores de escuelas normales sigue abierta. La polémica sobre cuales deben ser los objetivos principales de la acción docente; la confrontación entre lograr la eficiencia o la eficacia de los métodos o contenidos; la controversia entre la función que debe desempeñar el docente en la sociedad, son inquietudes permanente y preguntas que persisten a pesar de las buenas intenciones de las reformas educativas emprendidas en el país.

Romper con la rigidez de los antiguos modelos académicos de las escuelas normales es un requisito para la innovación curricular.

Aunado a lo anterior es necesario considerar los siguientes aspectos:

Que los docentes cuenten con los elementos teórico-metodológicos requeridos al implantar un proyecto educativo.

- **La necesidad de que la normatividad oficial sea claramente establecida para que las escuelas regularicen sus funciones sustantivas de docencia-investigación-difusión.**
- **Los dos sustentos fundamentales para asumir adecuadamente las funciones del trabajo educativo requerido son: el trabajo en academia, que es el espacio de reflexión y construcción de conocimientos, necesario para asumir con mayor calidad los espacios curriculares, cualquier plan de estudios y la utilización de la investigación como sustento al desarrollo del curriculum.**
- **La necesidad de establecer criterios de organización mínima para las escuelas normales, como por ejemplo que cuenten con un mínimo de maestros de tiempo completo dependiendo de las características del plantel.**

Estas formas de organización permitirían entre otras cosas que los docentes dejaran de ser simples consumidores de las propuestas curriculares que se les presentan y pudieran desarrollar opciones organizativas de su propio trabajo y de acuerdo a las exigencias específicas del nivel educativo.

Aunado a lo anterior, se requiere explicitar los cambios de orden estructural en torno a cualquier reforma educativa que se quiera implantar; tales como mejorar las condiciones de trabajo del maestro de las escuelas normales y su situación social; las condiciones de contratación y remuneración; la

actualización antes y durante el servicio; las posibilidades de desarrollo profesional.

El otorgamiento del grado de licenciatura a la educación normal, no constituye por sí sólo la garantía de que se logre mayor calidad en la formación de maestros para el nivel básico. Una transformación a fondo sólo es posible con el curso y organización de todos esos factores y desde cada centro de trabajo.

ANEXOS

PROYECTO: PROBLEMÁTICA GENERAL QUE ENFRENTAN LOS DOCENTES ANTE LA DEMANDA DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LOS PLANTEAMIENTOS DEL NUEVO MODELO CURRICULAR.

-Cuestionario a los docentes en ejercicio-

I. DATOS GENERALES:

1.- Nombre: _____

--	--

1.

2.- Sexo:

1. Masculino ()

2. Femenino ()

2.

3.

3.- Edad: _____

4.- Estado CMI:

1. Soltero ()

2. Casado o Conviviente ()

3. Divorciado o Separado ()

4. Viudo ()

--

4.

5.- Número de hijos y edades:

NOMBRE	EDAD

5A

5B

II. ANTECEDENTES PROFESIONALES:

6.- ¿Realizó estudios de educación normal básica?

1. SI ()

2. NO ()

6.

7.- ¿Estudió bachillerato?

1. SI ()

2. NO ()

7.

8.- ¿Cursó estudios de licenciatura?

1. SI ()

2. NO ()

8.

9.- ¿En qué especialidad?

9.

10.- ¿Está titulado?

1. SI ()

2. NO ()

10.

11.- Se tituló mediante:

1. No se tituló ()

2. Elaboración de tesis ()

3. Por decreto ()

4. Otro: _____ ()

11.

12. ¿Realiza otras actividades profesionales en el campo educativo?

1. SI ()

2. NO ()

12.

13.-¿Cuáles?

13.

14.-¿Realiza otras actividades profesionales diferentes al campo educativo?

1. SI ()

2. NO ()

14.

15.-¿Cuáles?

15.

16.-¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?

16.

17.-¿En qué niveles educativos ha trabajado usted como docente?

1. Preescolar ()

2. Primaria ()

3. Secundaria ()

4. Preparatoria ()

5. Normal Superior ()

6. Estudios Universitarios ()

7. Combina opciones 1 a 7 ()

17.

18.-¿Cuántos años de experiencia tiene como docente en educación normal?

18.

19.- ¿Cuántos años tiene de antigüedad en la Institución en
en que imparte clase?

19.

20.- ¿Cuántas horas de clase imparte a la semana?

20.

21.- ¿Realiza usted otra actividad dentro de la misma
Institución?

1. SI ()

2. NO ()

21.

22.- Describa las actividades distintas a la docencia que
realice en la misma institución.

22.

23.- ¿Cuántas horas semanales ocupa para realizar esa
actividad?

23.

24.- ¿Cuál es el número de alumnos promedio que atiende
por grupo?

24.

25.- ¿Cuántos grupos atiende?

25.

26.- ¿Qué materias imparte?

26.

27.- ¿En qué grados de la licenciatura en educación normal imparte clase?

27.

III. CONDICIONES LABORALES.

28.- Es usted maestro de:

1. Tiempo completo ()
2. Medio tiempo ()
3. De asignatura ()

28.

29.- En la institución donde usted labora como docente, su contrato es:

1. No tiene contrato ()
2. De base ()
3. Por honorarios ()
4. Otro: ()

29.

30.- Señale usted las prestaciones laborales que le proporciona la institución en que labora:

30.

**IV. CONOCIMIENTOS SOBRE LOS PRINCIPIOS RECTORES
EN MATERIA DE FORMACION DE DOCENTE.**

31.-¿Conoce usted el proyecto de la Revolución Educativa
que proponía la SEP?

1. SI ()

2. NO ()

31.

32.-De ser afirmativa la respuesta anterior, ¿sabe cuáles
son los propósitos o fines que persigue?

1. SI ()

2. NO ()

32.

33.-Describalos brevemente:

33.

34.-¿Sabe usted cuáles son las estrategias que plantea la
Revolución Educativa para impulsar la formación inte-
gral de los docentes?

1. SI ()

2. NO ()

34.

35.-En caso afirmativo, describalos brevemente:

35.

36.-En su opinión, ¿qué posibilidades de realización tienen esas estrategias en el proceso de formación de docentes?

36.

37.-¿Cree usted necesaria una formación profesional específica para ser docente en las escuelas normales?

1. SI ()
2. NO ()

37.

38.-De ser afirmativa la respuesta anterior, ¿qué características debería tener esa formación?

38.

39.-Considera usted que la preparación que reciben los alumnos con el actual plan de estudios de la licenciatura, comparada con la que se proporcionaba con planes anteriores es:

1. Inferior ()
2. Igual ()
3. Superior ()

39.

40.- ¿Considera usted que su manera de ejercer la docencia se ha modificado sustancialmente como resultado de las propuestas metodológicas del nuevo plan de estudios?

1. SI ()

2. NO ()

40.

41.- Describa alguna situación de su trabajo cotidiano como docente, que ejemplifique el cambio:

41.

42.- ¿Porqué lo considera así?

42.

43.- Para la organización y desarrollo del curso que imparte, ¿se reúne usted en sesiones de academia interdisciplinaria con los demás docentes?

1. SI ()

2. NO ()

43.

44.-En caso de respuesta afirmativa a la pregunta núm. 43

¿con qué frecuencia realizan esas reuniones?

1. 1 vez a la semana ()
2. 2 veces al mes ()
3. 1 vez al mes ()
4. Cada vez que lo consideran pertinente ()
5. No se realizan este tipo de reuniones ()

44.

45.-¿Conoce el plan de Operación Académico- Interdisciplinario?

1. SI ()
2. NO ()

45.

46.-En caso de respuesta afirmativa en la pregunta núm. 45,

¿podría resumir en breves líneas sus principales fundamentos?

46.

47.-El trabajo académico Interdisciplinario, se realiza en su
Institución, detectando:

1. Los problemas eje ()
2. Los objetivos comunes ()
3. Los bloques de contenidos ()
4. Todos los anteriores ()
5. Ninguno de ellos ()
6. —Otros: ¿cuáles? ()

47.

48.-¿Cómo se realiza en su Institución el proyecto de
Operación Académica Interdisciplinaria semestral?

48.

49.-Este proyecto de operación académica Interdisciplinaria: ¿se aplica?

1. SI ()
2. NO ()

49.

50.-Considera usted que la institución donde labora, cuenta con los recursos y apoyo suficientes para facilitar el logro de los objetivos de aprendizaje de sus alumnos, (tales como: eficientes servicios de biblioteca, materiales didácticos de apoyo suficiente y oportuno, facilidades para realizar investigaciones fuera de la institución, etc)?

50.

51.-¿Ha recurrido al desarrollo de la docencia-investigación, como herramienta de trabajo?

1. SI ()

2. NO ()

51.

52.-En caso de que la respuesta a la pregunta anterior sea afirmativa: describa el problema abordado, sintetice el desarrollo del proceso de investigación y manciene las principales conclusiones de su trabajo.

52.

53.-¿Qué utilidad tuvieron las conclusiones de su trabajo para el desarrollo de su práctica docente?

53.

54.-En caso de que la respuesta a la pregunta 51 sea negativa; señale por qué no ha desarrollado ningún proyecto de investigación para apoyar su trabajo como docente:

54.

55.-¿Qué técnicas o procedimientos emplea para analizar lo que sucede en su grupo, o para experimentar nuevos métodos de enseñanza?

55.

56.- ¿Considera usted que cuenta con elementos teórico-metodológicos básicos de diferentes disciplinas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (psicología, antropología, pedagogía, didáctica, sociología, etc.), que le permitan, en circunstancias especiales, plantear o desarrollar una práctica docente alternativa?

1. SI ()

2. NO ()

56.

57.- En caso de respuesta afirmativa a la pregunta 56; ejemplifique una situación que haya experimentado.

57.

58.- ¿Realizan los alumnos como resultado de sus experiencias de aprendizaje, productos finales tales como: artículos, ensayos, memorias, proyectos, etc.?

1. SI ()

2. NO ()

58.

59.- De ser afirmativa la respuesta a la pregunta anterior; -
¿éstos productos finales se realizan tomando en cuenta
la interdisciplinariedad o se centran en un curso de-
terminado?

59.

60.- ¿Qué tipo de metodología emplea usted para lograr
los objetivos de su programa?

60.

61.- ¿Cómo evalúa usted a sus alumnos?

61.

62.- ¿Existen algunas limitaciones institucionales que le impidan realizar satisfactoriamente su trabajo como docente?

1. SI ()

¿Cuáles? _____

2. NO ()

62A.

62B.

63.- En caso de respuesta negativa a la pregunta 56, señale las limitaciones que usted cree tener, o haber tenido, para lograrlo.

63.

64.- ¿Conoce usted los postulados básicos de la investigación-acción?

1. SI ()

2. NO ()

64.

65.-En caso afirmativo: ¿Ha podido usted aplicar tales -
postulados al proceso de enseñanza-aprendizaje de
su (s) grupo (s)?

1. SI ()

2. NO ()

65.

66.-En caso de respuesta afirmativa a la pregunta núm. 64,
describa una situación del proceso de enseñanza-apren
dizaje en su (s) grupo (s), en donde haya podido aplicar
la Metodología del proceso de Investigación-acción:

66.

67.-¿Qué dificultades ha tenido para aplicar esta metodolo
gía?

67.

**68.-¿Establece contacto o intercambio de experiencias sus
citadas en el desarrollo de la práctica docente con otros
maestros?**

1. SI ()
2. NO ()

68.

**69.-El intercambio o contacto con otros maestros se ha dado
por iniciativa de:**

1. Autoridades de la SEP ()
2. Autoridades de la Institución ()
3. De un grupo de maestros ()
4. Propia ()

69.

**70.-Durante su formación profesional, ¿recibió usted orienta-
ción sobre los aspectos mencionados?**

1. SI ()
2. NO ()

70.

**71.-¿Ha recibido algún curso de actualización pedagógica
que le haya permitido acercarse a los temas menciona-
dos?**

1. SI ()
2. NO ()

71.

72.- ¿Considera usted que la diversidad en la formación profesional de los docentes puede ser un obstáculo para integrar una metodología de trabajo en común?

1. SI ()

2. NO ()

72.

73.- ¿Por qué?

73.

74.- Para lograr los objetivos del programa usted:

1. Repite experiencias de otros maestros. ()

2. Enseña como usted aprendió ()

3. Deja que los alumnos desarrollen su iniciativa ()

4. Se apoya en una revisión bibliográfica y documental sobre el tema ()

5. Otro: ()

¿Cuál?

74.

CODIFICACION ENCUESTA

VARIABLE	CODIGO
1.- Identificación	Registrar número
2.- Sexo:	0) No dato 1) Masculino 2) Femenino
3.- Edad:	0) No dato 1) Menor de 25 años 2) 25 a 35 años 3) 36 a 45 años 4) 46 a 55 años 5) Mayores de 55 años
4.- Estado Civil:	0) No dato 1) Soltero 2) Casado 3) Divorciado 4) Viudo
5.- Número de hijos:	0) No se aplica 1) Un hijo único 2) 2 a 3 hijos 3) Más de 3 hijos
5b.- Edades de hijos:	0) No se aplica (no tiene). 1) Hijos en edad preescolar. 2) Mayoría de hijos en edad escolar (6-14). 3) Hijos adolescentes o jóvenes (más 14 años).

- 4) Hijos en diferentes etapas de desarrollo.
- 6.- Estudios de Educación Normal Básica:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 7.- Estudios de Bachillerato:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 8.- Estudios de Licenciatura:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 9.- Especialidad cursada en estudios de Licenciatura:
- 0) No dato
 - 1) Pedagogía
 - 2) Psicología
 - 3) Disciplinas o Ciencias Sociales (Sociología, Derecho, Antropología, etc.).
 - 4) Área de actividades artísticas, (Música, Danza, Literatura, - Actividades tecnológicas, etc.
 - 5) Ciencias Naturales y Exactas.
- 10.- Titulado:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 11.- Forma de titulación:
- 0) No dato
 - 1) No se tituló
 - 2) Tesis
 - 3) Por decreto
 - 4) Otro

- | | |
|---|---|
| 12.- Otras actividades en el campo educativo: | 0) No dato
1) SI
2) NO |
| 13.- Otras actividades en el campo educativo: | 0) No dato
1) Atiende a otros grupos de estudiantes de licenciatura en - otras instituciones.
2) Atiende directamente grupos de preescolares.
3) Realiza investigación educativa.
4) Otros |
| 14.- Otras actividades profesionales diferentes al campo educativo: | 0) No dato
1) SI
2) NO |
| 15.- Otras actividades diferentes al campo educativo: | 0) No dato
1) Tareas de dirección o administración escolar.
2) Presentación de servicios particulares de apoyo al - proceso de desarrollo individual.
3) Negocios personales.
4) Actividades domésticas (asalariado o no asalariado). |
| 16.- Años de experiencia como docente: | 0) No hay dato
1) Menos de 5
2) 5 a 15
3) 16 a 25
4) 26 o más |

- 17.- Niveles educativos en que ha laborado como docente:
- 0) No hay dato
 - 1) Educación básica (opciones 1 y 2).
 - 2) Educación media (opciones 3 y 4).
 - 3) Normal (opciones 5 y 6).
 - 4) Universitario (opción 7).
 - 5) Diversos niveles (opción B).
- 18.- Años de experiencia como docente en educación normal:
- 0) No hay dato
 - 1) 1 a 5
 - 2) 6 a 15
 - 3) 16 a 20
 - 4) 20 a 40
- 19.- Años de antigüedad en la institución:
- 0) No hay dato
 - 1) 1 a 5
 - 2) 6 a 15
 - 3) 16 a 20
 - 4) 20 a 40
- 20.- Horas por semana impartidas:
- 0) No dato
 - 1) Menos de 5
 - 2) 5 a 10
 - 3) 11 a 20
 - 4) 21 a 40
- 21.- Otra actividad en la misma institución:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 22.- Tipo de actividades distintas a la docencia que realiza en la misma institución:
- 0) No dato
 - 1) Supervisión o coordinación de grupos.
 - 2) Organización de eventos de difusión cultural.

- | | |
|--|---|
| | 3) Participación en actividades administrativas. |
| | 4) Actividades técnicas diversas. |
| | 5) Actividades sindicales. |
| | 6) Otras |
| 23.- Hora/semana dedicadas a otras actividades: | 0) No dato |
| | 1) Menos de 5 |
| | 2) 5 - 10 |
| | 3) 11 - 20 |
| | 4) Más de 20 |
| 24.- Número de alumnos promedio atendido por grupo: | 0) No dato |
| | 1) Menor de 24 |
| | 2) 25 a 35 |
| | 3) 36 a 50 |
| | 4) Mayor de 50 |
| 25.- Número de grupos que atiende: | 0) No dato |
| | 1) Sólo 1 |
| | 2) 2 a 5 |
| | 3) 6 a 8 |
| 26.- Materia que imparte: | 0) No dato |
| | 1) Materias de la línea de formación social. |
| | 2) Materias de la línea de formación pedagógica. |
| | 3) Materias de la línea de formación psicológica. |
| | 4) Materias del área de formación profesional específica. |
| | 5) Cursos instrumentales. |
| | 6) Combina opciones 1 a 5. |

- 27.- Grados de la licenciatura en que imparte:**
- 0) No dato
 - 1) 1º
 - 2) 2º
 - 3) 3º
 - 4) 4º
 - 5) Diferentes grados
- 28.- Tipo de contratación:**
- 0) No dato
 - 1) Tiempo completo
 - 2) Medio tiempo
 - 3) Profesor de asignatura
- 29.- Condiciones de contrato:**
- 0) No dato
 - 1) De base
 - 2) Por honorarios
 - 3) Otro
- 30.- Prestaciones laborales que proporciona la institución en que labora:**
- 0) No dato
 - 1) No sabe o las desconoce
 - 2) Las que marca la legislación laboral (Seguridad Social, – Guarderías, Ayudas para ma material didáctico, etc).
 - 3) Algunas prestaciones más de las que marca la legislación - (...ayuda de renta, transporte promoción para el desarrollo profesional, etc.).
 - 4) Menos de los que marca la legislación laboral.

IV. CONOCIMIENTO SOBRE LOS PRINCIPIOS RECTORES EN MATERIA DE FORMACION DOCENTE

- 31.- Conoce proyecto de Resolución Educativa Propuesto por S.E.P. 1984-1988:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 32.- Conoce fines que persigue tal proyecto:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 33.- Conocimiento real de tales propósitos:
- 0) No dato
 - 1) Refiere concepciones que se aproximan a los propósitos - generales.
 - 2) Refiere concepciones vagas
 - 3) Refiere concepciones que no se relacionan con propósitos reales.
- 34.- Conoce estrategias planteadas por R.E. para impulsar formación integral de docentes:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 35.- Conocimiento real de tales estrategias:
- 0) No dato
 - 1) Refiere concepciones que se aproximan a estrategias generales.
 - 2) Refiere concepciones **vagas**.
 - 3) Refiere concepciones que no se relacionan con las **estrategias reales**.

- 36.- Opinión sobre posibilidades de realización es estrategias de la R. E.:
- 0) No dato
 - 1) Refiere opinión optimista sin considerar restricciones.
 - 2) Refiere opinión optimista pero considera limitaciones del proyecto de la R. E.
 - 3) Refiere opinión pesimista sin proponer.
 - 4) Refiere opinión pesimista peor plantea sugerencias para mejorar el proyecto de R.E. o el proceso de formación docente.
- 37.- Opinión sobre necesidad de formación profesional para los docentes de las escuelas normales:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 38.- Características Ideales de la formación docente:
- 0) No sabe
 - 1) Refiere elementos generales de formación científica, humanística, cultural.
 - 2) Refiere elementos de formación teórica-metodológica, - etc.
 - 3) Refiere conocimientos de administración y/o planeación escolar.
 - 4) Refiere generalidades que no tienen relación directa - con áreas el proceso formativo del docente (ejem: refiere aspectos sociales, económicos del sistema, etc.).
 - 5) Otra: Ideas cercanas pero vagas.

- 39.- Opinión sobre la preparación que ofrece el plan de estudios actual con respecto a planes anteriores:
- 0) No dato
 - 1) Inferior
 - 2) Igual
 - 3) Superior
 - 4) Diferente
- 40.- Influencia de las propuestas metodológicas del nuevo plan de estudios en su forma de ejercer la docencia:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 41.- Ejemplificación del cambio en su ejercicio docente:
- 0) No dato
 - 1) Refiere concientización propia a partir del análisis de las necesidades de formación planteadas en propuestas metodológicas del plan de estudios. (Actitudes hacia alumnos, reconoce necesidades de actualización, etc).
 - 2) Refiere adopción o experimentación de nuevos métodos de organización de trabajo docente.
- 42.- Razón por la que considera que su forma de ejercer la docencia ha cambiado:
- 0) No dato
 - 1) Intención de promover cambios en la dinámica de actividades de sus alumnos. (Mayor participación, etc.).
 - 2) Intención de promover cambios en la institución.
 - 3) Intención de promover cambios en el proceso educativo en general.
 - 4) No ha cambiado.

- 43.- Participación en reuniones de Academia Interdisciplinaria (A.I. con otros docentes:
- 0) No dato, no sabe
 1) SI
 2) NO
- 44.- Frecuencia de realización de reuniones de A.I.:
- 0) No dato
 1) 1/Semana
 2) 2/Mes
 3) 1/Mes
 4) Cada vez que se considera pertinente.
 5) No se realizan (preg. 43 = opción 2).
- 45.- Conocimiento del Plan de Operación Académico Interdisciplinaria (P.O.A.I.):
- 0) No dato
 1) SI
 2) NO
- 46.- Conocimiento de fundamentos del P.O.A.I.:
- 0) No dato
 1) Refiere conceptos generales que se aproximan a los fundamentos.
 2) Refiere conceptos vagos.
 3) Refiere conceptos que no se relacionan con los fundamentos reales.
- 47.- Forma en que se realiza el trabajo académico - Interdisciplinario:
- 0) No se realiza
 1) Detectando problemas.
 2) Detectando objetivos comunes.
 3) Detectando bloques de contenidos.
 4) Considerando todos los anteriores.
 5) Ninguno de los anteriores.
 6) Combina opciones.

- 48.- Forma de realización de proyecto operación académica-Interdisciplinaria:
- 0) No llevan a cabo
 - 1) A partir de problemas eje.
 - 2) A partir de contenidos curriculares.
 - 3) Planificando actividades con base en situaciones hipotéticas.
 - 4) Con base en acuerdos obtenidos en reuniones de trabajo.
- 49.- Aplicación del Proyecto - de Operación académica-Interdisciplinaria:
- 0) No dato. No se aplica
 - 1) SI
 - 2) NO
- 50.- Opinión sobre recursos institucionales para facilitar aprendizaje de - los alumnos:
- 0) No dato
 - 1) Suficientes
 - 2) Insuficientes
- 51.- Desarrollo de docencia-investigación:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 52.- Situación que ejemplifica el abordaje de un proceso de investigación:
- 0) No dato
 - 1) El ejemplo ilustra una situación que denota experiencia en el manejo del proceso de investigación.
 - 2) El ejemplo referido no permite percibir experiencia en el manejo del proceso de investigación.
 - 3) Contradicción en los planteamientos hechos.

- 53.- Utilidad de las conclusiones - de su trabajo de investigación para el desarrollo de su práctica docente:
- 0) No se aplica (no ha realizado trabajos de Investigación).
 - 1) Las considera útiles para - plantear propuestas de solución.
 - 2) Expresa visión pésima sobre su utilidad para plantear propuestas de solución.
- 54.- Causas por las que ha desarrollado ningún proyecto de investigación:
- 0) No dato
 - 1) No ha tenido formación metodológica adecuada.
 - 2) No ha tenido apoyo institucional.
 - 3) No ha contado con recursos humanos ni materiales para hacerlo.
- 55.- Técnicas empleadas para experimentar - nuevos métodos de:
- 0) No dato
 - 1) Refiere técnicas tales como observación participante - diario de campo, etc. (Utiliza procedimientos de investigación)
 - 2) Refiere generalidades o estrategias
- 56.- Opinión sobre la insuficiencia de su formación teórico-metodológica para plantear o desarrollar prácticas alternativas:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 57.- Situación que ejemplifica opinión sobre manejo de elementos teórico-metodológicos (preg. 5):
- 0) N.S.A. (Preg. 56.2)
 - 1) La situación referida denota experiencia en el manejo de algunos - elementos teórico-metodológicos.

- 2) Expresa situaciones vagas.
 3) La situación referida no permite percibir experiencia en el manejo de elementos teórico-metodológicos básicos.
- 58.- Realización de productos resultado de experiencias por parte de los alumnos:
- 0) No dato
 1) SI
 2) NO
- 59.- Los productos de los alumnos....
- 0) No dato N.S.A.
 1) Toman en cuenta la integración conocimientos de diferentes - disciplinas.
- 60.- Metodología empleada para lograr objetivos de su programa:
- 0) No dato
 1) Promueve procesos de investigación.
 2) Desarrolla seminarios con los alumnos.
 3) Estrategias de aprendizaje grupal. Mezcla diversos métodos y/o técnicas de acuerdo a necesidades del programa.
- 61.- Forma en que evalúa a sus alumnos:
- 0) No dato
 1) Evaluación tradicional (exámenes).
 2) Evaluación basada en participación activa de los alumnos (discusiones, análisis grupal, - etc.
 3) Combina ambas opciones.

- 62.- Limitantes institucionales que le impiden realizar - su trabajo docente:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 62.- Identificación de limitantes institucionales que obstaculicen el desarrollo de su actividad docente:
- 0) No dato N.S.A. (Preg.62-2).
 - 1) Refiere ausencia de estímulos económicos a su trabajo.
 - 2) Refiere falta de recursos - materiales para emprender actividades.
 - 3) Refiere falta de personal de apoyo para las tareas implicadas en su labor.
 - 4) Combina opciones.
- 63.- Opinión sobre las limitaciones teórico-metodológicas que tienen para - desarrollar una práctica docente alternativa:
- 0) No dato
 - 1) Información y/o actualización con respecto a nuevos métodos de enseñanza.
 - 2) Información y/o actualización sobre el desarrollo del trabajo interdisciplinario.
 - 3) Información y/o actualización con respecto a procesos de investigación pedagógica.
 - 4) Ausencia de intercambio de experiencias con otros docentes.
 - 5) Otros
- 64.- Conocimiento de los postulados de la investigación-acción:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 65.- Aplicación de los postulados de la investigación-acción al proceso de enseñanza-aprendizaje:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO

- 66.- Referencia de una situación donde haya aplicado la Metodología del proceso de Investigación-acción:
- 0) No dato
 - 1) Refiere situación en donde se percibe experiencia en el manejo de esta metodología.
 - 2) Refiere situación vaga en donde no se puede percibir su conocimiento y/o experiencia en el manejo de esta metodología.
- 67.- Dificultades para aplicar la metodología de Investigación-acción:
- 0) No dato
 - 1) No la ha aplicado.
 - 2) Ayuda a Inexperiencia o limitaciones propias (del entrevistado)
 - 3) Ayuda a inexperiencia o limitaciones de los alumnos.
 - 4) Ayuda a ausencia de apoyo institucional.
 - 5) Limitaciones tanto de maestros como alumnos.
- 68.- Intercambio de experiencias con otros maestros:
- 0) No dato
 - 1) SI
 - 2) NO
- 69.- Iniciativa del contacto e intercambio con otros - maestros:
- 0) No dato
 - 1) Autoridades de la S.E.P.
 - 2) Autoridades de la Institución.
 - 3) Grupos de maestros.
 - 4) Propia.
 - 5) No tiene intercambio.
 - 6) Combina opciones.

- 70.- Recibí orientación sobre metodología de investigación, innovación educativa, etc.:
- 0) No dato
1) SI
2) NO
- 71.- Recibí cursos de actualización pedagógica sobre los temas mencionados. (Preg. 70):
- 0) No dato
1) SI
2) NO
- 72.- Opinión sobre la posibilidad de que la heterogénea formación profesional sea obstáculo para desarrollar metodología común de trabajo:
- 0) No dato
1) SI
2) NO
- 73.- Razón de su opinión:
- 0) No dato.
1) Opinión afirmativa: alude a diferencias personales de los docentes.
2) Opinión afirmativa: alude a responsabilidad institucional en la capacitación de los docentes en contenidos adecuados.
3) Opinión negativa: reconoce riqueza en las posibilidades de aportación de experiencias diversas (refiere factores individuales).
4) Opinión negativa: reconoce o alude a potencialidades institucionales para desarrollar una metodología común del trabajo docente.

74.- Forma como desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 0) No dato**
- 1) Repite experiencias de otros maestros.**
- 2) Enseña como él aprendió.**
- 3) Deja que los alumnos desarrollen su iniciativa.**
- 4) Se apoya en revisión bibliográfica y documental sobre el tema.**
- 5) Cambina 2 ó más opciones.**

BIBLIOGRAFIA GENERAL

AEBLI, Hans. "Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget". Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1958.

BERRUEZO Castillo, Jesús. "Desde donde Analizar la Práctica Docente" en: Revista Foro Universitario, Biblioteca Pedagógica. No. 77, abril 1987.

CALDERON Ita. Concepción, **DELOYA** Domínguez, Luz María. "Maestros de Primeras Letras, Cen Años de su Formación". Costa-Amic Editores, S.A., 1987.

CARRIZALES Retomoza, Cesar. "La Experiencia Docente: hacia la Desalienación de la Práctica Docente", Edt. Linéa, S.A., Méx. D. F.

CESAR Coll, Salvador. "Hacia la Elaboración de un Modelo de Diseño Curricular" en: Cuadernos de Pedagogía No. 139, Barcelona España, julio-agosto, 1986.

DE LA MADRID, Miguel. "Nada ni Nadie Detendrá la Revolución Educativa", Poder Ejecutivo Federal, mayo 15 de 1984, México, D.F.

DIAZ Barriga, Angel. "Didáctica y Curriculum", Ediciones Nuevomar, S.A., México, 1985.

ENEP-Acatlán. "Memorias: Primer Foro Académico Laboral", 1980.

ESCOBEDO, Francisco. México hacia el Siglo XXI, Universidad Autónoma Metropolitana, Seminario de Estudios Nacionales, México, 1988.

ESQUIVEL, Juan Eduardo. CHEHAIBAR Nader, Lourdes. "Utopía y Realidad de una Propuesta de Formación de Profesores" en: Seis Estudios sobre Educación Superior, CESU-UNAM 1990.

FERNANDEZ Lamarra, Norberto. "La Planificación de la Educación Frente a los Desafíos del Desarrollo Educativo en América Latina", en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, CEE, México, 1984.

FUENTES Molinar, Olac. "Educación Básica: Política y Práctica Cotidiana, La Lucha en los Centros de Formación de Maestros", en: Educación y Política en México, Edit. Nueva Imagen, 1983.

FURLAN, Alfredo. "Apuntes sobre la Práctica y la Investigación, Alrededor de una Experiencia de Trabajo Pedagógico", en: Revista Perfiles Educativos No. CISE-UN.

GERSON, Boris. "Observación Participativa y Diario de Campo en el Trabajo Docente" en: Perfiles Educativos No. 5, UNAM-CISE, jul-ago-sep., 1979.

GLASMAN, Raquel, De Ibarrola, María. "Planes de Estudio Propuestas institucionales y Realidad Curricular", Editorial Nueva Imagen, México, 1987.

GONZALEZ, Casanova Pablo. FLORESCANO, Enrique Coordinadores. "México de Hoy", Siglo Veintiuno Editores, México, décima edición, 1986.

GUZMAN, José Teófilo. "Alternativas de la Educación en México".

GUEVARA, Niebla, Gilberto. "La Educación Socialista en México (1934-1945)", Editorial El Caballito-SEP, Biblioteca Pedagógica, México, 1985.

HIDALGO Guzmán, Juan Luis. "Reforma a la Educación Normal", en: Periódico Excelsior, 7, 8, 9, de junio de 1988, México, D. F.

HIRCH Adler, Ana. "La Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México".

HUBERT, René. "Tratado de Pedagogía General", Editorial el Ateneo-SEP, México, 1981.

ITURRIAGA, Renato. "La Democratización del Sistema Educativo".

LALLEZ, Raymond. "La Formación de los Formadores de Personal Docente", Revista de Estudios y Documentos de Educación UNESCO No. 43, Edt. UNESCO, Francia, 1982.

LARROYO, Francisco. "Historia Comparada de la Educación en México", Edt. Porrúa, México, 1988.

LAWTON, Denis. "La Evolución de la Función Docente y sus Consecuencias en la Formación de los Educadores", en: Perspectivas, revista trimestral de educación, No.61, vol. XVII, UNESCO, 1987.

LOPEZ PORTILLO, José. "Discurso de toma de Posesión", Poder Ejecutivo Federal, diciembre de 1976.

LOZANO, Claudio. "La Escolarización", Montesinos Editor, Barcelona, España, 1981.

MARTIN DEL CAMPO, Jesús C. "Puntos de Vista sobre la Calidad de la Educación" en: Revista Cero en Conducta, México, año 2, No. 8, marzo-abril, 1987.

NORIEGA, Blanca Margarita. "La Política Educativa a través de la Política de Financiamiento", Universidad Autónoma de Sinaloa, México, 1985.

PANSZA González, Margarita y otros. "Fundamentación de la Didáctica", Ed. Gemika, México, 1986.

PESCADOR Osuna, José Angel. "La Formación del Magisterio en México", en: revista Perfiles Educativos, No. 3 Nueva Epoca UNAM-CISE, octubre-diciembre, México, 1983.

PESCADOR Osuna, José Angel. "Al Paso de la Política Educativa", en: Revista Nexos, No. 84, diciembre 1984.

PETERS, R.S. "Filosofía de la Educación ", Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1977.

PUIGGROS, Adriana. "Imaginación y Crisis de la Educación Latinoamericana", Alianza Editorial Mexicana, México, 1990.

RADETICH, Horacio. "La Retórica de la Praxis": notas para el análisis del discurso sobre investigación, en: Revista Foro Universitario, No. 77, abril, 1987.

REMEDÍ A., Eduardo V. "Curriculum y Accionar Docente", en: Memorias del encuentro sobre diseño curricular, ENEP-Aragón, México, 1982.

REYES Esparza, Ramiro. "Nuevas Necesidades en la Formación de Maestros", en: Revista Cero en Conducta, año 2, No. 8 marzo-abril, 1987.

ROCKWELL, Elsie. "Ser Maestro, Estudio sobre el Trabajo Docente", Edit. el Caballito-SEP, México, 1985.

RODRIGUEZ, Eufrosina, **ZAPATA**, Oscar. "Docencia de Acuerdo a los Supuestos de la Tecnología Educativa, Aproximaciones a su Propuesta", Universidad Autónoma de Querétaro, 1ª edición, México, enero de 1985.

ROSENZWEIG, Fernando. "Calidad de la Educación y Capacidad del Magisterio", Revista Nexos, No. 85, México, enero 1985.

SACRISTAN, Gimeno. "El Currículum, una Reflexión sobre la Práctica", Ediciones Morata, S.A., Madrid, 1988.

SANCHEZ Puentes, Ricardo. "Un Plan de Desarrollo de la Investigación Científica" en: Sels Estudios sobre Educación Superior, Cuadernos del CESU, UNAM, 1990.

S.E.P. Dirección General de Educación Normal, "Plan de Operación Académica Interdisciplinaria", México, 1982.

S.E.P. Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Básica, México, 1984.

S.E.P. Sistema Integral de Formación del Magisterio. "Lineamientos para el Desarrollo de la Investigación Educativa en el Subsistema de Educación Normal", México, 1985.

S.E.P. Subsecretaría de Educación Media Tecnológica y Superior, Boletín No. 3, 1975.

TEDESCO, Juan Carlos. "Desafío Educativo Calidad y Democracia, Grupo Editorial Latinoamericano, Buenos Aires, 1978.

TENTI, Emilio. "El Arte del Buen Maestro", Edit. Max-México, México, 1988.

VAZQUEZ De Knaut, Josefina. "Nuevamente en busca de la Unidad" en: Nacionalismo y Educación en México, El Colegio de México, 1970.

WEITZNER de Shwedel, Esther. "Magisterio y Sentido de Eficacia", (mecanograma).