

54



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

“LA DIMENSIÓN ORGANIZACIONAL DE LA PRACTICA
DE LOS DOCENTES FORMADORES DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR”
(ESCUELA NORMAL No. 3 DE CD. NEZAHUALCOYOTL)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
ARMANDO SERVIN MARTINEZ

ASESOR DE TESIS :
LIC. MA. DE LA PAZ JIMENEZ CASTAÑEDA

MÉXICO

2000

277643





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Introducción

IV

CAPITULO I

ESCENARIO DE LA FORMACION DOCENTE DE LAS ESCUELAS NORMALES DEL ESTADO DE MEXICO

1.1 El contexto económico, político y social en la década de los ochenta y su impacto en la formación de docentes	2
1.1.1 Los primeros esbozos del proyecto social	6
1.1.2 La función de la educación normal en el proyecto social	11
1.1.3 El papel del docente	13
1.2 La política educativa del Estado	15
1.2.1 El Sistema Educativo Nacional	18
1.2.2 La revolución educativa	22
1.2.3 La modernización educativa	27
1.2.4 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	33
1.3 El marco jurídico-político de la educación	40
1.3.1 Artículo 3º	42
1.3.2 Acuerdo del 22 de marzo de 1984	43
1.3.3 Ley General de Educación	44

CAPITULO II

LA ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACION INSTITUCIONAL

2.1 El subsistema de educación normal en el Estado de México	47
2.1.1 El enfoque de sistemas	47
2.1.2 El subsistema de educación normal de los años ochenta	51
2.2 Funciones sustantivas de la educación normal	55
2.2.1 La reestructuración educativa del subsistema de educación normal	55
2.2.2 Docencia, Investigación Educativa, Extensión Académica y Difusión Cultural	57

2.2.3 Funciones adjetivas, apoyo del modelo de organización	60
2.3 La Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl	61
2.3.1 Historia de la Institución	61
2.3.2 La estructura organizacional	64
2.3.3 Supuestos teóricos del modelo de organización	73
2.3.3.1 El modelo de organización de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl	76
CAPITULO III	
LA PRACTICA DE LOS DOCENTES FORMADORES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR	
3.1 Práctica de formación	85
3.2 Perspectiva de formación	89
3.2.1 Perspectiva académica	89
3.2.2 Perspectiva técnica	91
3.2.3 Perspectiva práctica	93
3.3 Interpretación y especificidad de la práctica formativa	102
3.3.1 Los docentes formadores	103
3.3.2 Planeación didáctica	108
3.3.3 El trabajo académico en la escuela normal	113
3.3.3.1 El Consejo Académico	114
3.3.3.2 La Academia	117
3.3.3.3 Un análisis posible del trabajo académico. Entre el discurso y la tradición	120
3.4 Impacto de la dimensión organizacional en el desarrollo curricular	123
3.5 Hacia una pedagogía para la formación del docente reflexivo	129
CONCLUSIONES	131
BIBLIOGRAFIA	136
ANEXOS	143

INTRODUCCION

El presente trabajo aborda una problemática referida a los procesos de formación que acontecen en el espacio de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, cuya función social es formar docentes para la educación preescolar.

El trabajo se centra en describir y analizar la práctica de los docentes formadores que posibilita la función organizacional de la escuela normal, es decir, la interpretación y especificidad que las acciones organizacionales otorgan al proceso formativo.

Nuestra participación profesional en el espacio educativo normalista, ha permitido la obtención de un cúmulo de referentes empíricos sobre la problemática que ocasiona la reestructuración de la educación normal en la década de los ochenta. Desde lo acumulado, el trabajo se convierte en un encuentro reflexivo con la práctica de formación del licenciado en educación preescolar.

Se parte del supuesto de que la dimensión organizacional determina la práctica de los docentes formadores, al someterla a una racionalidad organizativa que se despliega vía los procesos institucionales con los que pretende generarse el quehacer académico-pedagógico, pero que contradictoriamente, privilegia el plano administrativo.

El objetivo es analizar las implicaciones teórico-prácticas de la dimensión organizacional en la práctica de los formadores de la licenciatura en educación preescolar, para aportar los elementos conceptuales explicativos que contribuyan a posibilitar su transformación, mediante el estudio de caso de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

Para su logro, se recurre a establecer una forma de relación con la realidad que permita su explicación. La realidad es vista en una jerarquía de totalidades organizadas. La sociedad está constituida por un conjunto de sistemas que se articulan los unos con los otros y se explican mutuamente; en la totalidad social, los diversos campos (sistemas) se estructuran entre ellos en un conjunto de relaciones. En consecuencia, la mirada teórica sitúa a la educación normal como un subsistema que no es posible analizar sino en sus relaciones con las estructuras de la sociedad global.

El enfoque teórico-metodológico empleado se constituye mediante diversas formas de aproximación al problema, relacionadas entre sí, y que combinadas recurren a diversas estrategias. En un primer momento, a la revisión de diversas fuentes escritas: planes de desarrollo, leyes, decretos, reglamentos, libros, etc. Los documentos portadores de información sobre el problema, contribuyeron al examen de los hechos sociales, el escenario económico, político y social permitió contextualizar el campo de la formación de docentes en el marco de tres regímenes gubernamentales que se analizan en el capítulo I; el mismo, da cuenta de las intencionalidades y las políticas educativas planteadas durante estas administraciones para el escenario específico que configura la educación normal. La intención es delinear en el contexto, la formación de

docentes "analíticos, críticos, reflexivos", es decir, la formación de profesores con cualidades intelectuales determinadas que respondieran al imaginario de la política educativa global.

El capítulo II, recupera las teorías desde las que se construye la mirada para el análisis de la educación normal, se recurre al análisis e interpretación de la teoría de sistemas y la teoría de las organizaciones. El propósito de estos cruces conceptuales es dar cuenta de este espacio de construcción singular que son las escuelas normales.

Un segundo momento es el acercamiento a lo real, hacia la descripción del problema. Descripción que comprendió el registro e interpretación de hechos que acontecen en el contexto escolar: la perspectiva de formación, la teoría educativa y los procesos que dinamizan los individuos. El acercamiento ubicó el trabajo en el estudio de caso, en la investigación de una unidad social denominada escuela normal. Las estrategias procedimentales conformaron el capítulo III del trabajo.

La tarea indagadora resultó ardua y compleja, aporta algunos elementos conceptuales explicativos que posibilitan avistar una Pedagogía alternativa, pero el conocimiento obtenido no agota la comprensión de la realidad educativa normalista. Se ha podido elucidar que en el ámbito de la formación están implicados procesos de reflexión éticos y pedagógicos comunes, más allá de las diferencias contextuales y socioculturales, condiciones que si bien otorgan especificidad a las preocupaciones sobre el ejercicio de la formación en la escuela normal, no las modifican en sus rasgos más generales. Esta intención pedagógica es estructurante del ser docente, creo, por lo tanto en la importancia de un análisis exhaustivo y en la creación de un diálogo entre

formadores; dar lugar al reconocimiento de esta dimensión que explica en gran parte las transformaciones de la práctica docente, y que pueda posibilitar la resignificación de la acción formativa, tanto en el plano conceptual como en el de las alternativas teórico-prácticas de la docencia.

C A P I T U L O I

**ESCENARIO DE LA FORMACION DE DOCENTES DE LAS
ESCUELAS
NORMALES DEL ESTADO DE MEXICO**

1.1 El contexto económico, político y social en la década de los ochenta y su impacto en la formación de docentes.

La educación normal no puede ser comprendida únicamente a partir de sí misma. La educación normal, como sistema de formación de docentes en educación básica, está constituida por un complejo de elementos que interactúan y definen sus rasgos específicos; perspectiva que alude a la forma de relación que se propicia para acceder a la explicación de su realidad.¹

La realidad es vista en una jerarquía de totalidades organizadas. La sociedad está constituida por un conjunto de sistemas que se articulan los unos con los otros y se explican mutuamente; en la totalidad social, los diversos campos (sistemas) se estructuran entre ellos en un conjunto de relaciones. Así, el sistema político, el económico y el cultural son reflejo de la sociedad global en la que se integran, interrelacionándose y explicándose mutuamente. Al mismo tiempo que conservan su peculiaridad y una relativa autonomía. En consecuencia, la educación normal se sitúa en nuestra sociedad como un subsistema que no es posible analizar sino en sus relaciones con la estructura de la sociedad global.²

Estudiar la educación normal como un todo organizado conduce a explicar cómo

1 BERTALANFFY, L. von, *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Ed. FCE, México, 1995.

2 SANCHEZ de HORCAJO, J.J., *Sistema Social y Sistema Educativo en Escuela. Sistema y Sociedad*, Ed. Libertarias, Madrid, 1991, p. 121.

es que distintos factores sociales, políticos y económicos influyen en su estructura y funcionamiento. De aquí que, en una primera aproximación, esta investigación tenga como punto de partida el análisis del complejo escenario en el que se realiza la formación de profesores normalistas, tomando en cuenta el contexto de los diversos factores que la impactaron en los años ochenta.

Durante decenios la sociedad mexicana se distinguió por mantener en relativa estabilidad su desarrollo como sistema; resultante de los procesos de composición a que dio origen la estructura del proyecto nacional asumido al término del movimiento armado de 1910 y de su posterior refuncionalización en la cuarta década de este siglo. El texto de la Constitución de 1917, la ideología de los gobiernos emanados de la Revolución y las medidas de las primeras administraciones (sobre todo entre 1920 y 1940 y con particular vigor en el periodo de Cárdenas) revelan un proyecto nacional. Sin embargo, a partir de 1940 desemboca en un desarrollo excluyente; el Estado enfrenta una disyuntiva, no estimular la acumulación privada y, en consecuencia, cancelar el programa de desarrollo nacional o, por el contrario, fomentar dicha acumulación y aceptar que el desarrollo capitalista consiguiente refuncionalizara el proyecto nacional hasta convertirlo -como sucedió- en un proceso de monopolización y de concentración de la riqueza.³

Suceso que conformaría un esquema de desarrollo desde los años cincuenta y cuyo perfil básico quedarían definido en la década de los sesenta al calor de la llamada

3 Cfr. PEREYRA, Carlos, *Estado y Sociedad en México Hoy*, Ed. Siglo XXI, 15ª ed., México, 1994, pp 289-305.

estrategia del "desarrollo estabilizador". Los ejes alrededor de los cuales se organizó este esquema de desarrollo fueron: A) una creciente dominación oligopólica de la producción y, en particular, el predominio del gran capital bancario. B) un proceso de acumulación de capital -y, por tanto, de desarrollo económico- férreamente subordinada al aparato burocrático estatal de las organizaciones de masas, en particular de los trabajadores del campo y la ciudad.⁴

Sin embargo, a partir de 1971, uno a uno, desaparecen los signos exitosos de esta etapa y afloran los del deterioro, se hacen intentos por superarlo en el transcurso de los años setenta a través del modelo de "desarrollo compartido". No obstante, el comienzo de la década de los ochenta marcará el advenimiento definitivo de la crisis del esquema de desarrollo, el agotamiento de la forma de crecimiento de la economía mexicana.

El elemento económico vendría a ser el factor precipitante que involucraría al conjunto de la actividad productiva y afectaría la totalidad del cuerpo social. La crisis interna pondría de manifiesto la vulnerabilidad del sistema económico que, por insuficiencias estructurales, ampliaba y reproducía los impactos de los desajustes externos. La crisis de México se insertaría en el marco general de transformaciones profundas que acaecen en el sistema global. El comienzo de la década de los ochenta marca el advenimiento definitivo de la crisis general del sistema de relaciones internacionales establecido a partir de la segunda guerra mundial.⁵

⁴ Vid. AYALA, José et. al. *La crisis económica: evolución y perspectivas*, en *México Hoy*, Ed. Siglo XXI, 15ª ed., México, 1994, pp. 18-94

⁵ Cfr. GONZALEZ CASANOVA, Pablo y AGUILAR CAMÍN, Hector (Coordinadores), *México ante la crisis*, Ed. Siglo XXI, 6ª ed., México, 1993, pp. 135-152.

El panorama que presenta la década que está por iniciar recoge la caída de los indicadores económicos fundamentales. El descenso del ritmo de la actividad productiva, originado por la paralización de la inversión, particularmente la dirigida a perfeccionar y ampliar la planta productiva. Situación que explica el lento, en algunos años, nulo crecimiento de la producción de bienes y servicios y, también, la ampliación del desempleo abierto de la fuerza de trabajo. La recesión es acompañada de niveles altos de inflación sin precedentes, reducciones en los salarios reales y desequilibrios en las finanzas públicas y en la balanza de pagos.⁶

Las condiciones imperantes colocan al Estado ante la adopción de una política económica encaminada a superar la crisis y fomentar el crecimiento económico. La estrategia económica implicará ajustes al gasto público, mediante políticas de empleo, salariales y de beneficios sociales con las que se evitará recargar excesivamente el presupuesto; impulso a la diversificación de la economía y su apertura hacia el exterior; sometimiento del crédito a los mecanismos competitivos prevaletentes en el mercado; y la reestructuración del pacto social, entendido como la flexibilización de las relaciones laborales y salariales para una moderna reproducción de la fuerza de trabajo.⁷

La crisis y la política económica repercutirán en las condiciones de vida de la población y afectarán el futuro de la sociedad mexicana. Dentro de la política económica tiene lugar la política social que, constituida por el conjunto de acciones que indirecta o directamente inciden sobre el nivel de vida de la población, comprenden lo

6 ROS, JAIME, *La crisis económica: un análisis general en México ante la crisis*, Ed. Siglo XXI, 6ª ed., México, 1993, pp. 135-152.

7 Cfr. SALDIVAR, Américo, *Crisis y reconversión económica en México: la política económica y social de los ochenta en Estructura Socioeconómica de México*

relativo al gasto público que atiende los rubros de salud, educación vivienda y seguridad social; también, el empleo, el ingreso y el consumo; factores determinantes de la capacidad de la población para autoabastecerse de los medios para cubrir sus necesidades fundamentales. La política social que asume el Estado, desencadenará efectos en la sociedad mexicana todavía pendientes para dar cuenta del saldo final.⁸

La reproducción del sistema social en la década de los ochenta acontece en un contexto de crisis, los hechos que habrá de provocar mostrarán su alcance y complejidad en las distintas dimensiones de lo social. La formulación y puesta en marcha de acciones contra la crisis por parte del Estado, conformarán un escenario de transición, de transformaciones orientadas hacia un nuevo proyecto social.

1.1.1 Los primeros esbozos del proyecto social.

Las condiciones sociales prevalecientes al inicio de la década de los ochenta propician la puesta en marcha de un nuevo modelo de acumulación. Inicialmente, mediante una política económica tendiente a lograr cambios estructurales y promoviendo una visión modernizante del desarrollo económico. Para hacerlo posible, el Estado entra en una etapa de reforma, al mismo tiempo, emprende acciones orientadas a recobrar la estabilidad económica.

(1970-1993), Edic. Quinto Sol, México, 1994, pp. 73-81.

8 CARRASCO R. y PROVENCIO, E., La política social 1983-1988 y sus principales consecuencias en *Investigación Económica*, revista de la Facultad de Economía de la UNAM, abril-junio 1988, No. 184, Vol. XLVII, pp. 91-110.

El contexto de crisis ejerce un profundo impacto en la educación normal. Configura su nuevo rostro, cuya comprensión demanda tomar en cuenta los profundos cambios operados en el país. Ello supone describir los términos básicos del proyecto social que el Estado mexicano impulsa desde 1982; es decir, otorgar al proyecto del presidente De la Madrid su contenido específico, sobre todo porque las políticas avanzadas en su respectivo gobierno suponen descifrar el tipo de modelo que se empieza a delinear como resultado de las dinámicas sociales desatadas en buena medida por la acción gubernamental.

El análisis ubica en la distinción de dos niveles en los que es posible definir el contenido básico del proyecto social que se inicia en el país y que en sus primeros pasos se inspira en las premisas del llamado neoliberalismo económico.⁹ En primer lugar, en el nivel semántico, se establecen los términos básicos que identifican las características de operación de la política gubernamental que se desea avanzar y que se reconoce en el Plan Nacional de Desarrollo.¹⁰

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) es elaborado en el contexto de la crisis económica más seria que haya enfrentado el país en su historia moderna y en el marco de graves problemas mundiales. En el ámbito internacional el signo de la época es la incertidumbre y la inseguridad. El mundo vive una etapa de transición. Países con diversos sistemas económicos y políticos se encuentran en crisis que trascienden el

⁹ El proyecto neoliberal, sustentado en una concepción neoclásica de la economía, enfatiza como sus "principios filosóficos" esenciales el beneficio universal del libre comercio, el individualismo a ultranza y la defensa radical del laissez-faire. Cfr. SALDIVAR, A., *Las principales corrientes del pensamiento económico contemporáneo* en op. cit., pp. 9-24.

¹⁰ Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México, 1983, p. 17.

ámbito económico y presionan la convivencia social. El desequilibrio en las relaciones económicas y políticas internacionales ocasiona que las naciones industrializadas ajusten o modifiquen sus esquemas de crecimiento; estos fenómenos afectan a los países en vías de desarrollo, agravando en muchos casos, situaciones internas de por sí difíciles.

México no es ajeno a esta situación, no puede serlo. La crisis interna es evidencia de la vulnerabilidad del sistema económico que, por insuficiencias estructurales, amplía y reproduce los impactos de los desajustes externos. En 1982, por primera vez en la historia moderna del país, se redujo el producto nacional y simultáneamente se observa una tasa de inflación del 100 por ciento; se duplica la tasa de desempleo; la reserva internacional está agotada y el país se encuentra en una virtual suspensión de pagos. La persistencia de desigualdades sociales y de desequilibrios económicos, la falta de integración en los procesos productivos, la insuficiencia de recursos para financiar el crecimiento, entre otros factores internos en gran parte explican la difícil situación.

La administración del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, con el PND, está decidida a enfrentar con firmeza y responsabilidad la crisis interna. Ello requiere conjurar las causas que la produjeron y efectuar los cambios cualitativos en la economía y en la conducción estatal del desarrollo social que habrán de transformar a la Nación.¹¹

¹¹ *Ibid.* p. 17

En segundo lugar, en el nivel de las acciones, de la manifestación cotidiana y concreta de los procesos de conformación, el proyecto social adquirirá de manera lenta y precisa sus primeros esbozos y con él la participación del Estado se irá constituyendo a través de nuevas formas y matices. Los primeros esbozos son el momento inicial de un proceso amplio de reestructuración profunda de la estrategia de desarrollo social, representado por la administración del presidente De la Madrid que, mediante su política de austeridad, cumplirá la función de preparar el camino para la modernización del país. Por lo tanto, la nueva estrategia de desarrollo económico y la renovación de los términos del pacto político nacional debe ser contemplada como piezas claves del nuevo proyecto que se delinea con claridad a partir de 1982.

La intención más firme del gobierno del presidente De la Madrid es la de asegurar la inserción de la economía mexicana en el ámbito mundial. Tal intención es alentada como la premisa básica del proyecto neoliberal para superar la crisis económica que enfrenta el país.

Es así como, en una primera etapa, el gobierno del presidente De la Madrid se encargará de emprender una violenta política de austeridad que, acompañada de medidas inéditas en la historia moderna de nuestro país, buscará otorgar viabilidad a la nueva estrategia de desarrollo económico. De esta manera, el proyecto gubernamental del presidente de la Madrid, se propone desde el principio formar un dinámico y moderno sector exportador de manufacturas, que permitiera redefinir la inserción de la economía mexicana en el ámbito mundial. Para ello se articulan un conjunto de medidas de política económica, que pretenden desterrar los desequilibrios generados

por la política de sustitución de importaciones; reducción del gasto y del déficit públicos, liberación de precios, devaluación del peso, mayor apertura a la inversión extranjera directa, políticas favorables a la concentración del capital nacional, fomento de exportaciones, racionalización paulatina de protecciones y subsidios, reordenamiento del sector paraestatal, ingreso de México al GATT y la contención salarial.

Si bien el proyecto contempla únicamente un periodo de ajuste de dos años (1982-1984), éste debió extenderse durante todo el sexenio como resultado de dificultades económicas no previstas y de acontecimientos naturales inesperados.

En un inicio, el gobierno del presidente De la Madrid, apoyado en el dogma neoliberal de la "soberanía del mercado", se propuso enfrentar la crisis mediante la instrumentación de un programa de ajuste basado en la austeridad –Programa Inmediato de Reordenación Económica (PIRE)-; el deseado "cambio estructural" descansaría así en un adecuado manejo de la política económica.

Los resultados obtenidos durante 1983 y 1984 parecen indicar el éxito del programa gubernamental. Sin embargo, el segundo semestre de 1985 marca un retroceso importante que exige redoblar los esfuerzos de estabilización y posponer el anhelado y prometido crecimiento.

Los signos del fracaso se manifestaron en la disminución del superávit comercial, las presiones inflacionarias y la fuga de capitales. Ello se vería agravado por el terremoto de septiembre de 1985 y el nuevo desplome, en 1986, del mercado petrolero.

La respuesta del gobierno a las nuevas dificultades se concretan el 26 de junio de 1986 en el Programa de Aliento y Crecimiento (PAC), que nunca llega a formalizarse. Los esfuerzos se vieron nuevamente en problemas con la caída de la Bolsa Mexicana de Valores de 1987. La reacción estatal frente a esta nueva situación aparentemente imprevista fue el Pacto de Solidaridad Económica (PSE), firmado en diciembre de ese mismo año.

Las acciones gubernamentales emprendidas serán los indicadores de la profundización del ajuste económico y de los cambios estructurales que dan inicio en nuestro país al proyecto neoliberal.¹²

1.1.2 La función de la educación normal en el proyecto social.

La educación es un fenómeno complejo, ofrece un carácter dotado de varias eficacias, depende de múltiples factores y asimismo implica y desencadena fenómenos multiformes. La perspectiva social considera que ésta no se reduce a las relaciones en el aula. Este es uno de los elementos terminales de toda una estructura educativa, que a su vez constituye una parte de la estructuración social, con tiempo y espacios concretos; que al responder a esta condición es conformada históricamente¹³

La educación no se puede comprender sin establecer su ligazón interna con el cuerpo del sistema de relaciones del cual es parte articulada y constituyente. Situada en

12 IBARRA COLADO, Eduardo, Neoliberalismo, Educación Superior y Ciencia en México, en ROJO USTARITZ, Alejandro (comp.), *Antología Formación docente y Procesos institucionales*, Edit. ISCEEM, Ecatepec Méx., 1995, pp. 162-195.

13 DE LEONARDO, Patricia, *La nueva sociología de la educación*, Antología, Ediciones El Caballito-SEP/Cultura, México, 1986, 156 pp

una realidad social, la acción educativa tiene como tarea colaborar en la construcción del proyecto social y más específicamente en la formación del hombre que demanda.

El escenario de transformaciones económicas, sociales y políticas que vive el país, provocado por la globalización de los mercados y las tendencias del neoliberalismo económico internacional, condiciona las reformas orientadas a refuncionalizar la educación. La situación de crisis se convierte en el argumento básico para recuperar el enfoque que establece a la educación como variable clave del desarrollo y resalta su función económica.¹⁴

El contexto permite vislumbrar una nueva relación educación-sociedad, de acuerdo a la nueva política planteada en la planeación nacional y desde la que es posible ubicar la función de la educación normal en el nuevo proyecto social.¹⁵

La educación normal constituye el subsistema donde se forma a los docentes de educación básica. La reforma curricular a la educación normal que realiza el gobierno de Miguel de la Madrid, da inicio al proceso de readecuación del sistema educativo para hacerlo corresponder con el modelo económico. En el proyecto, el docente de educación básica vendría a ser el protagonista de un nuevo modelo educativo, que, contiene un modelo pedagógico. El núcleo central viene siendo el intento por conformar en el educando habilidades, conocimientos, formas de aprender y actitudes futuras que desemboquen en la formación de un tipo de recursos humanos calificados para el

14 FINKEL, Sara. El capital humano: concepto ideológico en *La educación burguesa*. Ed. Nueva Imagen, México, 1989, pp. 263-299.

15 Cfr. CHOMSKY, Noam y DIETERICH, Heinz. *La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia*. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1997.

nuevo patrón de acumulación. La educación normal se propone como ideal la formación de un profesor reflexivo, crítico y creativo; respondiendo así al propósito de formar profesores con cualidades intelectuales.

1.1.3 El papel del docente.

La formación de docentes es uno de los aspectos de mayor trascendencia dentro del proyecto educativo del Estado, a partir de políticas y planes de formación determina la función de los docentes. El maestro, ha contribuido a la conformación del proyecto social que el devenir histórico ha demandado a la educación; así es posible mencionar al maestro rural, al maestro socialista, al maestro de la unidad nacional, etc.¹⁶ Asumida como facultad y atribución estatal, la tarea de formar a los profesores de educación básica es legitimada por el Estado a través del marco jurídico. La acción estatal de determinar la formación de los profesores, ha sido una constante desde la promulgación de la Constitución mexicana de 1917. Desde esta perspectiva es posible advertir como cada uno de los regímenes ha instrumentado una política educativa que señala la función de la educación normal en el proyecto social.

La reforma curricular de la educación normal que emprende el régimen de Miguel De la Madrid Hurtado, destina al docente un papel a cumplir en el nuevo proyecto social. Señala al maestro como la espina dorsal del sistema educativo; realizador de intenciones, de cuya capacidad y entereza ética dependen el vigor, carácter y rectitud

16 Vid. PESCADOR OSUNA, José, Angel, La formación del magisterio en México, en revista *Perfiles Educativos* No. 3, Edit. CISE-UNAM, México, 1983, pp. 3-16.

con los que las generaciones venideras habrán de encarar los desafíos y las oportunidades del futuro.¹⁷

Para su logro será necesario la superación profesional del docente, que vinculando más estrechamente su formación con la práctica docente, con el desarrollo de la investigación educativa y con la disposición de medios que permitan su actualización permanente sea capaz de transformar su quehacer docente. En este contexto, los nuevos planes y programas para la educación normal buscan la formación de un profesional de la docencia que, a partir de un adecuado balance e integración de la teoría y la práctica, pueda desenvolverse con aceptables niveles de calidad en los diferentes campos de actividad que constituyen la profesión magisterial.

El perfil del maestro que se espera formar implica el desarrollo de una concepción científica y crítica de la educación, consciente de su función en la sociedad y de su propio papel como educador en ella; se pretende formar un profesional que, como sujeto y objeto de transformación, sea capaz de promover y orientar el proceso educativo propiciando la participación reflexiva, directa, dinámica y creativa de los educandos. Así como de plantear alternativas de solución a problemas que enfrenta el desarrollo del sistema educativo mediante una actividad educativa basada en la reflexión, discusión, evaluación y construcción de una práctica docente alternativa, a la luz del análisis de la teoría educativa.¹⁸

17 Poder Ejecutivo Federal, op. cit., p. 227

18 GEM, *Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria*, México, 1985

La reforma curricular implicar una ruptura con la tradición normalista y provocará un impacto profundo en el subsistema de educación normal; la acción dará inicio a un proceso que para entenderse, debe interpretar esa acción para explicarla causalmente en su desarrollo y efectos.¹⁹

1.2 La política educativa del Estado.

El modelo sistémico procesal concibe a la sociedad como una interacción compleja, multifacética y fluida, de muy variables grados e intensidades de asociación.²⁰ En ella, cada subsistema social se organiza, fundamenta y desarrolla De acuerdo con pautas de acción política. La acción política se encuentra encaminada al logro de objetivos o al cumplimiento de aspiraciones. Afirma la idea de la política como acción humana que se dirige a la consecución de fines y objetivos de quienes ostentan el poder.

En este sentido, la política educativa no es más que un aspecto de la política general y se integra, consecuentemente en ella, se coordina con otras perspectivas que conforman la política global de la sociedad. La política es una actividad del poder público.

La educación no se da en un vacío político. En tanto que el proceso educativo trata con un proyecto social, con intereses de grupo y de clase, con la actuación del

19 WEBER, Max, *Conceptos sociológicos fundamentales*, en *Economía y Sociedad*, Edit. F.C.E, México, 1984, p. 5

20 BUCKLEY, Walter, *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*. Amorrortu editores, Argentina, 1993.

Estado en el diseño y la planeación de las políticas y al ser afectado por ellas, la educación viene a ser un proceso político. Un enfoque decisivo para el estudio de la función de la educación en las formaciones sociales capitalistas lo ofrece la relación Estado y educación; los estudios al respecto dan cuenta de un campo teórico rico y diverso, su reconocimiento intenta clarificar la posición que se recupera en el trabajo, así como esbozar las implicaciones que tiene para el análisis de la política educativa de los regímenes de Miguel de la Madrid, Carlos Salinas y Ernesto Zedillo. Por lo tanto en el presente apartado se abordará la descripción de las líneas generales del discurso político de los gobiernos de referencia, al mismo tiempo, se efectuará el análisis de los procesos que sus acciones propiciaron. Pretensión que permitir cerrar el apartado del escenario de la formación de docentes.

La noción básica del Estado como el punto de articulación de las relaciones sociales de dominación y de producción en la sociedad capitalista explica el funcionamiento de las esferas económica y política. Así, la investigación sobre las políticas públicas del Estado debe empezar con un análisis del proceso de acumulación del capital, aspecto contemplado en el apartado anterior del trabajo.

La perspectiva de abordaje del objeto de estudio que nos ocupa fundamenta sus análisis en los principios metodológicos de la teoría de sistemas. De conformidad con esta interpretación, el Estado y la economía sólo pueden, en tanto sistemas, constituir una relación de poder si se corresponden estructuralmente, lo que exige que entre ellos deba existir una complementariedad tal que un sistema debe estar estructurado de manera de aceptar los requerimientos y demandas del otro. De este modo, el carácter

de clase del Estado únicamente puede probarse demostrando la existencia de una correspondencia entre las estructuras del Estado y de la economía capitalista. De allí, que el problema central que debe responder la teoría es explicar qué estructuras internas del sistema político determinan transformar los intereses del proceso de creación de plusvalor en políticas de acción gubernamental.²¹

En el proceso la educación desempeña una función que para ser comprendida es necesario escudriñar la política educativa del Estado, sin perder de vista que el Estado desempeña un papel actual dentro de las leyes del movimiento de acumulación de capital. El Estado proyecta sus políticas de acuerdo con la lógica del Capital, se compromete en proveer los servicios de infraestructura en función de la capacitación de la fuerza de trabajo. En ella, por consecuencia, la educación cumple una función económica concreta.

Estado y política son dos elementos que se articulan, consustancialmente a la existencia del Estado se encuentra la política. Cada sistema social se desarrolla de acuerdo a pautas de acción política. Hacer política no sería mas que ejercer el poder.²² Desde esta visión, la política educativa del Estado es dotada de realidad por la voluntad de grupos sociales que, en un periodo histórico, tienen la necesidad y responsabilidad de asumir el logro de determinados objetivos y que, además, poseen la suficiente fuerza para implementarlos, mediante la educación, en la sociedad.

21 SONNTAG, Heinz R. y VALECILLOS, Hector, *El Estado en el capitalismo contemporáneo*, Edit. Siglo XXI, 6 edic., México, 1985, p. 21

22 WEBER, Max, *El político y el científico*, Ed. Premia, México, 9ª ed., 1991, p. 7

La política educativa en su nivel semántico, se encuentra presente en documentos que definen las líneas de acción del sistema educativo. Pretende generar procesos en su interior, dar dirección a su funcionamiento o propiciar su transformación para hacerlo pertinente con el proyecto de nación que se encuentra en marcha.

1.2.1 El Sistema Educativo Nacional

En México, durante el siglo XIX se sentaron las bases para la creación del Estado nacional moderno y de su correspondiente sistema educativo. La precariedad de su organización política y de su integración nacional pospuso por mucho tiempo la consolidación del sistema educativo.

Los fundadores del sistema educativo tuvieron presentes determinados fines convenientes para su creación, fines que según las distintas épocas históricas han variado de acuerdo a las políticas vigentes y a los propósitos que las guiaron.

La empresa educativa, apoyada principalmente en la acción federal, contemplaba tareas que eran necesarias de emprender, y que la debilidad de la organización educativa de algunos estados limitaba. En su inicio, el sistema educativo fue imaginado por sus fundadores como un sistema que iba a complementar y estimular la iniciativa educativa de los estados y los ayuntamientos.

La fundación de la SEP en 1921 vendría a ser un hecho que, en parte, mostraría el camino de reforzar la funcionalidad del sistema educativo, al difundir la educación federal a todas las regiones del país.

El desarrollo del sistema educativo nacional (SEN) a contribuido de diversas formas en la construcción social: ha liberado las fuerzas productivas, ha contribuido a forjar ciudadanos; además de que su expansión posibilitó el traslado de recursos económicos del centro del país a los estados, contribuyó a crear una nación preservándola de las amenazas externas o de divisiones internas dándole integración nacional. En suma, su contribución para la vida nacional ha sido fundamental.

La idea de los fines que el SEN históricamente ha cumplimentado, ubica en la necesidad de esclarecer la función que el proyecto neoliberal le ha designado. En nuestro país, durante el periodo que comprende los regímenes que van desde el inicio de la década de los ochenta y los años transcurridos de los noventa, han constituido un escenario marcado por las transformaciones económicas, sociales y culturales provocadas por la globalización de los mercados y las tendencias del neoliberalismo económico internacional.

Particularmente en México, este contexto condiciona las reformas orientadas a modernizar o refuncionalizar el SEN que impactan a la educación y presionan sobre su desarrollo futuro. Cuestión que obliga a desentrañar, desde una perspectiva teórica, la política que el sistema social establece para el SEN.

El marco conceptual²³ que identifica al Sistema Educativo Nacional (SEN) como un complejo de elementos en interacción con el propósito de lograr determinados objetivos sociales, resulta pertinente para su estudio y articulación con la política

23 Denominada Teoría General de Sistemas, BERTALANFFY, Ludwig von, op. cit.

educativa. El SEN es una realidad compleja organizada, una reunión de entidades interconectadas por una red de relaciones, con un orden jerárquico tanto en sus estructuras (orden de partes) como en sus funciones (orden de procesos).

En su estructura contiene subsistemas: subsistema educativo estatal, municipal; que a su vez se organizan en otros subsistemas: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación para adultos, educación media superior, educación superior.

En el SEN acontecen procesos que muestran su carácter fundamental. El concepto de proceso concentra la atención en los actos y las interacciones de los elementos integrantes de un sistema en desarrollo, de modo que diversos grados de estructuración de estos surgen, persisten o cambian.²⁴ En los procesos que acontecen en el SEN los individuos entran en relaciones estructurales mutuas más o menos persistentes, denominadas instituciones, y en ciertas orientaciones más o menos permanentes de esfuerzo, a las que se podrían llamar funciones sociales²⁵ dirigidas a la luz de la política educativa.

El SEN es un sistema abierto por recibir información del medio circundante. La información, representada por la política educativa, establece la articulación del SEN con el suprasistema y sus sistemas. En consecuencia, un sistema abierto entra en intercambios con el medio ambiente, pero, además, ese intercambio es un factor

²⁴ BUCKLEY, W., *op. cit.*, p. 37.

²⁵ *Ibid.*, p. 38.

esencial subyacente con la viabilidad del sistema, con su continuidad y su capacidad de transformación.²⁶

La realidad del sistema educativo esta implicada por la política educativa; sus objetivos, sus instituciones, planes y programas, la teoría y la práctica educativa, los grupos, etc. son estructuras activas de acción política. El SEN es de vital importancia para la dinámica social, dado que en su interior se posibilita la política educativa, se hace concreta como componente de la continuidad del sistema social.

La dimensión política del SEN revela la realidad de un auténtico sistema federal de gobierno: ni absoluta autonomía de los estados porque no serían partes de un todo, ni competencias absolutamente absorbentes del gobierno federal porque entonces no tendríamos estados, sino dependencias directas de un gobierno unitario. En el SEN las facultades y responsabilidades de la función educativa se distribuyen entre los distintos niveles de gobierno federal y los gobiernos de los estados. Las atribuciones respectivas son legitimadas mediante el marco jurídico que asegura su acatamiento.

La política educativa se presenta como la actividad del poder público dirigida a lograr la correspondencia del sistema educativo con los problemas sociales de un periodo histórico de nuestro país.

De esta manera, el proyecto educativo es un proyecto político, cuando los grupos que ostentan el poder ponen la educación al servicio de sus intereses económicos, ésta

²⁶ Ibid

coadyuva a un proyecto social: impulsa la formación de un tipo de hombre, la apropiación de la cultura.²⁷

1.2.1 La revolución educativa.

El término "revolución educativa" condensa el contenido de la política educativa de Miguel de la Madrid. Desde el inicio, su gobierno reconoce la profunda crisis económica que acontece en el país y para enfrentarla señala la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo (PND).

El PND es definido como el instrumento que permitirá dar coherencia a las acciones del sector público, creará el marco para inducir y concertar la acción de los sectores social y privado y coordinará los tres órdenes de gobierno. Conjuntando así el esfuerzo de la sociedad para recuperar las bases del desarrollo nacional. El plan constituye una guía para las transformaciones cualitativas que requiere el país.

El PND, se afirma, ser resultado de la participación social, para hacerlo posible se establece un nuevo marco normativo de la planeación democrática. En diciembre de 1982 se promueven reformas para adecuar e incorporar los principios del desarrollo a la Constitución Política. Las reformas cumplen el propósito de avanzar en la consolidación de principios fundamentales contenidos en la Carta Magna, y abren nuevos cauces para la expresión de los sentimientos y aspiraciones de la población respecto a las tareas encomendadas al Gobierno.

27 GUTIERREZ, Feo. , *Educación como praxis política*, Ed. Siglo XXI, 6ª ed. México, 1993.

La reforma al Artículo 25 establece y ordena las atribuciones del Estado en materia económica, con ello se afirma el principio de rectoría del Estado y se hace consistente con los instrumentos de la política económica y de la estrategia de desarrollo. Un elemento esencial de ésta nueva concepción viene a ser la Planeación Democrática que queda instituida en el texto del Artículo 26 constitucional.

La nueva Ley de Planeación, expedida el 5 de enero de 1983, reglamenta al Artículo 26 y precisa su marco normativo. La planeación está dirigida a encauzar las actividades de la Administración Pública Federal a garantizar la participación social en la integración del plan y los programas de desarrollo; establece bases para que el Ejecutivo Federal, responsable de conducir la planeación nacional, coordine sus actividades con las entidades federativas.

En consecuencia, el Gobierno de la República, en febrero de 1983, da inicio formal a los trabajos de integración del Plan y convoca a la sociedad para participar en los Foros de Consulta Popular. El proceso dará como resultado un Plan Nacional de Desarrollo que, además, incluye las propuestas de los gobiernos estatales y los trabajos realizados por las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal.

El PND 1983-1988 es estructurado en tres grandes apartados: el primero, establece el marco de referencia para la estrategia general; el segundo, contiene los lineamientos para la instrumentación del plan en los distintos ámbitos de la vida nacional; y el tercero plantea la manera en que los diferentes grupos sociales pueden participar en su ejecución.

Los propósitos del PND, para el sector educativo, apoyados en el artículo 38 constitucional, en los planteamientos recogidos durante el proceso de consulta y en el ideario político del gobierno; se dirigen a promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y mejorar la prestación de los servicios educativos.

Para el cumplimiento de los propósitos se realizan un conjunto de acciones articuladas a la estrategia de la política educativa con medidas encaminadas a fortalecer la formación y superación profesional del magisterio; relacionar adecuadamente la educación al sistema productivo; acrecentar la eficiencia y calidad de los servicios de educación básica y normal.

En el PND se expresa que la educación y la cultura inducen al desarrollo, lo promueven y a la vez participan en él. El progreso educativo y cultural resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social,²⁸ en este sentido, en el diagnóstico sobre lo educativo, se afirma que la calidad de la enseñanza se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema. También que, la educación dirigida a la formación de docentes presenta problemas de congruencia y dispersión. La formación de los egresados no responde adecuadamente a los contenidos de los planes y programas de estudios de los niveles en los que desarrollan su labor, ni representa el número de sus egresados un equilibrio con respecto a las necesidades del número que se requiere de ellos en la educación básica.

28 Poder Ejecutivo Federal, *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México, p. 222.

El Estado despliega esfuerzos para formar y capacitar a los maestros, aún así, la educación normal presenta problemas de congruencia y dispersión. No obstante los avances en el nivel de escolaridad de los maestros y los adelantos en la tecnología educativa, los programas de actualización y superación del magisterio son insuficientes y no coinciden con las aspiraciones del sector.

La urgencia de mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles, requiere estimular procesos de superación permanente. El maestro es la espina dorsal de cualquier sistema educativo; él es realizador de intenciones, de su capacidad y de su entereza ética depende el vigor, carácter y la rectitud con los que las generaciones venideras habrán de encarar desafíos y oportunidades en el futuro.²⁹

La retórica oficial afirma que en el país ocurre una profunda crisis educativa. El señalamiento parte de considerar que, la masificación de la educación es un obstáculo para reconstruir y elevar la calidad de la enseñanza, contribuye a la vigencia de formas tradicionales e impide racionalizarla para los fines de un nuevo desarrollo económico.

Frente a estas aseveraciones, desde el inicio de este periodo de gobierno se dijo que, a pesar de la crisis, la cuestión educativa sería colocada en un rango prioritario. Para fines de 1982, se podía constatar que el proyecto de política educativa del nuevo gobierno estaba marcado por una severa limitación de los recursos financieros.

Otra de las líneas generales de la política educativa del gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (MMH) es la denominada descentralización educativa. La justificación

²⁹ *Ibid.*, pp.222 - 227

discursiva de la descentralización educativa fue la frase "volver al espíritu de la Constitución de 1917" hecha por el presidente MMH el 1 de diciembre de 1982. Eso significaba literalmente transferir la responsabilidad absoluta de la educación básica y normal federal a los gobiernos estatales, ya no se trataba sólo de desconcentrar, ni de descentralizar sólo en términos administrativos, sino de la descentralización constitucional y política de la educación básica y normal, del gobierno federal (la SEP) a los gobiernos de los estados y municipios.

La descentralización educativa propuesta por el presidente De la Madrid se distinguió de la promovida por el gobierno anterior en dos aspectos fundamentales: una, se trataba de una política más radical y, dos, era una táctica distinta en su ejecución. La progresiva moderación de la promesa descentralizadora obedeció a la oposición del sindicato (SNTE) y a la falta de cooperación (otra de las formas de rechazo) de varios gobiernos locales.

La política descentralizadora se moderó aún más a partir de 1985. A ello contribuyeron fundamentalmente dos hechos: la muerte del secretario de Educación Pública, Jesús Reyes Heróles, y la designación de Miguel González Avelar para sucederlo en el cargo.

La promesa de De la Madrid no se cumplió en su parte medular - transferencia a los gobiernos locales de la responsabilidad laboral, administrativa y técnica de la educación básica y normal -, pues los maestros federales en los estados siguieron dependiendo en todos esos aspectos del gobierno federal. En suma, la descentralización política de la SEP fue el resultado, en parte, de la desconcentración

administrativa que tenía como objetivo explícito llegar a un sistema descentralizado. La desconcentración afectó varios aspectos de la relación entre la SEP, el SNTE y el personal de la Secretaría.

1.2.3 La modernización educativa

Desde el acto de toma de posesión el primero de diciembre de 1988, el discurso gubernamental señala reiteradamente que la educación es un área estratégica de la vida del país, asignándole el papel de palanca de la modernización nacional. Esta situación se precisa con la presentación del Programa para la Modernización de la Educación, 1989-1994, con el cual se dan a conocer la forma mediante la que se pretende enfrentar los retos nacionales en materia educativa.

Este documento da cuenta de los objetivos y metas a alcanzar en el sexenio, ratifica el papel prioritario de la educación e insiste en que ésta, es la "vía más duradera para la movilidad y la justicia social". Ubica los retos principales que ser necesario enfrentar y bosqueja la manera en que se enfrentarán.

El 9 de octubre de 1989, el presidente Carlos Salinas de Gortari hizo público el Programa para la Modernización Educativa (PME), guía de la acción estatal en materia educativa hasta 1994. El programa es la respuesta gubernamental y de la sociedad a los retos que impone el mejoramiento del sistema educativo nacional: la descentralización, el rezago, el crecimiento demográfico, el cambio estructural, la vinculación de los ámbitos escolar y productivo, el avance científico y tecnológico y el aumento de los recursos a la educación.

El documento incluye un diagnóstico de la situación educativa, propósitos ambiciosos y una gama importante de acciones propuestas. Sin embargo, no permite apreciar las prioridades y los compromisos efectivos en financiamiento y en apoyo político; estos elementos, determinantes para la dirección que tomará la modernización educativa, se infieren de las acciones realizadas. Existen, aparentemente, contradicciones entre lo enunciado en el PME y las acciones emprendidas en este periodo.

El PME, partiendo del diagnóstico de la educación en nuestro país, señala la necesidad de realizar "una gran transformación del sistema educativo". En educación básica, las acciones emprendidas para esa transformación se expresaron primero en la creación de una propuesta llamada "Modelo pedagógico" centrado en el cambio de planes y programas de estudio en educación preescolar, primaria y secundaria. De esta orientación surgió la "prueba operativa" como un espacio de experimentación en varias escuelas de los cambios programáticos diseñados. Los problemas que planteaba este modelo y las críticas que recibió de diferentes sectores, llevaron a la elaboración de otra propuesta denominada "Modelo Educativo", cuya principal aportación fue la de los "perfiles de desempeño" y que tenía dificultades para concretarse en acciones pertinentes para el trabajo escolar. Puede decirse que en este periodo, existió una ambigüedad respecto de los planes educativos, pues mientras el nuevo modelo se difundía, la prueba operativa basada en el modelo pedagógico, seguía aplicándose en más de 300 escuelas del país. Es decir, se encontraban funcionando dos modelos paralelos con orientaciones distintas.

Se tiene entonces que durante más de dos años, de octubre del 89 en que surge el PME a mayo del 92, se estuvieron probando caminos que finalmente se desecharon, lo que provocó una gran confusión entre el magisterio.

Con el cambio de secretario de educación, se da un viraje a los planteamientos que habían venido haciéndose. Se desechan los dos modelos anteriores y se propone el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que intenta ser un modelo integral que no sólo aborde la reestructuración curricular, sino también aspectos tales como la federalización de la enseñanza, la nueva participación de la sociedad en la educación y la revalorización de la función magisterial. El acuerdo sería dado a conocer en mayo de 1992.

Con el surgimiento del acuerdo, una acción de política educativa entrará a la escena educativa y cobrará especial relevancia. El proyecto de descentralización radical de la educación básica y normal emprendido por Miguel de la Madrid es retomado por el gobierno del presidente Carlos Salinas, así quedó plasmado en el PME 1989-1994. El proyecto es uno de los ejes de la política de modernización educativa, además de ser complemento, refuerzo y disparador de otros cambios en el sistema nacional de educación básica y normal.

La descentralización educativa se consumó el 18 de mayo de 1992. Este día la SEP, el SNTE y los gobernadores de los estados firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN). En los días posteriores la SEP firmó una serie de convenios con cada una de los gobiernos estatales: después,

algunos de ,estos signaron otros convenios con la dirección nacional del SNTE, con el fin de garantizar la representación sindical del personal transferido a los estados.

El ANMEBN contempló tres líneas estratégicas: i) la reorganización del sistema educativo, ii) la reformulación de contenidos y materiales educativos, y iii) la revaloración social de la función magisterial.

La reorganización del sistema educativo, comprendió la transferencia del gobierno federal a los estados la dirección de los establecimientos educativos con los cuales la SEP había venido prestando los servicios de educación preescolar, primaria, secundaria y la formación de maestros. El Ejecutivo Federal, por su parte, se comprometió a asegurar el carácter nacional de la educación básica y normal, vigilando el cumplimiento del Artículo tercero constitucional, la Ley Federal de Educación y el resto de las disposiciones reglamentarias. Además, de seguir ejerciendo atribuciones que conserva con jurisdicción en todo el país, en materias tales como: la programación de la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional; formular planes y programas y autorizar el uso de material educativo para la educación básica y normal; elaboración y actualización de los libros de texto gratuitos para la educación primaria; concertar con las entidades federativas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades; el establecimiento de procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional; promover los servicios educativos que faciiten a los educadores su formación y constante mejoramiento profesional.

Por otra parte, cada gobierno estatal sustituyó a la SEP en las relaciones jurídicas con los trabajadores docentes y no docentes que pasaban a formar parte del

sistema educativo estatal y se comprometió a reconocer y proveer lo necesario para respetar íntegramente todos los derechos laborales de los trabajadores transferidos. De esta manera la descentralización ganaba terreno, con el objetivo de crear mejores bases políticas y jurídicas en el ámbito laboral, administrativo y político.

La reorganización del sistema comprendió también la promoción de la participación social en la educación bajo las figuras de los consejos escolares estatales y municipales, y en donde estarían representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad. La denominada participación social estaría regida por la Ley General de Educación, que especifica las formas que adquiere esta participación.

Poco tiempo después del acuerdo, la federalización educativa se reforzó mediante la reforma del Artículo tercero y la promulgación de la Ley General de Educación. La base jurídica amplía la obligatoriedad al ciclo de educación media básica, la reforma constitucional y la nueva ley reglamentaria reforzó las facultades normativas del gobierno federal en cuanto a la definición de los planes, programas, libros de texto y organización de la educación básica y normal. Al mismo tiempo, las nuevas normas reservaron a los gobiernos de los estados y de los ayuntamientos - con excepción del Distrito Federal - la facultad exclusiva de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria dentro de sus respectivas jurisdicciones. De ese modo, la política educativa de federalización quedaba con una base jurídica mucho más firme en sus dos principales fuentes: en el de la descentralización quedaba la prestación directa de los servicios de educación básica y normal como una facultad de

los estados y los municipios; y en el de la integración, el gobierno federal consolidaba sus facultades exclusivas en los aspectos normativos del sistema educativo nacional.

En su discurso el PME dedica un espacio importante a la formación y actualización del magisterio del nivel básico, aunque es necesario aclarar que las acciones de la modernización nunca se abocaron a la formación de los maestros. Las intenciones que se expresaron al respecto, siguieron los viejos moldes de la multiplicación vertical y la capacitación en el manejo del programa, que han fallado en todas las últimas reformas. Las voces que se dejan escuchar alertan sobre la medida, la propuesta que destaca, señala que, para diseñar estrategias radicalmente distintas de formación de maestros en servicio, habría que partir de las mismas escuelas como sede de las acciones.

Dado que todas las acciones estaban dirigidas a los maestros individualmente y presuponen disponibilidad de tiempo y de recursos para la formación y actualización permanentes. Estas acciones llegaron a un porcentaje mínimo de maestros y repercutió relativamente poco en la práctica docente cotidiana y en el ambiente escolar, que son más bien desalentadoras para los maestros que quisieran cambiar su forma de trabajo. La alternativa es considerar, al interior de escuelas acciones de formación, previendo estrategias que mejoren el ambiente académico de los maestros. Este tipo de acciones repercutirían en la calidad educativa de manera más significativa que la meta enunciada en el programa: "Todo maestro tomar dos cursos de actualización de aquí a 1994".

Una propuesta complementaria, de gran peso, establece que un programa alternativo de formación de maestros en servicio requiere, además, la consideración de

cambios en el funcionamiento de las escuelas de educación básica y normal. Sin olvidar que, la estrategia de formación debe dirigirse hacia la socialización de la investigación reciente sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, el enriquecimiento de las opciones didácticas y en general de la investigación que se produce sobre lo educativo. El fortalecimiento de las instituciones de formación docente requiere estrategias semejantes para mejorar el ambiente académico y propiciar proyectos propios de las instituciones. De lo contrario, seguirá la realidad innegable de la educación normal: la formación de maestros en México representa una de las áreas deficientes del sistema educativo nacional.

1.2.4 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Es el documento de política educativa del gobierno zedillista, inscrito en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND 95-200). Elaborado acorde a las disposiciones legales establecidas en el artículo 9 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, así como también, está sustentado en los artículos 16, 17, 22, 23 y 29 de la Ley de Planeación. El programa, se afirma, recoge las contribuciones que efectuaron los participantes en diez Foros de Consulta Popular del sector educativo con vistas a la elaboración del programa.

El PDE 95-2000 considera que el desarrollo al que se aspira a finales del Siglo XX exige cambios profundos en los comportamientos que sólo puede ser producto de la educación. En consecuencia, la educación es un factor estratégico del desarrollo, que

posibilita asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época.

El programa se enmarca en el concepto de desarrollo humano: pretende lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan el aprovechamiento pleno; trata de asegurar que la educación permanezca abierta también para las generaciones futuras, conforme a una visión de desarrollo sostenible; se dirige a alentar la participación y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y a formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social; además, se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas.

El documento señala como propósito dar realización plena a los principios y mandatos contenidos en el Artículo Tercero Constitucional y en las disposiciones de la Ley General de Educación. El programa especifica los objetivos y las estrategias generales del PND 95-2000. Establece que su contenido se nutre de las muy variadas aportaciones realizadas por los diversos actores que participan en el quehacer educativo. Define un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Es relevante destacar del programa algunos considerandos que resultan fundamentales para su comprensión; por ejemplo, la denominada perspectiva del porvenir posible que, concibe que educar es pretender la transformación del ser humano conforme a una concepción del futuro. De ahí que, el programa establezca, la

necesidad de avizorar algunas tendencias que plantean serios desafíos a la educación, pero que también abren oportunidades para resolver muchos de sus problemas.

De esos problemas destaca, el que refiere, la rápida obsolescencia de gran parte del conocimiento y de la preparación adquirida, que provoca el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología. Cuya razón sirve para establecer un tipo de educación que tienda a disminuir la cantidad de información, a cambio de reforzar valores y actitudes que permitan a los educandos su mejor desarrollo y desempeño, así como a concentrarse en métodos y prácticas educativas que les faciliten aprender por sí mismos.

Los propósitos fundamentales que animan el Programa de Desarrollo Educativo son la equidad, la calidad y la pertinencia a la educación. Los conceptos son definidos y explicados en el documento para llegar a considerar al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad. Por lo tanto, el programa establece como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo. Otorga la mayor prioridad a la educación básica, dado que, se esgrime, en ella se adquieren valores, actitudes y conocimientos que toda persona debe poseer a fin de alcanzar la oportunidad de su desarrollo individual y social.

El programa refleja la complejidad del sector y cubre los muy diversos aspectos que forman parte del sistema educativo nacional. Más allá del discurso, las acciones permiten apreciar los problemas de la educación, que durante el régimen del presidente Zedillo, se han atendido. No es intención del presente apartado agotar todos, por las

razones de la naturaleza del trabajo se abordan los que atañen a la educación básica y normal.

Precisamente, durante el régimen zedillista, la educación normal deje de ser ubicada en el nivel de educación superior y se le coloca conjuntamente a la educación básica. La cuestión ha dado lugar a la interpretación de que la educación normal, es reducida por la administración del presidente Zedillo, a la función de encargada de la capacitación de los docentes de educación básica. La noción de capacitación tiene implicaciones para el futuro de la educación normal; una esencial es que, dada la problemática existente en el ámbito de las escuelas normales, se renuncia a las exigencias que había depositado en ella la reforma federal de 1984. Decisión que se toma por el estado lamentable que guarda la educación normal y por la incapacidad que ha tenido para responder a las exigencias que el sistema social le ha encomendado. Véanse las razones de esta reflexión.

El Estado reconoce que durante más de setenta años la prioridad de la política educativa ha consistido en extender la educación básica a un mayor número de mexicanos. En los linderos del fin de siglo conserva plena vigencia la necesidad de mejorar su calidad y su extensión a los grupos sociales que aún la reciben en forma insuficiente. La importancia, de esta preocupación, deriva de la contribución que la educación básica hace al individuo, dentro de varias que se reconocen, está su capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva.³⁰

30 Cfr. Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, México, 1996, p. 19.

La cobertura educativa representa avances históricos en la expansión de la matrícula. No obstante, en los últimos años se ha aunado a ella, mejorar la calidad de la educación básica. La atención a los aspectos propios del sistema educativo que inciden más en la calidad de la educación es la formación y la actualización magisterial, los contenidos, planes y programas, así como el desarrollo de materiales y apoyos didácticos para niños y maestros.

En este sentido, la política educativa zedillista, reconoce la continuidad de las líneas establecidas en el régimen anterior. La reforma curricular de la educación básica, realizada en 1993, hace necesario un nuevo esquema de formación para los maestros de primaria, pues los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del curriculum demandan competencias profesionales a los que no responde el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984.

El complemento a esta reforma de la educación primaria vendrá hasta el gobierno de Ernesto Zedillo con el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las escuelas normales (PTFAEN), puesto en marcha el 10 de diciembre de 1996 por el Secretario de Educación Pública, Miguel Limón Rojas, en la Normal El Quinto de Sonora.

El acontecimiento es el inicio de un largo proceso de consultas y de aportaciones de numerosos maestros, especialistas y autoridades educativas para transformar y fortalecer la educación normal. Se asume en el programa una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad educativa normalista.

El programa parte de la convicción de que las escuelas normales deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a demandas cada vez mayores y más complejas que derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad su beneficio.

Son cuatro las líneas principales que el programa actualmente atiende. En primer término, "transformación curricular" comprende la elaboración de nuevos planes y programas para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel de licenciatura. Cabe acotar que en el ciclo escolar 1997-1998 ha iniciado esta transformación curricular con la licenciatura en educación primaria. Se ha acompañado con la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio para el desarrollo de los nuevos programas. La dotación de materiales ha sido asumida por la SEP y se han proporcionado a alumnos y maestros de las escuelas normales de manera gratuita.

El plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria, denominado Plan 97, precisa los rasgos deseables del nuevo maestro, perfil de egreso, mediante competencias que agrupa en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.³¹

31 SEP, *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 1997*, México, pp 31 - 35.

Una segunda línea del PTFAEN es identificada con el nombre "actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales". En primer lugar, se ha emprendido, un programa de actualización iniciado antes de la aplicación del nuevo plan de estudios y cuyo propósito es "informar" sobre fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas a impartir, que busca la aplicación eficaz de los programas de estudio.

El programa señala otros apoyos dirigidos a la superación académica de los formadores de docentes, ligada a las necesidades y requerimientos que exige su desempeño, como: la asistencia a cursos, especializaciones o posgrados pensados para reforzar las competencias profesionales.

En particular, se ha iniciado la publicación y distribución de materiales de "actualidad", informes de investigación, propuestas didácticas que promuevan entre maestros y alumnos el análisis individual y colegiado y fortalecen la comprensión de su tarea, la mejora de sus prácticas a través de la reflexión de la acción educativa.

Una tercera línea novedosa - pero que ha resultado fuertemente permeada por las condiciones organizacionales prevalecientes en las instituciones del subsistema de educación normal- es la referida a la "elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico". La línea ha buscado promover mecanismos más ágiles y eficaces para la gestión en las escuelas, que garanticen formas diversas de participación y la posibilidad de que las propias escuelas se evalúen y establezcan sus planes de desarrollo institucional.

"El mejoramiento de la planta física y el equipamiento de las escuelas normales", como cuarta línea, es asumido por el gobierno federal y los gobiernos de los estados como condición para favorecer el trabajo académico de las escuelas normales. Se han emprendido, desde 1996, acciones para canalizar recursos económicos que atiendan las necesidades de reparación y mantenimiento; se ha dotado a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalación de equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat. Las acciones han paliado las deterioradas condiciones materiales y académicas de las escuelas normales, sumidas durante muchos años en el abandono presupuestal.

Las cuatro líneas de trabajo del PTFAEN se han aplicado de manera articulada, buscando generar y sostener un proceso real de transformación, que ha devenido en una tarea compleja. Propiciando avances o contradicciones enmarcadas en contextos con historias particulares y protagonizadas por la acción de sujetos, que dan sentido a la realidad cotidiana de la educación normal.

1.3 El marco jurídico-político de la educación.

Los conceptos de poder y dominación son necesarios en este trabajo para comprender el sentido de la acción jurídica en el ámbito educativo de la sociedad mexicana. Entender por que, la acción educativa debe ser legitimada por el Estado mediante la expedición de leyes, remite a la explicación weberiana que señala "que en los fundamentos de la legitimidad de un dominio existe una justificación interna apoyada en una base legal", o sea, por un marco jurídico. El Estado ostenta el monopolio

legítimo de la acción educativa y para ejercer el poder de imponer su voluntad, recurre a la dominación legal, a la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato determinado mediante el establecimiento de leyes específicas.

La tarea educativa del Estado mexicano, a lo largo del presente siglo, se ha situado ante circunstancias históricas, que han demandado una política educativa correspondiente con el proyecto social. Una lectura interpretativa de estas demandas es factible cuando se atiende las causas de las diversas adecuaciones ocurridas en el marco jurídico de la educación.

La acción política busca justificarse a través del instrumento jurídico, para asegurar la eficaz aplicación de las disposiciones legales que establecen los principios y los modelos educativos que se consideran más pertinente en un determinado momento histórico. La escuela sería, entonces, la gran protagonista del planteamiento político-jurídico; el marco jurídico regula la cuestión escolar en general, el aparato legal tiene la pretensión de influir en la transformación de la cultura escolar, la organización educativa, la planificación, los ordenamientos curriculares, la práctica docente, etc. En otras palabras, el marco jurídico es un instrumento de la política para desarrollar la política educativa, su aplicación pretende darle direccionalidad a la realidad del sistema educativo.

En su sentido más estricto, la política educativa integra el estudio del marco jurídico: constitución y leyes concretas de carácter educativo. Cuestión que hace necesario abordar la descripción del marco legal establecido en nuestro país.

1.3.1 Artículo 3º

La base legal que regula la acción educativa en México se encuentra en la constitución. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 establece lo relativo a las responsabilidades del Estado en materia educativa federal, concretamente el precepto legal que lo especifica es el artículo 3º. De forma rápida se puede señalar, que de 1917 a la fecha, el artículo 3º constitucional ha sufrido cinco reformas: la inicial, acaecida en 1934, las posteriores de 1946, 1980, 1992 y la última efectuada en 1993.

Las acciones denotan un contenido que condensa en el artículo 3º constitucional la historia educativa de México. Su exégesis abre el conocimiento de los diferentes momentos históricos de la sociedad mexicana. Constituye la ley suprema educativa y de él derivan las demás leyes aplicables en este rubro.

Durante su gobierno de Carlos Salinas de Gortari envía al poder legislativo una iniciativa de reforma al artículo tercero, aprobada y promulgada el 4 de marzo de 1993, se publica en el Diario Oficial de la Federación el 5 de marzo de 1993. Este hecho constituye la última reforma efectuada al artículo tercero. En su contenido, a grandes rasgos, el artículo 3o. señala: el derecho de todo individuo a recibir educación; la obligación del Estado de impartir educación preescolar, primaria y secundaria; la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria; la concepción de educación; su carácter laico; los criterios que la orientan; la facultad del gobierno federal de determinar planes y programas de estudio en educación primaria, secundaria y normal; la precisión que sólo la educación que imparte el Estado será gratuita; etc.

El artículo 3° ha dado origen a leyes específicas formuladas para reglamentar el servicio educativo federal, algunas de ellas son: la Ley Orgánica de Educación de 1939 (LOE), la Ley Orgánica de Educación Pública de 1942 (LOEP), la Ley Federal de Educación de 1973 (LFE), y la actual Ley General de Educación de 1993 (LGE). Cada una, en su momento histórico, regula los fines educativos a alcanzar mediante el Sistema Educativo Nacional.

1.3.2 Acuerdo del 22 de marzo de 1984.

La Ley Federal de Educación (LFE) es decretada por el Congreso de los Estados Unidos Mexicanos y se publica para su cumplimiento el 29 de noviembre de 1973. Dentro del periodo histórico que refiere el trabajo se encuentra vigente, su referencia es importante dado que en ella aparece, por primera vez contemplada, la educación normal en todos sus grados y especialidades en el tipo superior.³²

Transcurre el año de 1984 y la política educativa de Miguel de la Madrid, empeñada en su Revolución Educativa, dispone la profesionalización de la carrera docente mediante el denominado decreto del 22 de marzo de 1984. El decreto, en esencia, ubica la carrera docente en el nivel de licenciatura, hecho contemplado en la LFE, solo que ahora la medida irá acompañada de una reforma curricular a la educación normal.

³² PEF, Ley Federal de Educación, Cap. II art. 18, México, 1973.

La acción jurídica habrá de desencadenar importantes consecuencias en el normalismo y es la expresión, no de un hecho aislado, sino del inicio de la reestructuración de la educación normal. Consecuentemente, el comienzo de una serie de transformaciones en el sistema educativo - dada la función de la educación normal y el papel que en ella se asigna al docente- para hacerla corresponder estructuralmente con el escenario que ha ido constituyendo la puesta en escena del proyecto social neoliberal mexicano.

1.3.3 Ley General de Educación

La Ley General de Educación, representa la actualización del marco jurídico en materia educativa de nuestro país, es decir, la adaptación de la legislación educativa a los tiempos y circunstancias históricas propiciadas por las transformaciones generadas al amparo del nuevo proyecto social en el ámbito educativo.

La Ley General de Educación da un renovado sustento a los objetivos que el Estado mexicano se ha trazado bajo la etapa que transcurre del modelo neoliberal. En el mes de agosto de 1993 la SEP pone en manos de los maestros ejemplares de la Ley General de Educación para su conocimiento y aplicación; su lectura detenida contribuye a esclarecer el alcance del nuevo marco jurídico y hacer comentarios generales sobre su contenido, a la vez que permite puntualizar los aspectos relativos a la formación de docentes.

En suma, el cierre de capítulo permite concluir que, a lo largo de dos décadas se ha venido constituyendo un escenario de transición en México, caracterizado por la

interacción de un conjunto de elementos, que muestran las causas de las transformaciones acaecidas en la sociedad mexicana. Pero, principalmente, el escenario permite comprender el origen de la problemática de la educación normal. Situarla, para efectos del presente estudio, que habrá de profundizarse en los siguientes capítulos del trabajo.

2.1 El subsistema de educación normal en el Estado de México

2.1.1 El enfoque de sistemas

Se denomina subsistema de educación normal a un complejo de elementos; constituido por: demandas económicas, sociales y culturales; políticas educativas, normas jurídicas, instituciones educativas, funcionarios, planes de estudio, teorías y prácticas educativas, contenidos de enseñanza; perfil y práctica profesional, docentes y alumnos; entre otros, que interaccionan de manera organizada con el propósito definido de formar docentes en educación básica.

La concepción de la educación normal como subsistema identifica la perspectiva de estudio. La educación normal no puede comprenderse a partir de sus elementos es necesario estudiar las relaciones que se establecen entre ellos, abordarse con un enfoque de sistemas.

El enfoque de sistemas representa un amplio campo teórico, en desarrollo constante, que abarca desde la denominada "teoría general de los sistemas" hasta la "moderna teoría de los sistemas". La teoría general de los sistemas se ocupa de la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los "sistemas" en general, sin importar la naturaleza física, biológica o sociológica, las entidades

consideradas pueden verse como sistemas o sea como complejo de elementos en interacción.

La teoría moderna de los sistemas reconoce, también, la existencia de tipos fundamentales de sistemas y suministra para su estudio un marco teórico apropiado a su naturaleza. El nuevo concepto de los sistemas, se basa en la idea de que la clave de las diferencias sustantivas entre los tipos de sistemas, reside en el modo en que éstos se encuentran organizados: sus mecanismos, la dinámica particular de las interrelaciones de las partes y su entorno.

La sociedad humana pertenece al tipo de sistema sociocultural y para su estudio, el enfoque moderno ha desarrollado un modelo adecuado a su naturaleza. El modelo procesal, propio de los sistemas socioculturales, concibe a la sociedad como una interacción compleja, multifacética y fluida de muy variables grados e intensidades de asociación y disociación. Para este modelo, la estructura es una construcción abstracta; no diferenciable del proceso interactivo en desarrollo, sino que constituye, más bien, una representación temporal y acomodaticia de éste en un momento dado. Estas consideraciones llevan a una idea fundamental: los sistemas socioculturales son intrínsecamente elaboradores de su estructura y cambiantes. Dicho en términos del análisis que se realiza, las sociedades y los grupos modifican constantemente sus estructuras adaptándoles a las condiciones internas o externas. Por lo tanto, la noción de proceso concentra la atención en las acciones e interacciones de los elementos

integrantes del sistema en desarrollo, de modo que diversos grados de estructuración de estos, surgen, persisten, se disuelven o cambian.¹

El sistema social está integrado por diferentes subsistemas con funciones especializadas y organizados por niveles jerárquicos relacionados por una variedad de interacciones. La interacción del sistema social acontece por el intercambio de información, parte de diferentes condiciones y medios; la capacidad de intercambiar información con el entorno económico, político y social le otorga la característica de sistema abierto, posibilita la reproducción y transformación, logrando con ello un estado de mayor organización.

La organización como interdependencia de las distintas partes, existe sobre la base del intercambio continuo de información entre los subsistemas; manteniendo determinadas variables o dirigiéndose a la meta deseada, evolucionando o adaptándose a los cambios que se producen en el entorno, tratando de conservar su identidad, propósitos y funciones. La sociedad es un sistema de comunicación, es un conjunto de elementos conectados casi por completo mediante la intercomunicación de información. El término información, en su más amplio significado, implica demandas económicas, culturales, sociales, políticas, jurídicas, etc., que otorgan sentido y significado a la acción e interacción educativa.

La educación normal es un sistema sociocultural con estructura (orden de partes) y función (orden de procesos), en tanto posibilitan la formación de docentes.

1 BUCKLEY, W. "Modelos de sistema social" en *La sociología y la teoría moderna de los sistemas*, Amorrortu editores, 4ª reimpresión, Bs. As., 1993, pp.21-69

En la estructura y funciones de la organización social el Estado cumple un papel fundamental. El sistema social está representado por el Estado a través de un orden legítimo estatuido, que organiza los subsistemas mediante un proceso de intercomunicación de información ordenado y gradual; jurídicamente y administrativamente orientado por funcionarios encargados de operar los mandatos legales.²

La capacidad del Estado de ejercer el poder y transferirlo, de influir en la vida social otorgando a una persona la facultad de gobernar tiene una base legal. Las normas o leyes que institucionalizan y rigen las acciones dentro de la relación social, parten de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la que deriva la particular de los estados del territorio nacional.

Las normas representan la conducta plural para actuar socialmente en forma adecuada y se dividen en formales e informales. Las formales son el resultado de decisiones políticas y judiciales; las informales, encajadas en costumbres, tradiciones y códigos de conducta son más resistentes o impenetrables a las políticas deliberadas. La mezcla de ambas definen la elección y el resultado del éxito alcanzado, es decir, los fines se logran no sólo por las disposiciones legales, sino además, por la disposición de los sujetos con sus convicciones y apropiaciones adquiridas de manera informal a partir de la convivencia social.

Las normas formales e informales fueron ideadas por el hombre para dar forma a la interacción humana a través de las instituciones, pero son los sujetos identificados

2 Cfr. WEBER, Max, *Economía y Sociedad*, Edt. FCE, México, 1984, pp 173-180

por objetivos comunes quienes las hacen posibles. La importancia de esta interacción es insoslayable, ya que da la pauta para distinguir la acción, caracterizada por la consecución de un fin y a cargo de sujetos particulares.³

2.1.2 El subsistema de educación normal de los años ochenta

El modelo procesal proporciona la mirada teórica para la práctica del análisis de sistemas, de acuerdo a la naturaleza del caso y con criterios operacionales correspondientes. El subsistema de educación normal del Estado de México es parte del sistema educativo nacional y estatal; su acción educativa, a pesar de restringirse a un ámbito geográfico específico, extiende su impacto al conjunto del sistema educativo nacional.

La educación normal de la entidad, al ser parte integrante del sistema educativo nacional, comparte con éste, los procesos históricos, económicos, políticos y sociales de la vida nacional que han dado pauta a su transformación, aunque definidos por la particularidad de la dinámica estatal.

En el Estado de México el entorno de transición, generado por los factores externos e internos que concurrieron en el país al inicio de los años ochenta, es determinante en las transformaciones de la administración pública estatal. En efecto, durante ese decenio la estructura estatal es modificada y de su análisis se infiere una concepción distinta de Estado.

³ NORTH, Douglas C. *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, Edit. FCE, 1ª reimpresión, México, 1995, p. 17

La administración estatal acrecenta su campo funcional mediante la adopción de nuevas actividades para fortalecer el papel del sector público en los procesos sociales en marcha. Con este propósito se emprende la reforma administrativa de 1981 como una estrategia tendiente a adecuar la estructura a las nuevas necesidades sociales mediante la reorganización sectorial de la administración estatal. Se concibe en dicha reforma, que el aparato administrativo es el instrumento básico para concertar objetivos, planes y programas de gobierno en acciones y resultados concretos que estrechamente vinculados con la actividad política, se constituiría en medio para promover el desarrollo económico y social.⁴

Durante el régimen constitucional de Alfredo del Mazo González (1981-1987), quien es sustituido durante el segundo trienio de su gobierno por Alfredo Baranda, se realiza la reforma a la educación normal. La versión estatal del acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984, establece que a partir del ciclo escolar 1985-1986, la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tiene el nivel académico de licenciatura.⁵

La medida de política educativa, operada mediante un acto jurídico, tiene de fondo varios significados y trae profundas implicaciones para la educación normal. La formulación de nuevos planes y programas, inicio de la reestructuración educativa del subsistema, llevará implícito un compuesto complejo de conocimiento especializado, tanto sobre enseñanza como de aprendizaje, de estructura organizativa como de

4 Resultado de la reforma es la creación de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Cfr. NAJME LIBIEN, A. *La Administración Pública en el Estado de México, 1824-1993*, Imagen editores, 2ª edic., México, 1993, pp. 84-90.

5 Poder Ejecutivo Estatal, *Gaceta de Gobierno*, Toluca, Méx., 12 de noviembre de 1986.

organización administrativa y de toma de decisiones políticas en la educación normal.

De esta manera, puede decirse que el subsistema de formación de docentes, desarrolla en su ámbito propio una racionalidad específica y criterios exclusivos acerca de sus decisiones, debe reconstruir las normas y los valores propios que regirán su función, en otras palabras, avanzar hacia su especialización⁶ para hacerse corresponder con el orden social.

El subsistema tendrá como objetivos integrar en un sistema único a las instituciones que tienen a su cargo la formación de docentes para la atención del servicio educativo en sus distintos niveles, así como las que se orientan a la actualización profesional del magisterio en servicio. Asimismo, facilitará la movilidad de los estudiantes entre las distintas áreas de formación y especialización con miras a una mejor elección vocacional.

La estructura del subsistema de formación de docentes en educación básica contempla dos niveles académicos y un programa. El nivel académico de licenciatura, con el antecedente del bachillerato y con una duración de ocho semestres. Corresponden a este nivel dos tipos de licenciatura, las que se requieren para atender la educación preescolar y primaria y las que se orientan a atender otros tipos educativos.

Los estudios de las licenciaturas en educación, tienen un tronco común de cuatro semestres y un área de formación específica con la misma duración. El tronco común

⁶ NAFARRETE, J. El sistema educativo de fin de siglo ¿qué pretende? La perspectiva de Luhmann en revista Horizonte sindical 2, IESA-SNTE, abril-junio, México, pp.100-104

tiene como propósito desarrollar las capacidades necesarias para el desempeño de funciones comunes a docentes de diversas especialidades y facilitar la coordinación de las mismas para la atención de la educación preescolar y primaria.

Las áreas de formación específica de las licenciaturas tienden a ofrecer la preparación requerida para atender con eficiencia un determinado nivel educativo. La creación de otras licenciaturas, - educación media básica, educación técnica, artística, física, especial, bilingüe bicultural – responderá a la necesidad que el Estado tiene de contar con docentes debidamente capacitados en esas ramas.

El nivel académico conformado por los estudios de especialización, maestría y doctorado es denominado de posgrados: Los estudios de especialización proporcionarán a los docentes tanto conocimientos específicos de la ciencia y la tecnología como un adiestramiento práctico y un amplio desarrollo de capacidades necesarias para una mejor conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el campo respectivo.

El nivel de maestría tiene como finalidad la formación de recursos para la investigación y la docencia en el campo de las ciencias de la educación. Los estudios de doctorado que promueven un alto nivel de especialización en el campo de la investigación, se programarán a mediano plazo, en cuanto los resultados de las primeras promociones de maestría permitan desarrollarlo.

El programa de educación continua para docentes en servicio integrará las distintas acciones de actualización pedagógica que se vienen desarrollando de manera aislada en el sistema, buscará coordinar esfuerzos, aprovechar integralmente los

recursos y, fundamentalmente, incorporar las escuelas normales a tareas de difusión pedagógica entre el magisterio de los diferentes niveles educativos. Este programa será atendido por el Centro de Coordinación de Educación Continua para los docentes en servicio.⁷

Complementariamente, la integración del subsistema emprenderá la introducción de procesos de organización y administración más uniformes y ágiles en las instituciones de educación superior formadoras de docentes. La manifestación clara de estas intenciones se traducirá en la constitución de las funciones sustantivas y adjetivas al interior de las escuelas normales.

2.2 Funciones sustantivas de la educación normal

2.2.1 La reestructuración del subsistema de educación normal

En el inicio de los años ochenta, los profesores para la educación preescolar y primaria se formaban con planes de duración de cuatro años, después de terminar la secundaria. Los maestros de educación secundaria cursaban sus estudios en la normal superior, con el antecedente de la normal preescolar, primaria o de educación física.

El campo laboral de los egresados de normal preescolar y primaria lo constituye el universo de escuelas de educación preescolar y primaria. Los egresados de la

⁷ SECyBS, *Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria*, Toluca, 1985.

normal superior se dedican a la enseñanza en los diversos tipos de escuelas secundarias o en las normales básicas.

Los programas de capacitación y mejoramiento se realizan a través de cursos sabatinos o intensivos, que se efectúan durante los meses de julio y agosto en las mismas escuelas normales.

En el marco del proceso de reestructuración económica emprendido en el país por el gobierno Delamadrista, la educación será objeto de una propuesta estratégica y para articularla a un planteo sistémico habrá de emprenderse su transformación estructural.

El proceso de reestructuración educativa contemporáneo dará inicio en la educación normal. El PND 1983-1988 establece como medida prioritaria el fortalecimiento y superación profesional del magisterio, reconoce al maestro como la espina dorsal de cualquier sistema educativo: la "etapa de evolución en que se encuentra el país" requiere un nuevo tipo de educador, con una serie de características entre las que se señalan, deba contar con una "desarrollada cultura científica", poseer una mejor aptitud para la "práctica de la investigación" y la "docencia". Para ello, se emprende la reestructuración del subsistema de formación de docentes en educación básica a fin de otorgar a las escuelas normales el nivel de licenciatura, estableciendo como antecedente para su ingreso el bachillerato y formulándose nuevos planes y programas de estudio.

La ubicación de las escuelas normales en el ámbito de la educación superior propician de entrada que, a su principal función, que hasta ese entonces había sido

"formar para la docencia", deban ahora también agregar las funciones de investigación educativa, extensión académica y de difusión cultural; todas ellas denominadas funciones sustantivas de la educación superior. La medida de política educativa operada mediante un acto jurídico pretende por decreto transformar la educación normal.

2.2.2 Docencia, Investigación Educativa, Extensión Académica y Difusión Cultural

De la ubicación de los estudios normalistas en el nivel de educación superior la reestructuración educativa adquiere su significado fundamental. Desde que se organizó formalmente, la educación superior ha funcionado como una estructura social destinada al control de la técnica y el conocimiento avanzado. A lo largo de los dos últimos siglos los imperativos de la ciencia y la investigación han penetrado en la educación superior de muchos países; se han convertido en funciones sustantivas, cuya realización, contribuye a su mantenimiento y desarrollo.

El decreto del 22 de marzo es la pauta para designar a la educación normal como del tipo superior. Constituye un primer momento de su especialización e inaugura una forma de relación distinta del docente de educación normal con el conocimiento. La docencia es entendida como una combinación muy variada de esfuerzos tendientes al descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y/o aplicación del conocimiento. La educación superior tiene en común con las actividades específicas de la docencia la manipulación del conocimiento

El plan 85 de educación normal del Estado de México concibe al profesional de la educación de una manera distinta, establece la distinción entre el ser profesor y ser licenciado en educación. El ser profesor es tener la tarea de reproducir y/o aplicar el conocimiento creado por otros; pero, ser licenciado en educación, significa albergar la posibilidad de ser creador del conocimiento, al menos del de tipo pedagógico que demanda el ejercicio docente, con la finalidad de hacer un uso reflexivo del mismo.

Así, puede decirse que, lo que hace un docente es circular con un paquete de conocimiento, general o específico, en busca de la manera de aumentarlo o enseñarlo a los demás. En su sentido genérico, el término conocimiento tiene un amplio significado, incluye tanto campos temáticos como estilos de pensamiento y destrezas intelectuales. Abarca, el conocimiento ocupacional, la información y las destrezas específicas necesarias para el manejo de un aspecto particular del ambiente; el conocimiento histórico, la comprensión teórica de la acumulación del saber científico, estético y filosófico de la cultura general; y el conocimiento conceptual y de proceso, la adquisición de los procesos que incrementan el conocimiento y el desarrollo de destrezas que generan pensamiento crítico y evaluador.⁸ Este último tipo de conocimiento es con el que se pretende comprometer al licenciado en educación.

La docencia es una función sustantiva de la educación normal, en su ámbito es entendida como la actividad intencional que tiende a la preparación de profesionales con una sólida formación científica, pedagógica, técnica y humanística con capacidad para contribuir a la solución de problemáticas diversas. En este sentido, la docencia se

⁸ BURTON R., Clark, *El Sistema de Educación Superior*, Edt. UAM, 1997, pp. 33-35.

conceptualiza como el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se manifiesta la libertad de discusión, análisis y reflexión, de las ideas de quienes intervienen en él.⁹

El ser docente de Educación Superior ha comprometido, crecientemente con el descubrimiento y la confección de nuevos cuerpos de conocimientos. Definido amplia o estrechamente, el material de trabajo de un docente de educación superior es el conocimiento y sus tecnologías principales son la enseñanza y la investigación.

La investigación, como función sustantiva de la educación normal, tiene como propósito, la búsqueda e indagación de elementos explicativos de la realidad escolar y, con base en ello, ofrecer alternativas de mejoramiento de la vida académica institucional, establecer sus fundamentos teóricos, aplicar sus resultados, analizar los impactos de estas aplicaciones y proponer recomendaciones para la acción. La investigación establece campos prioritarios y fortalece el desarrollo de los mismos, en función de las necesidades institucionales.¹⁰

La función sustantiva de la investigación se establece en las normales del estado en el año de 1985. La aspiración de construir una tradición investigativa dentro del normalismo después de catorce años presenta un panorama poco alentador, los resultados obtenidos en el diagnóstico sobre investigación educativa en las escuelas normales confirman que ésta no se establece por decreto.¹¹

La extensión académica, como función sustantiva de la educación normal, tiene

9 Dirección de Educación Técnica, Media Superior y Superior, *Lineamientos Generales para las Escuelas Normales*, Toluca Méx., 1996, p. 25.

10 *Ibidem*, p. 26.

11 DGE, *Diagnóstico de la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México*, 1997, pp. 53-116.

como propósito fomentar las relaciones e intercambios de carácter científico, tecnológico, pedagógico y humanístico con instituciones estatales, nacionales e internacionales. La extensión académica establece estrategias para la capacitación, actualización y superación para la comunidad escolar, del magisterio y de la sociedad en general.

La difusión promueve la preservación, valoración y propagación de los valores culturales de contenido científico, tecnológico, pedagógico, humanístico y artístico, que fortalezca la identidad regional, estatal y nacional. La difusión establece sistemas de comunicación que permiten divulgar las experiencias educativas, académicas y de la cultura universal, obtenidas en los procesos institucionales.

2.2.3 Funciones adjetivas, apoyo del modelo de organización

La estructura organizativa de la escuela normal contempla funciones adjetivas que tienen por objeto el mejor aprovechamiento de los recursos con los que cuenta la institución para llevar a su adecuada realización la función educativa. Las funciones adjetivas se constituyen por los organismos que apoyan el trabajo de la tarea educativa, abarcan desde centros de cómputo, centros de información, servicios escolares, servicios médicos, otros. Las funciones adjetivas se rigen por la normatividad vigente, vinculan sus acciones al proceso de planeación y organización institucional. Son expresión de la política educativa que reconoce la importancia de contar con los recursos necesarios para el desarrollo del proceso educativo.

2.3 La Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

2.3.1 Historia de la Institución

La Escuela Normal No.3 de Nezahualcóyotl es una institución oficial dependiente del Gobierno del Estado de México, forma parte del grupo de treinta y seis escuelas normales que integran el subsistema de educación normal de la entidad.

Se ubica en el municipio de Nezahualcóyotl, es la única que imparte la licenciatura en educación preescolar, pues las tres restantes que se localizan en el mismo municipio lo hacen en educación primaria y educación secundaria con diversas especialidades.

Su origen se remonta al año de 1974 y está asociado a las condiciones históricosociales de la época. El discurso de la administración gubernamental estatal establece que el propósito de su fundación constituye una acción enérgica para que los

pequeños en edad preescolar, sustituyan la dureza de la calle cuando ambos padres trabajan, por la nobleza y bondad del jardín de niños.¹²

Nezahualcóyotl representa uno de los municipios surgidos debido al proceso de industrialización acaecido en el Estado de México entre las décadas de los sesenta y setenta. Así, industrialización y crecimiento demográfico se constituyeron en dos fenómenos de un mismo proceso: la conversión del Estado de México en puntal del desarrollo capitalista del país.

Esas dos décadas coinciden con el periodo de auge del "milagro mexicano", que se caracterizó por las altas tasas de crecimiento económico estimulado por la expansión industrial. La acumulación de capital de esa rama de la economía fue posible gracias a la enorme disponibilidad de fuerza de trabajo. El principal estímulo del crecimiento industrial se encontró en la abundancia de mano de obra que por su número elevado resultaba barata.

La fuerte dinámica de expansión demográfica del Estado de México entre 1950 y 1970, convirtió a la entidad en el primer polo de atracción de mano de obra del país. Superó al Distrito Federal al ofrecer también amplios territorios para crear nuevos asentamiento humanos. Nezahualcóyotl fue asumiendo el papel de lugar de estacionamiento y reproducción de la fuerza de trabajo proletarizada.

La inversión de capitales de la industria, al ofrecer amplias y nuevas posibilidades de empleo, motivó que ante la probabilidad de la venta de fuerza de

¹² HANK GONZALEZ, Carlos, *Quinto Informe de Gobierno*, 20 de enero de 1970.

trabajo, se generara una dinámica de inmigrantes provenientes de todo el país. Buscando vender su fuerza de trabajo empezó a llegar cada vez mayor cantidad de inmigrantes a Nezahualcóyotl; aquí, había espacio para la construcción y las rentas resultaban más bajas en comparación a las rentas que se cobraban en la capital del país.

La fuerte dinámica que adquiere el fenómeno demográfico será el factor que presionará el crecimiento del Sistema Educativo del Estado de México. El periodo de esplendor del desarrollo industrial tuvo coincidencias y complementariedad entre la demanda educativa y los propósitos gubernamentales. La gran cantidad de habitantes en Nezahualcóyotl trajo como consecuencia inmediata la exigencia servicios educativos, la necesidad de contar con una escolaridad como nueva forma de competencia por su condición proletaria. La naturalidad con que se expresó la elevación del nivel de escolaridad fue con la proliferación de escuelas en todo el territorio del municipio.

La legitimidad gubernamental creció en la medida que construía escuelas y proporcionaba maestros, con ello, el crecimiento capitalista se tornaba en un promisorio futuro gracias a la educación que se proporcionaba. El régimen gubernamental y los dirigentes políticos del Estado de México entendieron que el servicio educativo era una condición indispensable para un modelo de desarrollo basado en una rápida industrialización. A la vez lo orientaron para convertirlo en el mecanismo básico de control social, ideológico y político. En ese concierto, la Escuela Normal No. 3 de

Nezahualcóyotl, vendría a ser la institución educativa con la tarea definida de formar docentes en educación preescolar.¹³

2.3.2 La estructura organizacional

La Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl desde su fundación, ocurrida el 19 de octubre de 1974, se ha orientado a la formación de profesoras en educación preescolar mediante el desarrollo de los planes de estudios 72, 75 (a cursarse después de la secundaria con una duración de cuatro años y cinco años respectivamente) y últimamente a la formación de licenciados en educación preescolar, bajo el vigente plan de estudios 85.

Durante este periodo la estructura organizacional ha adoptado los componentes que las condiciones de tiempo y lugar han establecido en el sistema institucional. Aunque, las estructuras adoptadas no se refieren a su realidad concreta, han tenido el carácter de modelos, es decir, de ser representaciones con fines de comprensión y explicación. En este sentido, se entiende que la estructura organizacional es el marco conceptual empleado para conocer y explicar las formas que adoptan las relaciones entre las partes, su lógica interna.

La estructura, como esquema conceptual, es una actitud metodológica, un método, al cual se recurre para describir un fenómeno y a la vez formular una hipótesis sobre dicha realidad; es un marco analítico en el cual se enfatiza la integración entre

13 BECERRIL GARCIA, Rene R. y MORENO GUTIERREZ, Irma L., *Las ideologías políticas dominantes y el modelo desarrollista en el Estado de México, en Historia de la educación en el Estado de México (antología)*. Edit. ISCEEM División Ecatepec, México, 1994, pp. 55-70.

las partes, que sirve para analizar los cambios y variaciones que se producen en los demás elementos y en la conducta del conjunto al cambiar o modificarse un elemento.

La formulación de nuevos planes y programas de estudio, medida inicial de la reestructuración educativa, producirá cambios en su estructura organizacional. Consecuencia de su ubicación como institución de educación superior con la responsabilidad de cumplir las funciones sustantivas de docencia, investigación educativa, extensión académica y difusión cultural.

La estructura organizacional es el marco normativo, o sea, el modelo formal por medio del cual se busca un adecuado grado de eficiencia y eficacia en las operaciones y resultados, así como la optimización en el uso de los recursos disponibles. La nueva estructura es concebida como una descripción planeada cuyo propósito es lograr un orden de las relaciones entre los recursos existentes, los objetivos y los procedimientos necesarios para alcanzarlos. La estructura se convierte en un instrumento de organización.

El enfoque descriptivo del estudio obliga precisar que para efectos de análisis, se entenderá por estructura organizacional tres cosas principales: a) Un conjunto de relaciones sobre las personas que operan dentro de la organización; b) La distribución de la autoridad y de la responsabilidad en el interior de la organización; c) Un conjunto de procesos elementales con los cuales se constituye la organización.¹⁴

14 VELASCO MONROY, Santiago G., *Nuevas estructuras organizacionales para la administración pública*. Edit. GEM/UAEM, México, 1987, pp. 43-44.

El acercamiento al estudio de la estructura organizacional es factible mediante el organigrama institucional. El organigrama es una representación gráfica actual de la estructura orgánica de la institución y de las relaciones que guardan entre sí los órganos que la integran. Su empleo resulta relevante en el contexto institucional, dado que las autoridades y sujetos consideran que su elaboración y difusión son una condición necesaria para que se asuma el principio de autoridad y responsabilidad en el interior de la organización. Esta visión, permite describir la función de este instrumento en la dimensión organizacional (Vid anexo). En este sentido, se identifican dos interpretaciones que operan en el contexto; una, referida al carácter formal, es decir, a la normatividad, que escrita en un documento pretende convertirse en rectora de la "dinámica"¹⁵ institucional; y otra, la informal o real, impuesta por la actuación cotidiana de los sujetos.

La idea de que la existencia de un organigrama de la institución es suficiente para que los sujetos asuman la estructura de autoridad y responsabilidad determinada por el documento, se ve complementado por otro instrumento, que deriva de la misma lógica interna que domina la institución: el funciograma. Paradójicamente, pervive en el ámbito institucional una visión formal, que busca imponerse, y la informal que termina por dominar la dinámica institucional. Esta contradicción es la que signa los hechos que discurren en la cotidianeidad.

¹⁵ El término dinámica se emplea para aludir al modo como se desarrollan los hechos. FERNANDEZ, Lidia M., El funcionamiento institucional, en *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1994, pp. 53-84

En la escuela normal existe otro instrumento que, bajo la lógica interna que define el acto organizador, ocupa la atención especial de las autoridades como un medio para potenciar la actividad organizadora. El funciograma es una descripción de actividades diferenciadas con arreglo a una división del trabajo, que establecidas en un documento, son encomendadas como cometidos a los titulares de determinados cargos en la institución.

- A) Dirección escolar. Es la máxima autoridad. Tiene como función cumplir y hacer cumplir la normatividad jurídica en materia educativa, así como las disposiciones emanadas de las autoridades educativas superiores.
- B) Subdirector académico. Responsable de atender las acciones de carácter académico, basadas en las directrices de la política educativa estatal y federal. Su función es promover el desarrollo de las funciones sustantivas. Depende directamente del director escolar.
- C) Subdirector administrativo. Encargado de coordinar los procesos administrativos. Tiene la función de administrar los recursos humanos, materiales y financieros y técnicos en apoyo al cumplimiento de las funciones sustantivas. Depende directamente del director escolar.
- D) Coordinador de docencia. Responsable del área de docencia. Depende directamente de la subdirección académica. Su función es organizar las actividades de planeación, conducción y evaluación del trabajo docente. Efectuar el seguimiento y evaluación del desarrollo de planes y programas de estudio y de la práctica docente que deriva del mismo, para contar con elementos que le permitan brindar asesoría al personal en su función de docencia y/o de coordinador de nivel,

coordinador de prácticas pedagógicas. Como también, de elaborar las estrategias para la integración y funcionamiento de las academias. Impartir un curso cada semestre con cargo a su plaza. Atender las comisiones especiales que le designe la dirección escolar.

- E) Coordinador de investigación. Responsable de realizar y promover la investigación educativa, la comprensión de la problemática educativa institucional, que conduzca al mejoramiento de la actividad académica y administrativa. Depende directamente del subdirector académico. Su función es realizar investigación educativa. El mantener una comunicación constante con docentes y los diferentes coordinadores para la detección y el estudio de problemas relevantes. Asesora el desarrollo de trabajos de investigación para efectos de titulación. Impartir un curso con cargo a su plaza. Atender las comisiones especiales que le designe la dirección escolar.
- F) Coordinador de extensión académica. Responsable de la promoción y realización de los programas de extensión académica. Depende directamente de la subdirección académica. Tiene la función de apoyar la función docente, mediante la programación de actividades de capacitación y actualización; dirigidas a profesores y alumnos de la escuela normal, así como del magisterio de las zonas escolares próximas a la institución. Establecer la vinculación de la escuela normal con otras instituciones de educación superior y organizaciones educativas. Promover la realización de publicaciones y de eventos académicos (conferencias, foros, coloquios, etc.). Coordinar la realización y evaluación de los programas de servicio social. Impartir un curso cada semestre con cargo a su plaza. Atender las comisiones escolares que le encomiende la dirección escolar.

- G) Coordinador de difusión cultural. Encargado de elaborar, promover y realizar los programas de difusión de la cultura. Depende directamente del subdirector académico. Tiene la función de planear conjuntamente con los distintos sectores de la institución las acciones de difusión de la cultura que habrán de realizarse sobre la base de necesidades escolares y regionales. Promover la difusión de publicaciones. Organizar el funcionamiento de los clubes escolares. Organizar y supervisar la realización de las ceremonias cívicas que establece el calendario escolar oficial. Propiciar la proyección de la institución en la comunidad a través de eventos artísticos y culturales. Cumplir las comisiones especiales designadas por las autoridades educativas. Impartir un curso cada semestre con cargo a su plaza.
- H) Coordinador de licenciatura. Instancia intermedia entre autoridades y los sectores que conforman el nivel de licenciatura (asesores profesionales, personal docente y alumnos). Responsable de hacer cumplir las disposiciones de la autoridad educativa referidas a la tarea institucional designada al nivel. Depende directamente del subdirector académico y del subdirector administrativo. Tiene la función de coordinar, entre los distintos sectores del nivel, la planeación, ejecución y evaluación de las acciones de tipo académico y administrativo emprendidas para lograr el propósito formativo de la institución. Vigilar y mantener informada a la autoridad educativa sobre el desarrollo de las funciones que realizan los sectores a su cargo. Trabajar conjuntamente con las coordinaciones de docencia, investigación, extensión académica y difusión cultural para recibir el apoyo necesario para el cumplimiento de su función y la atención de la problemática que

derive del proceso formativo. Cumplir con las comisiones especiales que le sean designadas por la autoridad educativa.¹⁶

I) **Asesores profesionales.** Fungen como medios de comunicación entre alumnos, docentes, coordinadores y la autoridad educativa, en consecuencia, son un elemento articulador de las acciones emprendidas en el proceso formativo del nivel de licenciatura. Dependen directamente de la coordinación de licenciatura. Tienen la función de desarrollar los programas dirigidos al conocimiento de la personalidad y desempeño de los estudiantes. Mantenerse informados sobre las formas que adquiere el trabajo docente en el desarrollo de los programas de estudio. Establecer una permanente comunicación con las distintas instancias de la institución en lo relativo a las características del proceso de formación. Apoyar la realización de la documentación final de semestre. Atender las comisiones oficiales que le encomiende la autoridad educativa. Impartir un curso cada semestre con cargo a su plaza.¹⁷

J) **Docentes.** Responsables del desarrollo de los programas de estudio del nivel educativo asignado. Mantiene relaciones de dependencia con la coordinación del nivel y subdirectores. Tiene la función de planear, conducir y evaluar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Responsable del logro de los perfiles de egreso establecidos en los planes de estudio. Acatar la normatividad establecida en leyes y reglamentos. Participar en los organismos de apoyo: Consejo académico,

¹⁶ Dada la estructura de las instituciones formadoras de docentes, ésta tendrá tantos coordinadores de nivel, como escuelas anexas le integren, o también habrá otras con funciones específicas para el cumplimiento de la acción organizadora. Consúltase organigrama institucional.

¹⁷ En la preparatoria anexas, un profesional con funciones similares es denominado orientador educativo.

- K) academias u otros establecidos para el logro de la tarea institucional. Cumplir con las comisiones establecidas por la autoridad educativa. Mantener una práctica docente actualizada, con base en las corrientes psicopedagógicas que fundamentan el currículum.
- L) Organismos de apoyo. Son instancias participantes en la estructura organizacional con funciones específicas y que sirven de apoyo para el logro del propósito educativo de la institución, destacan entre ellos: consejo académico institucional, academias internas, sociedad de padres de familia, consejo técnico, etc. Tienen la función principal de conocer, analizar y evaluar la problemática escolar a fin de contribuir a la toma de decisiones.
- 1) Consejo académico. Organo colegiado representativo de la comunidad escolar, con carácter propositivo, asesor y coordinador, responsable del desarrollo y fortalecimiento de las funciones sustantivas y adjetivas de las instituciones de educación superior formadoras de docentes.
 - 2) Academias. Organismos en cuyo espacio se realiza el análisis y la discusión de los rasgos que asume el proceso de instrumentación de los planes y programas de estudio. Están integradas por representantes de las diversas asignaturas que integran el plan de estudios. Su función es proponer las estrategias pertinentes para la atención de los problemas identificados por los integrantes de las academias.

La descripción del organigrama y funciograma institucional da la oportunidad de precisar, aún más, el análisis de la lógica que, sobre el acto organizador, domina en el contexto institucional. El análisis de la estructura organizacional, hace referencia a uno

de los aspectos constitutivos de la dimensión organizacional de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl: su organización formal.

La organización formal tiene especial importancia, porque permite describir los papeles que se espera desempeñen todos sus integrantes, entendiendo por "papel" el complejo de normas o expectativas sociales referidas al titular de un puesto, es decir, lo que se espera de su comportamiento en cuanto al "tener que hacer", "deber hacer" o "poder hacer". Se busca definir con precisión para evitar la posibilidad de conflictos, ya que algunos miembros pueden concebir sus papeles, obligaciones y derechos, de manera distinta a lo que les corresponde en las expectativas.

La organización no está sólo estructurada por definición, sino que posee también una estructura de autoridad. A pesar de que exista la mayor disponibilidad de las personas para cumplir sus cometidos, la coordinación de actividades exige que unos manden y otros obedezcan. La escuela normal es una organización estructurada jerárquicamente con canales de mando que van de arriba abajo; cuanto más abajo se encuentre una persona, predominará más la acción de obediencia que de mando. El organigrama institucional es el ejemplo fehaciente que muestra gráficamente estas relaciones.

Para el análisis de la organización, un segundo aspecto de la autoridad es la obediencia y los motivos que la generan. Apoyada la argumentación en los referentes sobre los tipos de autoridad reconocidos por Max Weber, puede señalarse que la obediencia que se da, se basa en la aceptación de la autoridad formal de quien manda.

2.3.3 Supuestos teóricos del modelo de organización

El término organización tiene por lo menos dos acepciones: una, se emplea para designar el acto organizador que se ejerce en instituciones; y la otra, refiere a realidades sociales, por ejemplo, una institución educativa: la escuela normal (hacia 1900 la sociología decía institución).¹⁸ La escuela normal es una organización social, una colectividad instituida con el objetivo definido de formar licenciados en educación.

Asumir la escuela normal como modelo de organización, es atender la reflexión que permita explicar las diversas concepciones del acto organizacional que perviven en la institución; reconocibles en las acciones de los individuos; para entender qué sentido tienen y para qué las realizan en su quehacer profesional.

La teoría de las organizaciones proporciona la base teórica sobre el fenómeno organizacional que permite sustentar interrogantes sobre las formas particulares de su ejercicio en una institución educativa. De acuerdo con esta teoría se recuperan dos vertientes; una proveniente de la sociología, la teoría moderna de sistemas, ligada al estudio de la sociedad y de sus procesos: el modelo procesal; la otra, relacionada con una concepción dirigida a encontrar formas nuevas y cada vez más eficientes de conseguir que la organización logre sus objetivos, principalmente fundada en la teoría clásica de la administración.

¹⁸ LAPASSADE, Georges, *Grupos, organizaciones e instituciones*, Edit. Gedusa, México, 1975, p. 107

El modelo procesal se fundamenta en la relación sociedad-organización, identifica diversos niveles del acto organizacional en lo social. La sociedad representa el entorno más amplio de la organización, de ella obtiene una parte importante de sus premisas. Pero, las organizaciones no obtienen todas sus premisas de la sociedad, parte importante de ellas surge en la institución como producto del propio quehacer organizacional: de la historia del decidir en la organización, de la historia del grupo humano que trabaja en la organización, de los antecedentes organizacionales que dieron origen a esta organización particular. En consecuencia, la atención se centra en la noción de proceso, es decir, en las acciones e interacciones de los elementos integrantes del sistema en desarrollo

Es importante reiterar que la organización normalista existe en un entorno que es todo lo exterior a ella: la sociedad global, la economía, el sistema político, el sistema legal, otras organizaciones, etc. La organización interacciona permanentemente con su entorno. También los miembros de la organización constituyen parte del entorno de ésta, su entorno interno. Los individuos que aportan su trabajo, desde la perspectiva de los distintos ámbitos del quehacer que les permite su rol, constituyen el entorno interno del sistema organizacional.

Por el contrario, el interés de autores como Frederick Taylor, Henri Fayol, Luther Gulick y Lindall Urwick, principales exponentes de la escuela clásica de la administración, no se ubica en la comprensión de los procesos de la sociedad. Pese a su nombre de "administración científica", los descubrimientos de esta escuela no se fundamentan en la investigación empírica sistemática. Esta teoría fue desarrollada con

la intención explícita de lograr un sistema de reglas y leyes de comportamiento que al ser aplicados llevara el máximo de eficiencia al sistema organizacional. A pesar de no tener un fundamento muy sólido, esta visión ha permanecido, su doctrina y principales recomendaciones pueden ser reconocidas en los textos de administración moderna¹⁹.

Una organización como la escuela normal, que tiene sus antecedentes en la burocracia estatal, mantiene elementos culturales propios de ese modelo de organización. Que atendiendo a su historia es designado "modelo occidental de organización". Este modelo se ha constituido como resultado del desarrollo de la teoría organizacional, en parte, es producto del trabajo académico de Max Weber, en parte resultado del intento normativo de Taylor y Fayol y, también es parte, producto de la experiencia de los primeros intentos de poner en práctica los principios de división del trabajo industrial.

En la concepción de la escuela normal como modelo de organización se identifican las características siguientes: a) está definida y diseñada desde una racionalidad medios - fines, esto es, en ella hay una división del trabajo que ha sido hecha en forma consciente como resultado del intento de buscar fines en la forma más racional posible; b) el poder está dividido en distintos puestos, de manera tal que facilite la coordinación y el control del cumplimiento de las distintas obligaciones laborales que se desprenden de la división del trabajo; c) también la comunicación queda canalizada en forma subordinada a la mejor y más eficiente manera de conseguir una adecuada

19 Cf. RODRIGUEZ MANSILLA, Darío. *Gestión organizacional. Elementos para su estudio* UIA/Plaza y Valdés editores, México, 1996, pp. 33-62.

coordinación de las actividades tendiente al logro de los fines.²⁰ Estas características quedan claramente definidas en el organigrama de la organización. El análisis permite observar en él las líneas del conducto regular que ha de seguir la comunicación, los centros de poder, control y coordinación y, finalmente la forma que ha adoptado la organización del trabajo, las subdivisiones internas derivadas de la búsqueda de la adecuación medios fines. Sin embargo, esta afirmación sólo es válida en términos del diseño e intencionalidad de un modelo de organización. La organización se encuentra sometida al ir y venir del juego del poder, de las influencias, de los intereses particulares, de concepciones, de tradiciones, de prácticas de formación, etc.

2.3.3.1 El modelo de organización de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl

La formulación de nuevos planes y programas para la educación normal, medida inicial de la reestructuración educativa de la década de los ochenta, impacta la estructura organizativa de la escuela normal. La estructura se complejiza al introducirse una mayor división del trabajo, nuevos nombres en los puestos de trabajo, la multiplicación de las divisiones y los niveles jerárquicos. Resultado de la operatividad del acuerdo presidencial que establece el grado de licenciatura para la educación normal y, como efecto de ello, la obligación de asumir las funciones sustantivas de la educación superior.

El trayecto recorrido en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl para ser viable su nueva responsabilidad histórica es resultado de la política educativa dirigida a

20 GUERRERO, O. *La Teoría de la Administración Pública*. Edit. Harla, México, 1986, pp. 224-237.

generar al interior de la institución un modelo de organización. La medida tiene diversas manifestaciones, que abarcan inicialmente, el segundo lustro de la década de los ochenta. Con la adquisición de la nueva estructura organizativa se esperaba de la escuela normal la dinámica institucional que hiciera posible cumplimentar su responsabilidad social.

La imposibilidad de la escuela normal de generar un modelo de organización propio dio lugar, por parte de las autoridades del subsistema de educación normal, a la demanda de proyectos académicos ante la creencia de que esta dimensión institucional era definitoria de la dinámica institucional. Los anales de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl registran hacia 1990, los primeros intentos por establecer mecánicas de trabajo más acordes a las necesidades y problemáticas de la institución que permitieran establecer las primeras líneas de la política institucional. Se crea con ese fin un proyecto para fundamentar un modelo pedagógico basado en la teoría de Jean Piaget.²¹

En pleno proceso de la modernización educativa salinista y bajo la premisa de la búsqueda de la calidad, las autoridades del subsistema consideran necesario incorporar a las instituciones de educación superior formadoras de docentes una cultura de planeación y evaluación, que permita transformar la estructura y funcionamiento de las escuelas normales con base en la definición de políticas de planeación, operación y evaluación adecuadas a su carácter de instituciones de educación superior. Con este

21 GARDUÑO VAZQUEZ, Teresita. *Reseña Histórica de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl*. Documento

propósito surge el PLINDE con el fin de que las instituciones normalistas cuenten con elementos que orienten y fundamenten sus proyectos académicos que les permitan avanzar hacia el logro de la excelencia académica.

El Plan Integral de Desarrollo establecido por la Subdirección de Educación Superior, es el documento rector donde se delinearán las políticas, estrategias y metas prioritarias que sirven de base para el diseño, seguimiento y evaluación de los planes de desarrollo institucional de las escuelas normales. Que concibe a estas fases como factores indispensables para asegurar la pertinencia y eficacia de las acciones educativas dirigidas hacia la formación de docentes.

En su versión institucional, el PLINDE es preámbulo del "Modelo de Calidad Total". Este modelo es el proyecto organizacional que se adopta en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl en el ciclo escolar 1994-1995, con el tenor de fortalecer tanto los procesos administrativos como académicos que se realizan en su interior y de lograr el mejoramiento continuo de la calidad del servicio que ofrece la institución.²²

El modelo exigió un proceso previo de capacitación para el conocimiento y manejo de las herramientas necesarias para su operación. El proyecto de calidad implementado en la escuela normal se constituyó mediante tres ejes fundamentales: el Modelo de Planeación Hoshin, Equipos de Alto Desempeño y Sistema de Información.

El Modelo de Calidad Total estableció una serie de estrategias que se someten a un proceso que da inicio con la organización del equipo de alto desempeño. Este

²² GEM. Programa de Calidad Total para las Instituciones de Educación Superior. Toluca, 1993.

equipo tuvo la tarea de emprender la capacitación, reducida a la presentación de las herramientas metodológicas y estadísticas para la solución de los problemas educativos institucionales. El equipo estaba conformado por un grupo selecto de la institución, que además de la capacitación, era responsable de coordinar las acciones de planeación y evaluación de las funciones sustantivas y adjetivas de la escuela normal condensadas en el Plan de Desarrollo Institucional.

El Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, es el documento que resulta del proceso de planeación conjunta y se conforma por los elementos como: objetivos y metas institucionales, programas de trabajo de cada una de las coordinaciones (plan de implementación), integración de las acciones a emprender por cada una de las coordinaciones (cuadro matricial), medios empleados al interior de la escuela para eficientar la comunicación y avances contrastados a través de los productos presentados.

El modelo de organización tiene una vigencia de tres años, en su lapso la escuela normal es sometida a una auditoria de calidad. La "Auditoria de Calidad Total de las Instituciones de Educación Superior Formadoras de Docentes" es una herramienta empleada para conocer la situación que presenta la escuela, a fin de establecer un parámetro que posibilite por una parte, señalar nuevas metas, y por otra orientar de mejor manera las acciones y procesos al interior de la misma, proponiendo con ello alternativas de solución específicas a la problemática que se pudiera detectar.²³

23 GEM. Guía de Auditorias de Calidad. Resultados. Toluca, 1996

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

La auditoria representó en la práctica una metodología que buscó verificar cuantitativamente el grado de avance de los procesos de la institución. Su apoyo fueron evidencias objetivas sobre el cumplimiento de principios, políticas de calidad y sobre todo de resultados alcanzados. El modelo organizacional nunca rebasó el manejo instrumental, la auditoria realizada fue efectuada por integrantes de otra escuela normal, los resultados consistieron en información estadística de cada una de las funciones sustantivas y adjetivas de la escuela normal.

La experiencia de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl muestra el acto organizacional como un proceso que afecta la participación de los individuos en las distintas dimensiones constitutivas de la vida institucional. Supone, necesariamente, una compleja gama de planos analíticos, donde cobran relevancia los procesos de circulación del poder expresados en las acciones de simulación del acto organizacional, los conflictos que se generan, los consensos y las negociaciones; todo ellos inherentes a la dinámica institucional que determina la práctica de formación.

El sistema de organización centralizado ha provocado el vaciamiento del significado político-pedagógico de la dirección académica de la escuela normal. La concepción del modelo de organización como la aplicación neutra de la normatividad y de los planes de estudio vigentes, ha dominado a tal grado pese a las líneas de política establecidas que, una de las estrategias principales de la reforma educativa del gobierno zedillista, es la reactivación y el incremento de posibilidades de decisión de los organismos de apoyo. El consejo académico, el trabajo colegiado y la academia son las figuras que están presentes en el actual modelo de organización de la escuela normal.

El modelo de organización vigente tiene la tendencia de otorgar mayor grado de autonomía a la organización, pretende generar los procesos que hagan posible la superación de la organización centralizada que domina la escuela normal. En este, el Departamento de Educación Normal propone como estrategia de trabajo para las escuelas normales el "Proyecto Institucional".²⁴

El Proyecto Institucional se entiende como una estrategia de trabajo, organización, planeación y gestión pedagógica que busca alcanzar de una mejor manera la función social de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Inicia su aplicación como modelo de organización en el ciclo escolar 1997-1998, tiene los propósitos de poner en práctica una estrategia de trabajo que permita la participación de los integrantes de las instituciones; apoya el desarrollo del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN), mediante una estrategia que logra la identificación de problemas y la participación colectiva para su solución; pretende transformar las formas rígidas y autoritarias de planeación, a través de una estrategia participativa que representa una experiencia formativa en el trabajo colectivo y permite el desarrollo personal e institucional; y, reorientar las tareas de la investigación, extensión, difusión y administración para que contribuyan al desarrollo académico de la institución.

El Proyecto Institucional de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl se construye a partir de la identificación de los problemas que hacen los individuos, la discusión sobre su grado de determinación en la vida institucional y el consenso que se

24 DEPARTAMENTO DE EDUCACION NORMAL. *El Proyecto Institucional*. Toluca, Méx., 1998.

logra para trabajar en su solución. Se concreta en un documento que señala los propósitos y las metas que habrán de realizarse en un determinado tiempo, las actividades que los individuos están dispuestos a realizar para resolver los problemas que se presentan en la práctica formativa.

Finalmente, y como cierre de este recorrido realizado entre la organización y la administración institucional, es conveniente precisar que en la idea de la escuela normal como modelo de organización, se confrontan contingencias (quiere decir que podría ser de dos maneras suceder o no); la estructural y normativa, dirigida a determinar el comportamiento humano, definida en términos de darle claridad teórica como administrativa; y la procesal que remite a la necesaria comprensión de las acciones e interacciones de los individuos que acontecen en el entorno interno.

Las dos posturas teóricas son importantes porque permiten la comprensión del acto organizacional; aportan, por un lado, la visión del acto organizacional regida por la búsqueda de un modelo de organización que resuelva las formas convenientes de operar de la institución. Tendencia que soslaya los fenómenos que allí acontecen al considerarlos "desviaciones" de la conducta de los individuos; y, que desliza generalmente hacia la generación de los conflictos naturales en que transcurre la formación.

Por el otro, puede observarse en los individuos la actitud de intentar recuperar la problemática institucional, hacerla objeto de su reflexión, interrogarse sobre qué es lo que acontece en la institución. Condición que exige su lectura, privilegiar la comprensión, para posibilitar la discusión y construcción colectiva de las condiciones y

medios que permitan dar dirección al proceso organizacional. La justificación principal que podría encontrarse de la asunción de esta actitud intelectual es que exige como condición previa analizar las implicaciones teórico-prácticas de la dimensión organizacional, debido a su carácter de ser uno de los factores determinantes del proceso educativo que se realiza en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl.

Con esta idea se inició el proceso de observación, registro y descripción de la práctica de formación que se realiza en la escuela normal, condición que es abordada en el capítulo siguiente.

CAPITULO III

LA PRACTICA DE LOS DOCENTES FORMADORES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR

3.1 Práctica de formación

El concepto práctica de formación alude en sentido genérico a la interpretación y especificidad que se concreta del proyecto de formación en el entorno institucional; resultado del complejo de elementos que se articulan en los procesos organizacionales académicos y pedagógicos que dinamizan los individuos.

La escuela normal es el espacio para la formación de los docentes de la educación básica. En su definición de origen, la escuela normal es la institución cuyo propósito es servir de regla o norma a la que deberá ajustarse la enseñanza; escuela matriz o control de la cual derivan todas las demás; lugar donde se educa y forma al maestro con el perfeccionamiento de sus conocimientos y el arte de transmitirlos.¹ En su devenir, las condiciones históricas han propiciado la estructuración del proceso formativo y de su práctica. La formación es una práctica multicausal, quiere decir, que en su determinación interaccionan un complejo de elementos, no puede ser resultado exclusivo de una dimensión de la realidad social.

En su dimensión pedagógica la formación es continente de múltiples elementos teórico-prácticos. La formación se realiza sobre la base de una idea de proyecto, ligada a una concepción de formación y orientada por perspectivas. La idea dominante de formación la articula necesariamente en la relación de dos, en la relación con el otro; se

¹ MENESES MORALES, E. Tendencias educativas actuales en México 1821-1911. Edit. Porrúa, México, 1983, p.336.

modula en una relación estructurante de sujeto a sujeto. Formar es constituir, restituir, instituir al otro a un lugar. Formar derivado de "morphée" (forma) es figura, silueta, imagen... marcarle desde allí a otro su lugar.² La formación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo.

El proyecto de formación ubica en el currículum. La idea de proyecto permite ubicar la propuesta curricular, es decir, el marco que opera como el referente orientador de la práctica del formador. La noción de currículum oscila entre dos acepciones: como intención y como realidad, cuestión que remite al problema de la relación teoría y práctica. El currículum es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas.³

Desde su reconocimiento como campo profesional en México, la formación normalista está orientada a través de perspectivas (académica, técnica, práctica) y modelos (educación tradicional, tecnología educativa y escuela nueva) que norman el carácter y la función que ésta tiene en la formación profesional; perspectivas que expresan concepciones y modos de entender y practicar la formación, así como las relaciones que han de establecerse entre la teoría y la práctica, la investigación y la acción, pues de esta manera, puede distinguirse el peso que tienen y las forma de encarar la formación docente,⁴ desde el ámbito de lo pedagógico.

La dimensión académica se sustenta en la mirada que posean los formadores

² REMEDI, E. Comentarios al estado de conocimiento: Formación de docentes y profesionales de la educación.

³ STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Edit. Morata, Madrid, 1987, p.27

⁴ PINEDA PINEDA, I. Las prácticas pedagógicas en la formación inicial de los docentes para la educación básica. Tesis de maestría. ISCEEM, Toluca, 1996

sobre el currículum. La perspectiva actual de la formación docente se fundamenta en el diseño curricular denominado modelo de proceso. En el modelo de proceso el papel de los maestros es preponderante, puesto que el currículum no está "acabado" cuando finaliza el diseño; lo que significa que en realidad "se construye" durante su desarrollo y aplicación: para esta construcción es vital la participación de los docentes. En el modelo de proceso diseño y desarrollo se encuentra estrechamente unidos; el diseño no está escindido de la aplicación, sino por el contrario tiene posibilidades de crecer y perfeccionarse cuando más se reflexiona sobre la práctica, es decir se parte de ella y se vuelve a ella: la práctica deviene en fuente de críticas, ratificaciones y rectificaciones, de intenciones y situaciones no previstas, etc.⁵

Dada su naturaleza, el trabajo académico es escenario del diálogo, vía el debate y la reflexión; asimismo representa el espacio propicio para el análisis de: el "proyecto curricular", la discusión de los procesos pedagógicos pertinentes necesarios de generar para el logro de la perspectiva de formación y de la evaluación de la práctica formativa. La escuela normal crea dos organismos de apoyo para tratar los asuntos académicos: el consejo académico y la academia.

El trabajo académico refiere a un quehacer colectivo, un espacio donde convergen y confluyen concepciones y prácticas sobre la formación docente de una amplia variedad, expresados con la intención de lograr consensos, acuerdos compartidos, la generación de mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los formadores, el establecimiento de formas de trabajo concertadas,

⁵ KEMMIS, S. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Edit. Morata, Madrid, 1993, pp.19-22

todo ello para lograr que los estudiantes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias en su proceso formativo.

La dimensión organizacional es constitutiva de la práctica de formación. En los últimos años, el Estado ha generado iniciativas para propiciar la participación de los individuos en las decisiones que conciernen a la construcción de las acciones e interacciones necesarias para llevar a cabo la tarea formativa de la escuela normal. La creación de espacios públicos obedece a la intención de establecer las condiciones necesarias para una gestión político-educativa; también, se han establecido dispositivos normativos para regular su desarrollo. Pese a ello, la verdadera realidad es que son empleados como meros referentes que avalan un supuesto ejercicio democrático del trabajo académico, que busca en su seno configurar el quehacer pedagógico que corresponda con el proyecto de formación.

El poder permea el fenómeno educativo⁶ en el contexto institucional. El acto organizador atraviesa las diferentes dimensiones constitutivas de la práctica de formación, determinando como a de realizarse el proceso formativo. Organizar es expresado como mandar, obedecer, no es posibilitar. Todas las acciones organizacionales se reducen a acatar, devienen en desencanto, apatía, simulación; es la negación de pensar, la pérdida de la condición de sujeto. Generar procesos organizacionales es todavía una aspiración en la escuela normal. La descripción de la realidad concreta es la muestra palpable de este fenómeno educativo.

⁶ Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad. WEBER, Max. Economía y Sociedad. FCE, México, 1984, p. 43

3.2 Perspectiva de formación

El campo de la formación docente normalista se ha desarrollado a través de diversas perspectivas (académica, técnica y práctica) y modelos (escuela tradicional, tecnología educativa y escuela nueva) que norman el carácter y la función que ésta tiene en la formación profesional; cada una de ellas, se inscribe en una particular forma de concebir la formación y de llevarla a cabo, así como en las relaciones que han de establecerse entre la teoría y la práctica. La situación ha devenido en la acumulación de una larga tradición formativa en el ámbito normalista. Herencia identificable en la teoría y en la práctica manifiesta en el proceso formativo que concretan los docentes formadores en el contexto de la escuela normal.

El abordaje de las perspectivas presentes en el campo de la formación docente normalista, exige su tratamiento analítico con fines de comprensión, haciendo necesario recurrir a la historia.

3.2.1 Perspectiva académica

Hacia la década en que ocurre la fundación de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl con la tarea de formar profesoras para atender el servicio educativo en el nivel preescolar, estaba vigente el plan de estudios 72. Comprendía una duración de cuatro años; dos dedicados al bachillerato y dos destinados para la preparación en la carrera de educadoras. Con este plan la formación de la educadora se ubica, dentro del Sistema educativo Nacional, en el nivel medio superior y tiene un carácter terminal. El

plan 72 se estructuró en cinco áreas: científica, humanística, psicopedagógica, tecnológica y físico artística. Cada área constituida a su vez por materias con una duración semestral y distintas a lo largo de los ocho semestres.

El plan 72 tiene la expectativa que los egresados profesen un comportamiento basado en los principios de la Revolución Mexicana: igualdad, lealtad, democracia, justicia social, identidad nacional, independencia y desarrollo económico y cultural del país, que desde 1942 se había venido mencionando como la ideología oficial.⁷ Además, piensen por sí mismos y participen en la evolución del conocimiento humano y de la vida social. Dominen las materias de enseñanza para que logren el pensamiento reflexivo y objetivo de los escolares, así como un aprendizaje razonado y el desenvolvimiento pleno de la personalidad de los escolares.

El plan centra la expectativa de formación en la relación maestro-contenido "dominar materias de enseñanza"; es del tipo que se corresponde con la perspectiva de formación académica. Esta, consecuente con su orientación académica, resalta el hecho de que la enseñanza es, en primer lugar, un proceso de transmisión de la cultura

En ella, el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vincula estrechamente con el dominio de los contenidos que debe transmitir.

El plan 72 con una orientación científico humanística destina más tiempo a la adquisición de conocimientos teóricos. El modelo que norma la acción formativa es la

⁷ VERA CASTELLO, R. de G., Las reformas a la educación normal en el sexenio de 1970-1976. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV, México, 1979, p.24

educación tradicional. Para la educación tradicional orden y autoridad constituyen sus pilares. El orden se materializa en el método y organiza el tiempo, el espacio y la actividad. La autoridad se personifica en el maestro, dueño del conocimiento y del método. Es la escuela de los modelos intelectuales y morales. Para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que la posibilitan.⁸

3.2.2 Perspectiva Técnica

El segundo plan de estudios aplicado es el Plan 75 con duración de cinco años; cuatro semestres de bachillerato básico y seis semestres de formación profesional. El plan centra la expectativa de formación en la relación maestro-método "dominar la tecnología educativa". Además, espera que los maestros transmitan la ideología dominante en el Estado y por otro, que sean los principales responsables del proceso enseñanza-aprendizaje y de los logros que en éste se obtengan.

En el plan 75, disminuye significativamente la parte de conocimientos teóricos y aumenta considerablemente el tiempo dedicado a la didáctica; enfatiza más el cómo enseñar que el contenido de lo que se enseña. En el plan 75 el énfasis en las didácticas y la tecnología educativa representan el 52%, así como el 31% de las prácticas docentes en total constituyen el 83% del área de formación profesional, área a la que se destina el 59% del tiempo en el plan; esto indica una tendencia instrumental cuyo

⁸ EZPELETA, Justa. Modelos educativos: notas para un cuestionamiento, en Cuadernos de Formación Docente No. 13, Edit. UNAM/ENEP-I, México, 1980, pp. 9-23

supuesto apunta a que los problemas de la enseñanza se solucionan con el conocimiento y la práctica de la técnica educativa.

Del análisis de la estructura curricular del plan 75 deriva la interpretación que ubica en la perspectiva técnica a este tipo de plan. En ella, el profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y se convierten en reglas de actuación. Se fundamenta en el modelo de racionalidad técnica, según el cual la actividad profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de los problemas educativos mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas.⁹

En esta perspectiva resulta interesante reconocer la jerarquía que se establece en los niveles del conocimiento, así como el proceso lógico de derivación entre los mismos. En este sentido se distinguen tres componentes en el conocimiento profesional: un primer componente de "ciencia básica", que fundamenta la práctica (psicología de la educación); un segundo componente de "ciencia aplicada" del que derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica); y, un tercer componente de "competencias y actitudes" que se relaciona con la intervención y actuación del docente en el aula, utilizando el conocimiento básico y aplicado (competencias y habilidades para la comunicación en el aula).¹⁰

El modelo educativo que se retoma en la perspectiva técnica es la tecnología

⁹ Según Schön la racionalidad técnica, como epistemología de la práctica, heredada del positivismo, ha prevaletido a lo largo de nuestro siglo y en ella han sido educados y socializados los docentes en particular. SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Edit. Paidós. México, 1992.

¹⁰ Cfr. PEREZ GOMEZ, A. La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas, en SACRISTAN G. Y PEREZ GOMEZ, A. Comprender y Transformar la enseñanza. Edit. Morata. España, 1993, pp. 398-429

educativa. Esta corriente surge en los Estados Unidos, se caracteriza por el alto grado de racionalidad que establece a la enseñanza; el profesor se convierte en ingeniero conductual a quien se le exige el dominio del modelo, más no el conocimiento de la disciplina a enseñar. La tarea del maestro, dirigida por los objetivos, consistirá en organizar y determinar actividades, seleccionar y proporcionar estímulos (información) que propicien en los alumnos el logro de los objetivos (conductas observables). El conocimiento y dominio de técnicas asegurarán la incorporación de contenidos para que la conducta cambie. El modelo se fundamenta en la psicología conductista, la teoría de sistemas y en la teoría de la comunicación.

3.2.3 Perspectiva práctica

Un rasgo distintivo de la formación de docentes en las escuelas normales ha sido las constantes reformas a los Planes y Programas de Estudio. Muestra de ello, se encuentra en la reforma curricular de 1985 en el Estado de México, En el Plan 85 la educación normal adquiere el grado académico de licenciatura. La duración de los estudios es de cuatro años y exige como antecedente de ingreso el bachillerato. El plan está organizado en ocho semestres; cuatro corresponde al tronco común y cuatro son para la formación específica (preescolar, primaria, secundaria). El plan está estructurado en cuatro líneas de formación: social, pedagógica, psicológica e instrumental que constituyen los ejes para la integración de un total de cincuenta y seis asignaturas.¹¹

¹¹ GEM. Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria. Toluca. 1985

Esta reforma se propuso profesionalizar al magisterio (proporcionar una formación de carácter general), a través de conocimientos especializados depositados en el curriculum e impulsar la investigación e innovación pedagógica para conformar un nuevo educador con cualidades intelectuales.

La figura de un nuevo educador es el rasgo distintivo de la propuesta del Plan 85. La formación de un docente crítico, analítico y reflexivo viene a ser el perfil de egreso que pretende la educación normal, hecho que representa una ruptura con las perspectivas de formación que habían caracterizado tradicionalmente a los estudios normalistas.

La tendencia formativa que se identifica en este plan de estudios tiende a ubicarse en la denominada perspectiva práctica. Para ésta, el docente se concibe como un artesano, artista y profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas e inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula. Se fundamenta en el supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto, con resultados siempre en parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

La orientación práctica ha transitado por una importante evolución a lo largo del presente siglo, produciendo dos corrientes bien distintas: el enfoque tradicional,

apoyado exclusivamente en la experiencia práctica y el enfoque que enfatiza la práctica reflexiva.¹²

El análisis de la línea de formación pedagógica del plan 85, aporta los elementos que permiten identificar el enfoque reflexivo de la propuesta curricular. Esta línea pretende poner en contacto al futuro docente con niveles más elevados de reflexión crítica sobre el fenómeno educativo, con el análisis del currículum, con los contenidos, las técnicas de enseñanza, los medios para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, estableciendo los nexos causales entre realidad-teoría-realidad, a fin de que a través de ese proceso dialéctico desarrolle su actividad profesional con mayor eficiencia, con sentido innovador y la reconstruya a partir de la experiencia diaria y del estudio constante.¹³

El enfoque reflexivo sobre la práctica surge como una crítica generalizada a la racionalidad técnica desde diversos frentes teóricos y distintas comunidades académicas. Existe en este enfoque una abundante y rica producción, con matices y énfasis diferentes que coinciden en el deseo de superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento y la práctica en el aula. Parten de reconocer la necesidad de analizar lo que realmente hacen los docentes cuando se enfrentan a la vida compleja del aula, para comprender: cómo utilizan el conocimiento y su capacidad intelectual, cómo se enfrentan a situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, cómo experimentan hipótesis de trabajo, cómo utilizan técnicas, instrumentos

¹² PEREZ GOMEZ, A. op. cit., p. 410

¹³ GEM. op. cit., pp. 32-33

y/o materiales conocidos y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas o recursos. El reto central que plantea este enfoque es cómo generar un conocimiento que lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensiva para facilitar su transformación.

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible el curso futuro de los acontecimientos.

En el enfoque reflexivo sobre la práctica, el conocimiento académico, teórico o técnico, sólo puede considerarse instrumento de los procesos de reflexión cuando se ha integrado significativamente, no en parcelas aisladas de la memoria semántica, sino en los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia.

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone tanto un sistemático esfuerzo de

análisis, como la necesidad de elaborar una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción.¹⁴

La perspectiva práctica en la formación de profesores de educación básica plantea la construcción de un nuevo modelo educativo. Una línea de pensamiento educativo que empezó a gestarse en los ochenta en México con aportes teóricos provenientes de diversos campos disciplinarios. No podría aseverarse que se trate de un modelo en el sentido estricto del término. Es decir, que constituya una explicación, organizada en forma deductiva, de una totalidad cuyas partes se impliquen mutuamente. Totalidad que supondría el conocimiento de la multiplicidad de determinaciones que se conjugan en los procesos educativos que le dan existencia. Luego entonces, se trata de un campo conceptual con diversos elementos teóricos, aún en proceso de constitución. No obstante, la riqueza y complejidad caracteriza este pensamiento educativo, designado como crítico.

Algunos de sus presupuestos educativos que participan en su desarrollo inicial ubican una tendencia contestataria a las críticas sobre la función social de la educación. Principalmente dirigen fuertes señalamientos a la Tecnología Educativa y a la incorporación precipitada de alternativas educativas.

En un segundo momento, se caracteriza por la reflexión; se revisan, analizan y adecuan las alternativas desarrolladas en los setenta; las críticas se sustentan en marcos como la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, en parte de la Nueva

¹⁴ SCHÓN, D. La formación de profesionales reflexivos. Edit. Paidós, España, 1992, pp. 35-41

Sociología de la Educación, la Etnometodología, la Pedagogía Crítica norteamericana, en algunas otras interpretaciones del marxismo, teorías de poder, etc.¹⁵

La conformación de la línea de pensamiento crítico es resultado del esfuerzo de varias instituciones y grupos de trabajo, que inicialmente trabajaron en los programas de formación de profesores universitarios.

En el caso específico del ámbito normalista, la reforma curricular del 85 llevó a adoptar en las escuelas normales la Didáctica Crítica. La emergencia de alternativas teórico-prácticas para enfrentar las exigencias de la nueva propuesta de formación hizo recuperar los aportes de la Didáctica Crítica por los docentes formadores, despojándola de su sentido crítico.

En los momentos más significativos de gestación del pensamiento educativo crítico destacan contribuciones importantes. En la educación normal se soslayaron esas contribuciones, dado el predominio del pensamiento técnico. Tal es el caso de la crítica al papel y la función de la didáctica que lleva a considerar la dimensión curricular. En el plan 85 desaparecen las didácticas y en su lugar se adoptan los laboratorios de docencia, concebidos como los espacios para la reflexión de la práctica del docente en formación;¹⁶ además, se incluyen dos cursos de Teoría y Diseño Curricular.

En la educación normal el plan desliza el replanteamiento crítico del método en la enseñanza, establece, sin advertirse, una reconceptualización de la didáctica y su

¹⁵ OROZCO FUENTES, Bertha. Reflexiones sobre el tema de la didáctica, un ejercicio de comprensión conceptual. Cuadernos de Posgrado de la ENEP-ARAGON. Edit. UNAM-ENEP-A. México, 1993

¹⁶ GEM. op. cit., pp. 56-57

metodología. Las críticas destacan varios aportes; por un lado, la valoración y aceptación que la teoría es importante para orientar al docente en su hacer pedagógico, no restringida al valor abstracto puro, sino basada en contextos específicos donde adquiere su significado; por otro, no excluye la parte del cómo, momento de posibilidad en la realización práctica del aprendizaje; y una tercera consideración es la inclusión de lo curricular en el problema metodológico, es decir, la metodología didáctica está relacionada a un contenido estructural que se quiere transmitir.

Un análisis más detallado ubica la postura en la línea de formación pedagógica del currículum. La propuesta que se dirige a la formación de licenciados en educación, permite advertir como se inserta en el campo de la formación del docente de educación básica el pensamiento crítico, haciendo evidente la ausencia de un tratamiento más profundo, sólo empieza a emplearse un nuevo discurso semántico, que deberá ser apropiado por el formador de docentes.

El pensamiento crítico en la didáctica representa un giro en la concepción de aprendizaje, se cuestiona la psicología conductual subyacente al aprendizaje por objetivos propuesto por la Tecnología Educativa. En su lugar se recurre a otras posturas cognoscitivistas y de la nueva psicología social.

Mientras en el campo del pensamiento educativo crítico, los cuestionamientos que inicialmente se habían enfocado al plano didáctico, poco a poco arriban a análisis más complejos pero más ricos de la inserción de éste en el currículum. La discusión centrada en la didáctica y en el cómo metodológico de la enseñanza se deja de lado, ahora las preocupaciones son: cómo integrar metodológicamente la relación entre los

conocimientos teóricos y la práctica profesional, lo cual remite al diseño curricular. Así, se empiezan a cuestionar los planes enciclopedistas, teorizantes, alejados de las prácticas necesarias socialmente.

La figura del maestro cobra un significado especial ante las nuevas propuestas de diseño curricular sobre la formación de profesores. Desde los ochenta se inicia la pretensión de formar docentes investigadores de su propia práctica,¹⁷ aproximación a la propuesta de Stenhouse.¹⁸ Inicia la intencionalidad de replantear la noción dominante de formación, hacia la necesidad de una formación teórica que sirva de marco de referencia para poder interpretar los problemas de la educación y plantee alternativas pertinentes y concretas en sus instituciones.

El avance en la conceptualización del método en su relación con los procesos curriculares. Significa superar la noción de que el problema del método no se reduce a los pasos técnicos del hacer sino que implica su problematización en sus múltiples articulaciones.

El método constituye la articulación entre epistemología y teoría del aprendizaje. El aprendizaje se concibe como una acción mental del sujeto, a través de ella ocurre un proceso de construcción de conocimientos, en el cual es requisito que los conocimientos se piensen, no como reproducción de información, sino como creación original de ciertas estructuras del pensamiento. Las estructuras conceptuales serán el marco para pensar los problemas educativos que posibiliten, tanto la construcción de

¹⁷ La figura del docente-investigador es un postulado del plan 85 que tuvo poco impacto en la modificación de las estructuras académicas de la escuela normal. Cfr. GEM, op. cit., p. 26

¹⁸ STENHOUSE, L. El profesor como investigador. en *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid, 1987, pp.194-221.

objetos de estudio específicos de la práctica educativa, como la construcción de las formas de intervención en esa realidad educativa.

Una lógica pretende instaurarse con el nuevo diseño curricular sobre formación de docentes. Las prácticas curriculares y estrategias didácticas centrarán la formación en procesos de comprensión, interpretación y construcción de objetos de estudio sobre el proceso educativo.

En suma, las concepciones sustentadas permiten resaltar la forma distinta de entender el pensamiento educativo crítico; a la teoría educativa y la práctica educativa; así como, comprender el tipo de relaciones que en este enfoque se establece entre ellas. Desde esta mirada, puede concluirse que una teoría de la educación que toma en serio sus fines y la naturaleza de su propia actividad, debería encaminarse a suministrar a los practicantes educativos los "recursos intelectuales" que les permitan tomar más en serio sus actividades. Emancipar a los practicantes de su dependencia de prácticas que son el producto de lo precedente, del hábito y la contradicción, desarrollando modos de análisis e investigación designados para exponer y examinar las creencias, valores y suposiciones implícitos en el marco teórico mediante el cual los practicantes organizan sus experiencias.¹⁹

Un aspecto imposible de soslayar en esta perspectiva formativa es pensar sus condiciones de posibilidad, es decir, pensar en las condiciones institucionales, el trabajo colectivo y los conocimientos pedagógicos necesarios para hacer viable la propuesta.

¹⁹ CARR, W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Edit. Laertes, España, 1990, pp. 41-53

Cuestión que será abordada mas adelante en el trabajo.

3.3 Interpretación y especificidad de la práctica formativa

La aplicación del plan 85 produce en el subsistema de educación normal procesos que demandan, por principio: un nivel de especialización en el conocimiento, formas de organización distintas y el traslado del sentido de la autoridad administrativa hacia una autoridad académica; el fenómeno introduce al subsistema nuevas posiciones de los elementos, que al ejercer presión encontraron resistencias. Con el paso del tiempo estas inercias dieron lugar a la adopción de políticas educativas que apostaron por el cambio en sentido inverso.

Efectivamente, la revolución educativa de Miguel de la Madrid había establecido iniciar la transformación educativa de la educación normal, para que una vez lograda ésta, sus efectos influyeran en la transformación de la educación básica. Dada la dificultad que representó lograr el cambio de la educación normal, la política modernizadora, iniciada con Carlos Salinas de Gortari, cambio la trayectoria en sentido contrario. Las necesidades sociales no podían esperar, el cambio educativo requería atención urgente, por lo que educación básica es objeto de importantes transformaciones curriculares y pedagógicas, que continuaron avanzando y definiéndose durante el sexenio de Ernesto Zedillo.

Hacia los inicios de la década de los noventa, se emprende la reestructuración de las instituciones educativas formadoras de docentes en el Estado de México, aparece una nueva estructura organizacional e instaura una mirada que establece

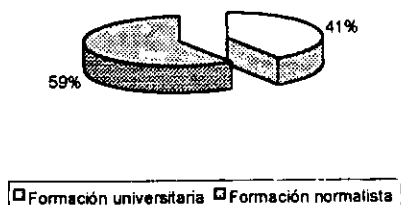
directrices para hacer de la escuela normal modelo de organización. Inicia contemplando sólo el aspecto estructural y normativo; ante la ausencia de su carácter posibilitar de la dinámica institucional, se establece la exigencia del proyecto académico; los intentos llegan a deslizarse hacia la teoría clásica de la administración con el modelo de calidad total; actualmente las pretensiones se sitúan en el proyecto institucional.

La práctica organizacional generada va introduciendo en la escuela normal formas de interpretar y especificar la formación que se extiende a las diversas dimensiones constitutivas de la realidad de la escuela normal. En consecuencia, abordar el estudio de la práctica de los docentes formadores hace necesario describir sus manifestaciones organizacionales, académicas y pedagógicas en el contexto institucional para avanzar en el conocimiento y la comprensión de la práctica de los docentes formadores.

3.3.1 Los docentes formadores

La Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl es una institución oficial dependiente del gobierno del Estado de México, tiene la función social de formar licenciados en educación preescolar. Para cumplir con esta tarea cuenta con una planta docente que, en el ciclo escolar 1998-1999, estaba constituida por 22 profesores con la responsabilidad de impartir asignaturas frente a grupo.

Planta docente



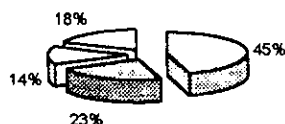
Formación universitaria	Formación normalista
7	15

Las características profesionales que presentan los docentes formadores son: estar integrados en una población dividida en dos grupos; quince, el 59% son profesores con formación normalista; siete, el 41% son profesores con formación universitaria.

Perfil profesional

En el perfil profesional se distingue que: diez profesores, el 45 % poseen estudios de normal superior (con el antecedente de la normal elemental) o licenciatura universitaria (NS o LU) en algún campo disciplinario relacionado con las asignaturas del plan 85; cinco profesores, el 23% cursaron normal elemental, normal superior y son pasantes de una maestría (NE, NS, PM) vinculada con el campo educativo; tres profesores, el 14% poseen estudios de normal elemental y cursaron una licenciatura universitaria (NE, LU); cuatro profesores, el 18% cuentan con el nivel de licenciatura

universitaria y son pasantes de maestría (LU, PM) en alguna disciplina relacionada con la educación;



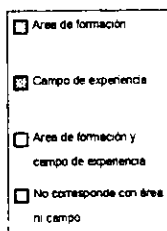
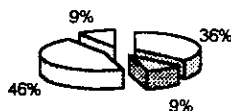
□ NS o LU □ NE, NS, PM □ NE, LU □ LU, PM

NS o LU	NE, NS, PM	NE, LU	LU, PM
10	5	3	4

El perfil profesional del 68% de los docentes formadores se corresponde con los planes de estudio 72/75 pertenecientes a las perspectivas de formación académica y técnica que destacan un tipo de conocimiento ocupacional, la información y las destrezas específicas necesarias para el manejo de un aspecto particular del ambiente; opuesto al conocimiento conceptual y de proceso, la adquisición de los procesos que incrementan el conocimiento y el desarrollo de destrezas que generan pensamiento crítico y evaluador, tipo del plan 85.

La experiencia laboral de los docentes formadores responde a dos condiciones; una de ellas, haberse desempeñado en el campo laboral de la educación básica; los otros en la educación media o en la misma educación normal. De ahí que el análisis de la ubicación del personal para la enseñanza de las asignaturas, permite distinguir una planta docente conformada por 22 catedráticos.

Experiencia laboral



Area de formación	Campo de experiencia	Area de formación y campo de experiencia	No corresponde con área ni campo
8	2	10	12

El 36%, ocho profesores, se ubican en asignaturas afines a su área de formación, al menos teóricamente el enseñante ha tenido contacto con ellas; dos profesores, el 9% imparte asignaturas que corresponden a su campo de experiencia profesional, no poseen la formación teórica, pero, tienen la condición de haber laborado en el nivel a que dirigen sus enseñanzas; diez profesores, el 46% se ubica en asignaturas de su área de formación y campo de experiencia profesional, han tenido un contacto tanto en la teoría como en la práctica con el contenido de su enseñanza; y, sólo dos profesores, el 9% están ubicados en asignaturas que no se corresponden con su área de formación y campo de experiencia profesional.

Esta descripción avizora una problemática: la noción de conocimiento que se opera; el conocimiento está en los libros o el profesor es depositario de él. En este sentido se confrontan dos contingencias: una, la función del profesor es la de ser un transmisor de información; o, el docente como mediador entre el conocimiento y el alumno, en consecuencia, su función será guiar o conducir al alumno a adquirirlo. Estas

dos concepciones se relacionan con la noción de formación del plan 72 como con la del plan 75, respectivamente. En el plan 72, perspectiva académica, la formación se vincula estrechamente al dominio de las disciplinas cuyo contenido deberá transmitirse. En el plan 75, perspectiva técnica, la formación consiste en el dominio de técnicas aplicadas para propiciar la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

El hecho de que el 55% del personal docente no se ubica en asignaturas afines a su área de formación y campo de experiencia profesional, lleva a reflexionar sobre las condicionantes organizacionales a las que responde la ubicación de los profesores en las diversas asignaturas que integran el currículum de la educación normal; es decir: se le ubica a los profesores por su perfil profesional y/o de experiencia laboral o por la necesidad que tiene la autoridad de cubrir el número de horas que tienen los docentes por nombramiento laboral, demanda que hace la tarea administrativa, cumplir con la elaboración de la plantilla de personal docente que debe entregarse semestralmente a la administración central.

Por lo tanto, otro motivo de reflexión es considerar: por un lado, si la ubicación de los docentes formadores en asignaturas vinculadas a su área de formación asegura posean el conocimiento especializado para ejercer una docencia que, propicie la adquisición de los procesos que incrementen el conocimiento y el desarrollo de destrezas que generan pensamiento crítico y evaluador en los alumnos (tipo de conocimiento conceptual y de proceso); por el otro, que el personal docente que se ubica en asignaturas que se corresponden con su campo de formación y de experiencia

profesional asegure, también, la generación del tipo de conocimiento conceptual y de proceso; más que un ejercicio docente orientado a la acumulación de información.

Las implicaciones llevan a la necesidad de esclarecer: si la práctica de los docentes formadores se contrapone a la noción de conocimiento del plan 85; además, este hecho permitiría precisar la necesidad de atender las nociones de teoría y práctica que construyen los alumnos normalistas y las posibles consecuencias futuras en el desempeño de sus prácticas pedagógicas. No atender esta condicionante organizacional en la dimensión pedagógica implica soslayar la importancia de la base epistemológica de la práctica docente, la noción de conocimiento que se opera en la práctica docente, y en consecuencia no identificar la continuidad de concepciones en la práctica del formador, la pérdida de referente a la que alude la propuesta curricular del plan 85, que precisamente establece una ruptura con la formación docente que caracterizaba a planes anteriores.

3.3.2 Planeación didáctica

Un nivel que permite ir precisando la manifestación concreta del tipo de conocimiento que se posibilita en la práctica docente es la planeación didáctica. Se parte de entender la planeación didáctica como la organización de los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud en los alumnos;²⁰ representa un primer momento del desarrollo

²⁰ REMEDI, V. Planeación de un curso en Aportaciones a la didáctica de la educación superior. UNAM ENEP-I. 1979, p. 122

curricular,²¹ dado que permite identificar la concepción de currículum que opera el docente.

Es una práctica arraigada en la escuela normal la obligatoriedad del docente de efectuar y entregar la planeación didáctica de las asignaturas que imparte. Se hace entrega de un formato al que deberán responder sus acciones de planeación. De un número de 22 docentes encargados de la aplicación de los programas de estudio del plan 85; el 71% de los profesores la realizó y el 29% no cumplió con su entrega.



□ Entregó planeación □ No entregó planeación

Entregó planeación	No entregó planeación
71%	29%

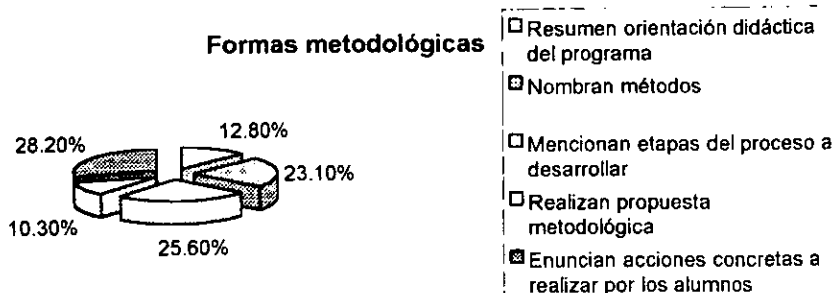
De los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje destacan tres: el tratamiento de los contenidos, las formas metodológicas y la evaluación; debido a que denotan implicaciones teóricas y prácticas distintivas de la práctica de formación. En el tratamiento que realizan los docentes de los contenidos programáticos se observa que el 89.7 % los reproducen, y sólo el 10.3% los reorganizan en respuesta a la estrategia metodológica que emplea el docente.

²¹ Hace referencia la puesta en práctica del proyecto curricular: la aplicación del currículum. CASARINI RATO, M. op. cit., p.113

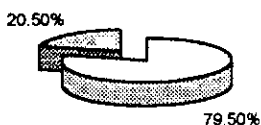
En las formas metodológicas empleadas, el 12.8% resumen la orientación didáctica del programa, el 23.1% escriben sólo el nombre de métodos, el 25.6% mencionan las etapas del proceso que desarrollarán, el 10.3% realizan una propuesta metodológica de trabajo y el 28.2% enuncian acciones concretas que realizarán los alumnos. Es evidente el dominio de un tratamiento instrumental de los problemas metodológicos, situación que refiere a la manera de abordar las características de la enseñanza como pasos técnicos, que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor.²²

Resumen orientación didáctica del programa	Nombran métodos	Mencionan etapas del proceso a desarrollar	Realizan propuesta metodológica	Enuncian acciones concretas a realizar por alumnos
12.8%	23.1%	25.6%	10.3%	28.2%

²² DIAZ BARRIGA, A. Lo metodológico: un problema sin respuesta, en *Didáctica y Currículum* Nuevomar, México, 1985, pp. 81-98



Los rasgos fundamentales de la evaluación se organizan de la siguiente manera: el 79.5% señala aspectos a evaluar y sus porcentajes; el 20.5% los aspectos constitutivos del proceso; dentro de los cuales están: reporte de lectura, trabajo de investigación (documental), participación, exposición, trabajo en equipo, examen, trabajo escrito, actividades prácticas (elaboración de materiales didácticos para prácticas pedagógicas).



Aspectos y porcentajes Aspectos del proceso

Aspectos y porcentajes	Aspectos del proceso
79.5%	20.5%

La descripción de la planeación didáctica es un antecedente que sustenta su análisis. Los datos sobre los rasgos presentes en la planeación permiten entrever distintas reflexiones: la inicial, se sujeta la planeación didáctica a la lógica organizacional, cumplir con el mandato, sin importar el sentido pedagógico de esta

tarea, actitud que se hace evidente cuando cumple haciendo una copia en el formato del programa de la(s) asignatura(s). Otra variante está sujeta al cumplimiento, pero, evidencia formas metodológicas que podrían resultar en distintas categorías de los conceptos de enseñanza y de aprendizaje. Una primera materializa la idea de enseñanza como transmisión de conocimiento, identificada en las actividades de aprendizaje que propone el docente y en la evaluación que emplea. Una segunda idea de enseñanza-aprendizaje, el docente es el que guía y orienta el aprendizaje; concepción que evoca a la Tecnología Educativa: enseñanza es la forma de conducir al alumno a reaccionar ante ciertos estímulos (información); aprendizaje es un cambio relativamente permanente del comportamiento que ocurre como resultado de la práctica. La posición de reorganizar los contenidos con base a una propuesta metodológica, advierte sobre el abordaje del aprendizaje como proceso, que perfilan sólo el 10.3% de los docentes. El docente interpreta el programa para enfocarlo hacia procesos de enseñanza y aprendizaje tendientes a posibilitar la interacción del alumno con el objeto de conocimiento. El método constituye la articulación entre epistemología y teoría del conocimiento. El aprendizaje se concibe como una acción mental del sujeto, a través de ella ocurre un proceso de construcción de conocimientos, en el cual es requisito que estos se piensen, no como reproducción de información, sino como creación original de ciertas estructuras del pensamiento.

El análisis de la planeación didáctica permite concluir que un alto porcentaje de los docentes formadores la reducen al simple llenado del formato, al hacer una copia o vaciado del programa de la asignatura se asumen como ejecutores del programa. Esta visión da como resultado en el 89.7% la pérdida del proyecto de formación, el referente

de la perspectiva de formación práctica del plan 85, y de las implicaciones teóricas y prácticas que exige ésta.

3.3.3 El trabajo académico en la escuela normal

El trabajo académico representa una forma actual de organización social del trabajo de los docentes en la escuela normal. Su origen reciente se ubica en los procesos de gestión académica introducidos por la política educativa modernizadora, como alternativa para superar el predominio de la autoridad administrativa sobre la autoridad académica.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en la línea de política educativa "Organización y gestión escolar", establece que para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un adecuado equilibrio de márgenes de autonomía, participación de la comunidad, apoyo institucional y regulación normativa. Por ello, es indispensable articular estructuras y procesos mediante los cuales se realizan las funciones de gestión dentro y fuera de la escuela.

En el documento se reconoce que la organización eficiente del trabajo escolar implica fijar estrategias acordes a las necesidades particulares de cada plantel educativo, tanto en su funcionamiento y equipamiento como en el aprovechamiento de los alumnos. El buen funcionamiento de la escuela se basa en la disciplina y el trabajo en equipo que suma la experiencia de todos. Contribuye a mejorar la escuela fortalecer

su principal sustento: el trabajo docente y la capacidad para tomar, de manera colegiada, decisiones pedagógicas y organizativas adecuadas que respondan a las necesidades de los alumnos y a las características de la comunidad.²³

En la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, pretende hacerse operativa esta línea de política educativa con la creación de dos organismos de apoyo: el Consejo Académico y la Academia. El Consejo Académico es el órgano colegiado representativo de la comunidad escolar, con carácter propositivo, asesor y coordinador, responsable del desarrollo de las funciones sustantivas y adjetivas de las instituciones de educación superior formadoras de docentes. La Academia es un organismo de apoyo y consulta en asuntos relacionados con los aspectos técnicos y pedagógicos derivados del plan y programas de estudio y/o de su instrumentación.

3.3.3.1 El Consejo Académico

El Consejo Académico tiene como objetivo general impulsar el desarrollo institucional hacia la excelencia académica en la formación de docentes; además, establece como objetivos particulares: el fortalecer las funciones sustantivas y adjetivas de las IESFOD, y la formulación de políticas académicas y estrategias generales para la elaboración de los programas de desarrollo de las IESFOD.²⁴

Las funciones que el Consejo Académico debe desarrollar son: la asesoría sobre métodos de diagnóstico y evaluación, programas alternativos de desarrollo académico;

²³ Cfr. PODER EJECUTIVO FEDERAL, La participación social y el funcionamiento de la escuela en Programa de Desarrollo Educativo 1995-2001, pp 42-46

²⁴ Cfr. GEM Consejo Académico (Documento normativo) Toluca, 1994

la promoción de eventos académicos, proyectos y estudios especiales, estímulos y reconocimientos; el concertar el establecimiento de comisiones académicas internas, organismos colegiados y convenios interinstitucionales; la formulación de políticas académicas y estrategias generales para la elaboración del proyecto institucional; el establecer los objetivos de las funciones sustantivas y adjetivas en concordancia con la normatividad de las IESFOD; la especificación de los procedimientos para fortalecer las funciones sustantivas y adjetivas de las IESFOD; la evaluación de los programas de trabajo y el desarrollo de las actividades académicas de las instituciones formadoras de docentes.

Los integrantes del Consejo Académico se establecen por función y responsabilidad; así, la función de presidente es responsabilidad del director de la institución, la de coordinador del subdirector académico, la de secretario del subdirector administrativo, la de consejeros por función es responsabilidad de las funciones de docencia, investigación, extensión académica, difusión cultural y servicios de apoyo, la de consejeros alumnos uno por cada grado de la educación normal.

Los integrantes del Consejo Académico deben reunir un determinado perfil para ser miembros del mismo. Su participación se regula mediante normatividad; en ella, se establecen disposiciones generales, las atribuciones de sus miembros, su organización y funcionamiento y las actividades que desarrolla el consejo.

En los hechos reales existe porque es una de las tareas que se demanda a la escuela normal realizar al principio de cada año escolar. La preocupación fundamental de convocar para su constitución es la elaboración del "proyecto", documento que

demuestra que se ha cumplido con la exigencia administrativa de dar existencia formal al Consejo Académico, pues de esta manera, se asegura la entrega puntual de los proyectos en la administración central.

Una vez realizado este paso, se procederá con el ritual de cumplir con cada reunión programada en el proyecto, pues al término del ciclo escolar se exigirá el informe sobre el contenido del Consejo Académico.

No obstante la situación que prevalece, hay un contenido que ilustra como funciona este organismo en la escuela normal. El Consejo Académico cada año se integra, pero, al menos en tres años no se logró consumir la elaboración de un proyecto de trabajo. Cada intento de realizarse lo impedía la falta de consenso entre los integrantes, la diversidad de interpretaciones sobre la situación institucional era su principal causa; el esfuerzo se agotaba en prolongadas reuniones, devenía en conflicto, y el surgimiento de rivalidades y enconos, tan propio del ambiente institucional.

En la situación se encuentran varias causas posibles, la principal que esgrimen los docentes²⁵, sobre las actitudes que asumen, es su desacuerdo sobre las formas del uso del poder, es decir, por el "estilo de dirección" que ejerce la autoridad de la institución. Los cuestionamientos daban lugar a acciones de hostigamiento y represión, por parte de la autoridad hacia los docentes más críticos, y, la misma, cancelaba o disminuía al mínimo necesario las reuniones. La consecuencia principal era la presencia silenciosa y la simulación del acatamiento de los acuerdos establecidos en el

²⁵ Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Libro de actas del Consejo Académico Institucional

consejo por los docentes.

3.3.3.2 La Academia

La Academia es un espacio que se crea para posibilitar la generación de mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros, el establecimiento de formas de trabajo concertadas como maneras de que los estudiantes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias. En ella, los profesores de un mismo semestre, identifican las relaciones entre los contenidos de las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos y revisan e intercambian materiales de estudio. Para el trabajo en las academias no se ha establecido una normatividad que la regule, cada institución propone líneas generales que orientan su organización, funcionamiento y contenido con base en las problemáticas que se identifican y abordan. En las academias se ubica otro aspecto del trabajo académico, el quehacer colectivo que deben realizar los docentes que imparten las asignaturas del plan de estudios. Es el espacio donde se abordan los asuntos concernientes a la tarea formativa. La primera tarea de la academia es su constitución, posteriormente, la preocupación es la elaboración del "proyecto"²⁶, debe demostrarse que se ha cumplido con la exigencia administrativa de dar existencia formal a las academias, asegurar que se cumplirá con la entrega puntual del proyecto en el Departamento de Educación Superior.

Una vez realizado este paso, se procede con el ritual de cumplir con cada una de las reuniones programadas en el proyecto, pues al término del ciclo escolar se exigirá el

²⁶Escuela Normal No. 3 de Nezahualcoyotl Proyectos de trabajo y organización de academias Coordinación de Docencia, Nezahualcoyotl, 1998

informe sobre el contenido de las academias. No obstante la situación que prevalece, hay manifestaciones que ilustran como funciona este organismo en la escuela normal. En la institución, la Coordinación de Docencia tiene la responsabilidad del funcionamiento de las academias, para ello, parte de señalar las líneas generales de su organización, funcionamiento y contenido, este último con base en las problemáticas que identifican y deciden abordar los docentes de cada academia.²⁷

La academia de cada grado está integrada por un presidente, secretario y los participantes. El presidente es el responsable de coordinar cada sesión de academia. El secretario es el encargado de realizar el registro de la sesión de academia, principalmente de los acuerdos, todos deben participar preparándose para cumplir con los puntos de la agenda elaborada para cada reunión, ésta es previamente acordada por el pleno de la academia o se encuentran señalados en el proyecto respectivo.

Una de las primeras manifestaciones de la realidad que acontece en las academias es la frecuente ausencia de los integrantes. Principalmente de los profesores horas-clase, quienes laboran por un determinado número de horas en la escuela. Ellos, argumentan que sólo se les paga para dar clases y que por asistir a las academias no. Para salvar esta resistencia se programan las sesiones en sus tiempos de trabajo, originando que los alumnos pierdan clases, aunque, los profesores recurren a la posición de preferir impartir sus clases que asistir a las academias. Los profesores de tiempo completo son quienes deben estar presentes, puesto que trabajan por jornada y no tienen ningún pretexto para ausentarse, salvo que tengan "comisión".

27 Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Libro de actas de academias. Coordinación de Docencia

Normalmente las academias se realizan con pocos asistentes, eso no importa, debe cumplirse con la realización de las sesiones programadas en el proyecto correspondiente. Aunado a ello, se hace evidente el incumplimiento de los acuerdos por parte de la mayoría, simplemente improvisan su participación.

La manifestación que más identifica a las academias, una vez reunidos sus integrantes, es "lo que se dice" y/o "lo que se trata" en ellas. La revisión de las actas permite identificar sentidos recurrentes: se habla sobre cuestiones que tienen que ver con las demandas administrativas, con actividades a realizar como trabajo de las academias (administrativas: fechas de evaluación, entrega de calificaciones parciales, retardos e inasistencias de los docentes; actividades: realizar la evaluación diagnóstica, los temas a tratar, el análisis del desempeño de los alumnos, etc.); o, se abordan cuestiones de forma (la normatividad que se aplica a los alumnos en sus prácticas pedagógicas: la puntualidad, el cumplir con el uniforme completo²⁸, etc., o también, los errores o limitaciones que presentan en sus prácticas pedagógicas los alumnos).

Cuando la reunión se desliza hacia los errores o limitaciones que los alumnos normalistas presentan en sus prácticas pedagógicas, suscita los mayores comentarios de los formadores. Los argumentos preferidos oscilan entre los errores de los alumnos en las prácticas pedagógicas y su desempeño en las diferentes asignaturas que cursan; se les acusa de flojos, faltos de creatividad, de no saber leer y redactar, de no aprender porque no dominan los contenidos que enseñan²⁹. La argumentación no termina ahí, los

28 Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Reglamento de prácticas pedagógicas. Coordinación de Docencia, 1998

29 Esc. Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Problemáticas de prácticas pedagógicas. Coordinación de Docencia, 1998

docentes pueden echarle la culpa al plan de estudios o a las escuelas de prácticas. Siempre a los otros, la gran mayoría no reconoce alguna participación en el problema.

La actitud de no reconocer que, por expresarlo genéricamente, el docente influya, de alguna manera, en la determinación de las problemáticas que presenta el proceso de formación de los normalistas, es un rasgo recurrente entre los docentes de la escuela normal.

3.3.3.3 Un análisis posible del trabajo académico. Entre el discurso y la tradición

La lógica organizacional que domina el Consejo Académico y la academia de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl es de carácter estructural y normativo, es decir que son organismos de apoyo que deben crearse y hacerse funcionar porque así lo determina la autoridad, se convierte en un acontecimiento administrativo. No se posibilitan los procesos que recuperen la función académica de estos organismos de apoyo. La existencia del trabajo académico es formal, pero se busca aparentar una realidad.

El análisis posible que admiten los acontecimientos se sustenta en las diferentes formas de autoridad académica que se identifican en los sucesos descritos. En el Consejo Académico prevalece la autoridad administrativa. La acción administrativa aplicada a lo académico lo restringe al cumplimiento de la normatividad, lo cual limita su alcance a una función meramente de simulación y de control. No se avizora avanzar hacia la definición de una autoridad académica colegiada. La autoridad colegiada es el

tipo de gobierno que corresponde a lo que se denomina la "comunidad académica".³⁰

La estrategia de desarrollo de los procesos académicos es el trabajo colegiado.

La academia es otro organismo de apoyo para la autoridad académica. Los hechos que acontecen en la academia permiten identificar la interacción entre diferentes tipos de autoridad: la autoridad administrativa, la autoridad colegiada y la autoridad personalista. No forma parte de la tradición normalista la aceptación de una autoridad colegiada, es decir, la aceptación de que el trabajo en grupo sea la alternativa para mejorar los procesos de formación docente.

El posibilitar la generación de mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros, el establecimiento de formas de trabajo concertadas, son formas para que los estudiantes atiendan exigencias semejantes y no contradictorias. Que contribuyen a propiciar la construcción de una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherentes.

La mayoría de los docentes tiene presente, por encima de todo, que la experiencia docente y preparación personal que poseen, es la única garantía para el buen cumplimiento de su tarea de enseñanza, predomina el tipo de autoridad académica personalista.³¹ Es la justificación principal para recurrir a una práctica pedagógica aislada e individualista. Cualquier sospecha de que, sean sus limitaciones teórico-prácticas las que determinan los problemas educativos existentes, es un

30 BURTON R., C. *El sistema de educación superior*. Nueva Imagen, México, 1991, p. 167

31 *Ibidem*

atentado a su integridad personal y foco de conflicto que termina con los intentos de propiciar la autoridad colegiada.

En el trabajo académico convergen y confluyen concepciones y prácticas. Dada su naturaleza, es escenario del diálogo, el debate y la reflexión; asimismo, representa el espacio propicio para el análisis de: el "proyecto curricular", de los procesos pedagógicos necesarios de generar para el logro de la perspectiva de formación y de la evaluación de la práctica docente institucional.

El dominio de determinadas prácticas organizacionales sobre el trabajo académico limita su consolidación. La autoridad administrativa impera sobre la autoridad académica, la influencia adopta formas rutinarias y genera en los individuos la constitución de actitudes y opciones políticas de sobrevivencia en el ámbito institucional.

El establecimiento de normas formales para regir las relaciones sociales en una organización no asegura los procesos necesarios para cumplir su función social. Las normas informales, encajadas en costumbres, tradiciones y códigos de conducta suelen ser más resistentes o impenetrables a políticas deliberadas. La mezcla de las normas formales e informales definen la elección y el resultado del éxito alcanzado en la organización, es decir, los fines se logran no sólo por las disposiciones legales, sino, por la disposición de los individuos con sus convicciones, adquiridas de manera informal a partir de la convivencia social que se genera en el ambiente de trabajo. No debe olvidarse que las normas formales e informales fueron ideadas por el hombre para

dar forma a la interacción humana a través de las instituciones, pero son los sujetos identificados por objetivos comunes quienes las hacen posible.

3.4 Impacto de la dimensión organizacional en el desarrollo curricular

El acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984 establece profesionalizar al magisterio del país; el mandato se traduce en proporcionar en las escuelas normales una formación de carácter general, mediante conocimientos especializados depositados en el currículum e impulsar la investigación e innovación pedagógica para conformar un nuevo educador con cualidades intelectuales.

En el Estado de México, el acuerdo opera hasta el ciclo escolar 1985-1986. La figura de un nuevo educador es el rasgo distintivo de la propuesta del Plan 85; la formación de un docente crítico, analítico y reflexivo, es el perfil de egreso que pretende lograr la educación normal. La propuesta representa una ruptura con perspectivas de formación que tradicionalmente habían caracterizado a los estudios normalistas.

El plan 85 presenta un proyecto curricular distinto. Abandona el diseño del "modelo por objetivos conductuales" de planes de estudio anteriores; el currículum para los licenciados en educación básica está constituido por fundamentos novedosos que articulan aspectos de la realidad educativa. A saber; el fundamento sociocultural, recupera los requerimientos sociales y culturales que el medio formula, la escuela normal asume las nuevas intenciones educativas de la sociedad para un momento determinado de su desarrollo. El fundamento psicopedagógico, articula los aspectos psicológicos y pedagógicos con tendencias teóricas recientes; el psicológico se

relaciona con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos y el pedagógico integra dos niveles de la enseñanza (el teórico y el práctico). Ambos anclados en la generación de procesos de aprendizaje y de enseñanza pertinentes a la perspectiva de formación docente del plan de estudios. El fundamento epistemológico-profesional, refiere a contenidos relacionados con un "saber", tomar conciencia que existen diversos tipos de saber y a un "saber hacer" específico, conjunto de acciones y quehaceres que se demandan al nuevo profesional de la educación en el ámbito laboral y social.

Se trata de un "modelo de proceso", no incorpora a los formadores como meros ejecutores, sino como profesionales que toman decisiones antes, durante y después sobre la dinámica de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. El docente realiza una tarea intelectual, tanto al diseñar como al desarrollar el currículum, tarea que requiere comprensión, dominio del contenido, conocimientos didácticos, etc. En suma, el proyecto contiene interesantes implicaciones curriculares no advertidas, el hecho origina profundas repercusiones en la práctica docente y en la formación del alumno normalista.

La dimensión organizacional penetra hasta el aula de clases e impacta el desarrollo curricular. La racionalidad dominante en la organización institucional desciende hasta la práctica docente para determinar el cabal cumplimiento del plan y de los programas de estudio. En la escuela normal, la función de la coordinación de docencia le establece el diseño de una escala de la práctica docente que pretende imponer orden en el desarrollo del currículum de acuerdo con criterios administrativos.

La pretensión recurre a tomar como informantes a los alumnos del desarrollo curricular. La "escala de la práctica docente" identifica el supuesto desempeño docente, a partir de establecer variables e indicadores agrupados en momentos que deben cumplir los formadores de docentes en su trabajo en el aula. Durante el ciclo escolar 1998-1999 la escala se aplicó a los grupos después de cada uno de los tres periodos parciales de evaluación que efectúan los docentes. Una vez aplicado el instrumento se procesa la información, se recuperan las valoraciones y se realiza un concentrado. Se obtienen el porcentaje institucional y se elaboran las gráficas respectivas.

1. Variable lineamientos técnico-administrativos.

Indicadores	Porcentajes
1. Registra la asistencia de los alumnos.	96.6%
2. Cubre completamente el tiempo de clase.	90%
3. Asiste a clases.	90%
4. Inicia la clase puntualmente.	83.3%

Los lineamientos técnico-administrativos son disposiciones específicas que deben cumplir los docentes en su clase, la consideración se realiza con base en el supuesto de que la asistencia y la puntualidad sean rasgos imprescindibles en la formación y que sólo se adquieren con la práctica constante, por ello el formador es el encargado de fomentarlos cotidianamente. De tal manera que, los resultados arrojados por la escala establecen que el 90% de los docentes en su clase cumplen con la disposición.

II. Variable planeación.

Indicadores	Porcentajes
5. Da a conocer el programa de la asignatura.	86.6%
6. Establece con el grupo las formas de trabajo y de evaluación de la asignatura.	93.3%
7. Señala el tema, propósitos y actividades en cada clase.	80%
8. Los materiales de lectura y/o trabajo son señalados con anticipación.	93.3%

La planeación didáctica es un requisito exigible a todos los docentes que laboran en la institución. Los procedimientos que asume esta tarea hacen de ella un ritual propio de la tradición normalista; al comienzo de cada ciclo escolar debe efectuarse la denominada "jornada de planeación", en ésta se trabajan los asuntos más relevantes a considerar por los encargados de desarrollar los programas de estudio. Para el caso de la planeación didáctica, tarea central de la jornada, se entrega el formato que sujeta la planeación a especificaciones establecidas en el documento y se determina la fecha para la entrega de la planeación elaborada. Quien hace caso omiso de esta disposición, se le apercibe por escrito para que cumpla con su entrega. En la estructura organizacional de la escuela normal, existe una coordinación encargada de los procesos de docencia y una función que realiza es el "seguimiento de docencia". Mediante éste explora si los docentes planean sus clases, cumplen con el desarrollo de los contenidos del programa, la metodología didáctica que utilizan es adecuada, entre otros aspectos. La escala de la práctica docente responde a esta lógica e identifica, según los informantes, que el 86.6% de los docentes planean sus clases.

II. Variable conducción de la clase.

Indicadores	Porcentajes
9. Asume el docente la función de coordinador del grupo.	86.6%
10. Propicia el trabajo en equipos.	86.6%
11. Fomenta la participación individual.	90%
12. Distribuye temas para su exposición por los alumnos.	80%
13. Emplea recursos didácticos para el desarrollo de la clase.	66.6%
14. Mantiene el interés del grupo en la clase.	80%
15. Fundamenta la clase en tareas, ejercicios o lecturas realizadas previamente por los alumnos.	90%
16. Favorece que los temas de trabajo trasciendan el nivel informativo para lograr su conocimiento profundo.	86.6%
17. Escucha, atiende y da respuestas a inquietudes e inconformidades que los alumnos plantean sobre la enseñanza y/o aprendizaje que protagonizan.	86.6%
18. Se identifica el dominio de los temas de clase por el profesor.	86.6%
19. Organiza al grupo para el desarrollo del trabajo durante la clase.	90%
20. Su expresión oral favorece la comprensión de los temas de clase.	90%
21. Aclara las dudas que plantean los alumnos sobre los temas.	86.6%
22. Propicia situaciones durante la clase donde el alumno opine, pregunte o exprese su postura personal ante el tema y/o su aplicación en la realidad.	90%
23. Promueve la adquisición de habilidades y actitudes (redacción, ortografía, expresión oral, cumplimiento, puntualidad, realizar bien las cosas, de respeto, etc.) durante el proceso de aprendizaje.	86.6%
24. Se identifica el interés del docente por el aprendizaje de sus alumnos.	90%
25. Emplea formas de trabajo variadas en su quehacer docente que permiten a los alumnos aprender sobre los contenidos de su asignatura.	80%
26. Posibilita la relación de los contenidos de su asignatura con otras.	76.6%

El momento de conducción de la clase es otra variable que se describe. La idea es tener un acercamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en

el aula, sin abandonar la determinante organizacional. Los indicadores empleados para advertir las formas en que discurre la formación son establecidos con base en un "deber ser", es decir, la escala se formulan bajo un modelo teórico que permite cuantificar el porcentaje de docentes que se ajustan a él. El 83.3 % cumplen con esa condición.

IV: Variable evaluación.

Indicadores	Porcentajes
27. Aplicó evaluación diagnóstica e informa resultados a los alumnos.	76.6%
28. Comunicó y/o acordó con el grupo los aspectos de la evaluación del curso.	93.3%
29. Realiza en cada clase el registro de la evaluación continua.	83.3%
30. Considera diversos aspectos (reportes de lectura, participación, trabajos escritos, examen, etc.) para la evaluación del aprendizaje.	93.3%
31. Valora la aplicación de lo aprendido.	86.6%
32. Hace uso de instrumentos y/o procedimientos para realizar el proceso evaluativo.	86.6%
33. Da a conocer a los alumnos los resultados de la evaluación de manera oportuna.	90%
34. Aclara dudas sobre los resultados de cada evaluación parcial.	90%
35. Explica la relación de los aspectos que se evalúan con los aprendizajes que desea promover.	83.3%

Los indicadores de la variable evaluación establecen que el 86.6% de los docentes, durante el desarrollo de su práctica docente, cumplen con las condiciones que señala el documento.

El análisis de los procesos pedagógicos que operan en el contexto institucional de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, refuerzan una concepción de curriculum que para los profesores no plantea problemas, su significado es de por sí evidente. El curriculum lo desarrollan en el trabajo mismo, tal y como viene. Se considera

simplemente como "la organización de lo que debe ser enseñado y aprendido". Se piensa que se refiere a aquello que los profesores "tienen que" enseñar, sobre lo que ellos ejercen un control muy limitado. Desde este punto de vista, difícilmente puede verse el currículum como la "realización de un proyecto educativo" de una escuela o de un profesor para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto.³² Las cuestiones sobre la naturaleza del currículum se miran como un estéril ejercicio académico. La dificultad esencial del desarrollo curricular deriva de las prácticas organizacionales que determina la visión administrativa que domina en la escuela normal. Es evidente la urgencia de una alternativa pedagógica.

3.5 Hacia una pedagogía para la formación del docente reflexivo.

En el pensamiento sistémico la relación entre los elementos los convierte en factores determinantes de las dinámicas que acontecen en el sistema. Desde esta perspectiva, es comprensible el empleo del concepto práctica de formación, es decir, que la interpretación y especificidad que se concreta del proyecto de formación en el entorno institucional es resultado de la interdependencia de factores determinantes.

La proposición argumentada a lo largo del trabajo, ha buscado describir los hechos, principalmente en este último capítulo, que sostiene la afirmación de que la dimensión organizacional determina la práctica de los docentes formadores en la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Esto es más evidente en la descripción de los

³² KEMMIS, S., op. cit., pp 11-12

aspectos pedagógicos que concurren en el proceso formativo; por ello, es necesario puntualizar algunas cuestiones que permitan avistar una pedagogía alternativa.

Primeramente, partir de reconocer que los problemas descritos identifican que el acto organizacional determina una Pedagogía que se finca en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora de la normatividad social. La consecuencia fundamental deriva en la instauración de una mirada sobre el proceso formativo que refuerza la idea de que el modelo y la normativa están expuestos y a los docentes sólo les resta ejecutarlo. La situación soslaya las implicaciones teóricas y prácticas que representa la propuesta de formación.

La opción es pensar en una Pedagogía alternativa. Es necesario elucidar los fundamentos conceptuales sobre los que se construya la teoría y la práctica para la formación docente del docente reflexivo que demanda la educación normal. Una Pedagogía que ceda su lugar a una concepción pluridisciplinaria de la formación docente, que comparta su campo de estudio. No reducida al "que" y "como hacer", es decir, al ámbito de lo práctico-prescriptivo, a diferencia de una Pedagogía alternativa productora del conocimiento necesario para describir y explicar la realidad educativa; que aporte los elementos concretos para la intervención pedagógica razonada.

CONCLUSIONES

A lo largo de dos décadas se ha venido constituyendo en el país un escenario caracterizado por las transformaciones económicas, políticas y sociales, provocado por la globalización de los mercados y las tendencias del neoliberalismo económico internacional, que ha condicionado las reformas orientadas a refuncionalizar la educación.

Distintos factores han impactado la estructura y funcionamiento de la educación normal. En consecuencia, la educación normal se sitúa en nuestra sociedad como un subsistema que no es posible analizar sino en sus relaciones con la estructura de la sociedad global. La educación normal está constituida por un complejo de elementos que interactúan y definen sus rasgos específicos; perspectiva que alude a la forma de relación propicia para acceder a la explicación de su realidad.

La nueva relación educación-sociedad permite ubicar la función de la educación normal en el proyecto social. El docente de educación básica es protagonista de un nuevo modelo educativo, que contiene un nuevo modelo pedagógico. El núcleo central es la formación de un tipo de recursos humanos calificados para el nuevo patrón de acumulación.

La educación normal se propone la formación de un docente reflexivo. La reestructuración del subsistema de formación de docentes otorga a la educación normal el nivel académico de licenciatura, formula nuevos planes y programas de estudio y adquiere la escuela normal una estructura y organización diferente. En suma introduce al subsistema del Estado de México un complejo compuesto de conocimiento especializado que ocasiona profundas implicaciones teóricas y prácticas en el proceso formativo que acontece en las instituciones formadoras de docentes.

En el caso concreto de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl, el fenómeno organizacional determina la forma de interpretar y especificar la formación en la realidad institucional. En consecuencia la práctica de los docentes formadores es determinada por las prácticas organizacionales.

Un enfoque descriptivo permite, mediante el empleo del estudio de caso, el conocimiento de la dimensión organizacional de la práctica de los docentes formadores. La descripción y explicación de sus dimensiones constitutivas. En su dimensión organizacional, la implementación de prácticas dirigidas a la administración del curriculum (demanda de la planeación didáctica, puntualidad y asistencia, exigir una metodología didáctica constructivista, entrega oportuna de calificaciones, etc.). En su dimensión académica, el impacto de la reestructuración curricular de la educación normal, es un tema que no ha formado parte de la preocupación del trabajo colegiado. El tema curricular no puede ser objeto de análisis y reflexión, dado que no se generan procesos académicos que lo hagan posible, sino se refuerza un carácter estructural y normativo del quehacer académico: sólo cumplir con la exigencia de su existencia

formal (constitución de los organismos, elaboración de los proyectos, realizar las sesiones y entrega del informe).

La visión formal del curriculum legitima una racionalidad que abarca sus fundamentos hasta las operaciones que lo ponen en práctica. En la situación real acontecen situaciones documentadas en este trabajo, alejadas de la propuesta del curriculum. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que acontecen en el aula son reducidos a un "que" y "como hacer" propio de una Pedagogía prescriptiva.

La opción es pensar en una Pedagogía alternativa. Elucidar los fundamentos conceptuales de la teoría y la práctica pertinente para la formación del docente reflexivo. Una Pedagogía que ceda lugar a un abordaje plundisciplinario de la formación docente, descriptiva y explicativa de la totalidad de los factores determinantes del proceso formativo.

En consecuencia, se sostiene que hay una visión respecto a cómo se construye el conocimiento, y cuál es el conocimiento que se quiere construir. Sin embargo, en la escuela normal el énfasis de la discusión ha estado marcado por la elaboración en torno a la categoría de saber (aunque éste no se domine en su totalidad, ni en lo teórico, ni en lo disciplinario) que a la de conocimiento.

La observación de la acción docente y su registro significó la posibilidad de evidenciar el discurso, de constatar lo que en teoría dicen los formadores de la escuela normal.

Sin embargo, en un punto medio de la elaboración y la descripción que aquí se realiza, discurso y práctica cobran un nuevo sentido: la coordinación de los procesos demanda una prospectiva respecto a la actividad que ha venido realizándose con relación a la formación. Esta demanda obliga a proponer la realización de una integración del discurso obtenido durante los años de labor en la escuela normal, en donde este discurso aparezca como algo distinto e integrado. El discurso pedagógico hasta ahora sostenido empieza a manifestar preocupaciones por la constitución de prácticas de formación más abiertas y reflexivas, en torno a como se concibe la actividad académico-formativa dentro y fuera de la escuela normal.

Las diversas reflexiones plasmadas en la reconstrucción del proceso, han contribuido para redimensionar algunas de las categorías y conceptos empleados en el proyecto. En primer lugar, queda claro que lo observado en el trabajo dentro de la escuela normal responde a una constitución histórico-social e individual que conlleva a la parcialización de lo organizacional como una estructura de conjunto, que demanda una estructura procesal más que la actividad unidireccional. En dicho sentido replantea la experiencia escolar y social de los formadores frente a su trabajo; de ahí que la elaboración se base en un proceso de reconstrucción, es decir, devolviendo, intentando develar la historicidad con la que se ha constituido la propia práctica.

En segundo lugar, respecto al propósito de precisar cómo entender o caracterizar una pedagogía alternativa queda claro que no toda acción es factible de alternancia. La acción requiere para constituirse un discernimiento entre lo ensayado y lo que ocurre con lo ensayado, entre la acción y la consecuencia, implica un cambio que tiene

significación y que se hace explícito. Esta conexión y continuidad es lo que permite pensar en su reconstrucción y en su integración. En este sentido, experiencia implica acción y pensamiento, teoría y práctica.

A partir de los planteamientos anteriormente vertidos, llegaríamos a la conclusión de que no es precisamente el concepto de práctica el que nos permitiría acercarnos mejor a los procesos organizacionales sino el de pedagogía, ya que permite replantear la unidad entre la acción y pensamiento a lo largo del tiempo. De alguna manera, el concepto de práctica remite más a la apariencia externa y que hace un deslinde entre la acción y el pensamiento de la acción de formación considerada históricamente aún cuando poco se habla del pensamiento, la reflexión o la elaboración cognitiva del formador. Si hablamos de conocimientos constituidos en circunstancias que comprometen al sujeto con las consecuencias de su acción. Son estos conocimientos y el rescate de una visión pedagógica distinta, lo que puede orientar la experiencia continuada en el contexto de la acción docente, lo que develaría otras dimensiones del trabajo docente, y por lo tanto, hace factible la consecución de un discurso pedagógico alternativo.

BIBLIOGRAFIA

- AYALA, José et. al. La crisis económica: evolución y perspectivas, en México Hoy, Ed. Siglo XXI, 15ª ed., México, 1994.
- BECERRIL GARCIA, Rene R. y MORENO GUTIERREZ, Irma L., Las ideologías políticas dominantes y el modelo desarrollista en el Estado de México, en Historia de la educación en el Estado de México (antología), Edit. ISCEEM División Ecatepec, México, 1994.
- BERTALANFFY, L. von, Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones, Ed. FCE, México, 1995.
- BUCKLEY, W. La sociología y la teoría moderna de los sistemas, Amorrortu editores, 4ª reimpresión, Bs. As. ,1993.
- BURTON R., C. El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica. Nueva Imagen, México. 1991.
- CARRASCO R. y PROVENCIO, E., La política social 1983-1988 y sus principales consecuencias en Investigación Económica, revista de la Facultad de Economía de la UNAM, abril-junio 1988, No. 184, Vol. XLVII.
- CARR, W. Hacia una ciencia crítica de la educación. Edit. Laertes, España, 1990.

- CASARINI RATO, M. Teoría y Diseño Curricular, Ed. Trillas, México, 1997.
- CHOMSKY, Noam y DIETERICH, Heinz. La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia. Ed. Joaquín Mortiz, México, 1997.
- DE LEONARDO, Patricia, La nueva sociología de la educación, Antología, Ediciones El Caballito-SEP/Cultura, México, 1986.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION NORMAL. El Proyecto Institucional, Toluca, Méx., 1998.
- DGE, Diagnóstico de la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México en DIFDIE, Toluca, Méx. , 1997.
- DIAZ BARRIGA, A. Lo metodológico: un problema sin respuesta, en Didáctica y Curriculum. Nuevomar, México, 1985.
- Dirección de Educación Técnica, Media Superior y Superior, Lineamientos Generales para las Escuelas Normales. Documento de trabajo, Toluca Méx. , 1996.
- Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Libro de actas de academias. Coordinación de docencia.
- Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Libro de actas del Consejo Académico Institucional.
- Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Problemáticas de prácticas pedagógicas. Coordinación de Docencia, 1998.

- Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Proyectos de trabajo y organización de academias. Coordinación de Docencia, Nezahualcóyotl, 1998.
- Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Reglamento de prácticas pedagógicas. Coordinación de Docencia, 1998.
- EZPELETA, Justa, Modelos educativos: notas para un cuestionamiento, en Cuadernos de Formación Docente No. 13, Edit. UNAM/ENEP-I, México, 1980.
- FERNANDEZ, Lidia M., El funcionamiento institucional, en Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- FINKEL, Sara. El capital humano: concepto ideológico en La educación burguesa. Ed. Nueva Imagen, México, 1989.
- GARDUÑO VAZQUEZ, Teresita. Reseña Histórica de la Escuela Normal No. 3 de Nezahualcóyotl. Documento.
- GEM. Consejos Académicos. (Documento normativo). Toluca, 1994.
- GEM. Guía de Auditorías de Calidad. Resultados. Toluca, 1996.
- GEM. Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, Toluca, 1985.
- GEM. Programa de Calidad Total para las Instituciones de Educación Superior, Toluca, 1993.

- REMEDI, E. Comentarios al estado de conocimiento: Formación de docentes y profesionales de la educación. Documento.
- REMEDI, V. Planeación de un curso en Aportaciones a la didáctica de la educación superior. UNAM/ENEP-I, 1979.
- RODRIGUEZ MANSILLA, Dario. Gestión organizacional. Elementos para su estudio. UIA/Plaza y Valdés editores, México, 1996.
- ROS, JAIME, La crisis económica: un análisis general en México ante la crisis, Ed. Siglo XXI, 6ª ed., México, 1993.
- SALDIVAR, Américo, Estructura Socioeconómica de México (1970-1993), Edic. Quinto Sol, México, 1994.
- SANCHEZ de HORCAJO, J.J., Sistema Social y Sistema Educativo en Escuela, Sistema y Sociedad, Ed. Libertarias, Madrid, 1991.
- SECyBS, Planes de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, Toluca, 1985.
- SCHÓN, Donald, La formación de profesionales reflexivos, Edit. Paidós, México, 1992.
- SEP, Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios, México, 1997.
- SONNTAG, Heinz R. y VALECILLOS, Hector, El Estado en el capitalismo contemporáneo, Edit. Siglo XXI, 6 edic. , México, 1985.
- STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum, Edit. Morata, Madrid, 1987.

VERA CASTELLO, R. de G., Las reformas a la educación normal en el sexenio de 1970-1976. Tesis de maestría. DIE/CINVESTAV, México, 1979.

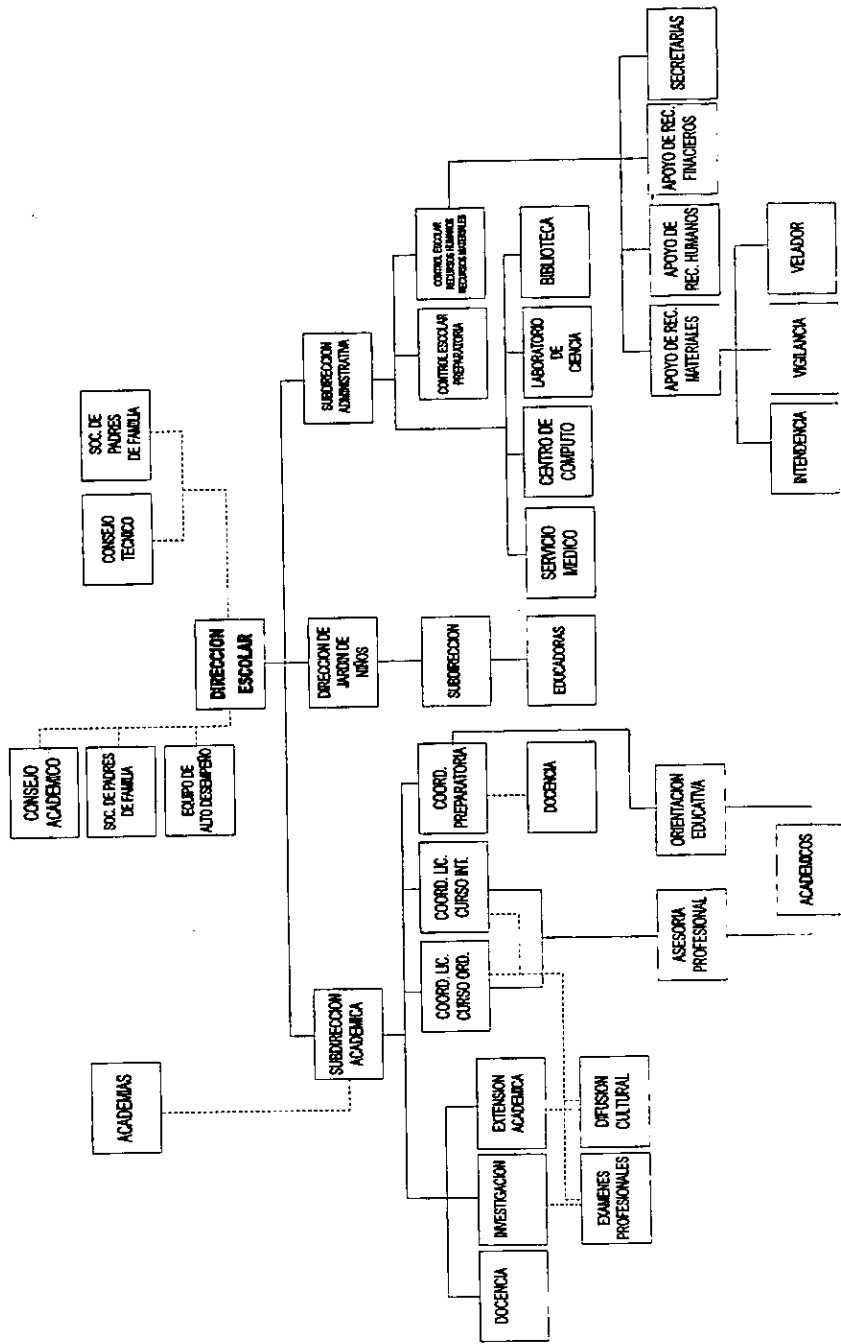
VELASCO MONROY, Santiago G., Nuevas estructuras organizacionales para la administración pública, Edit. GEM/UAEM, México, 1987.

WEBER, Max, Economía y Sociedad, Edit. F.C.E, México, 1984.

WEBER, Max, El político y el científico, Edit. Premia, México, 9ª edic., 1991.

A N E X O S

ORGANIGRAMA INSTITUCIONAL



ESCALA DE LA PRACTICA DOCENTE*

INSTRUCCIONES. Coloca dentro del recuadro los valores según consideres conveniente.

Asignatura: _____ Nivel _____
 Grado: _____ Grupo: _____ Fecha: _____ Ciclo Escolar: _____

No. VARIABLES E INDICADORES	VALOR	OBSERVACIONES
I. LINEAMIENTOS TECNICO-ADMINISTRATIVOS		
1. Registra la asistencia de los alumnos.		
2. Cubre completamente el tiempo de clase.		
3. Asiste a clases.		
4. Inicia la clase puntualmente.		

II. PLANEACION	VALOR	OBSERVACIONES
5. Da a conocer el programa de la asignatura.		
6. Establece con el grupo las formas de trabajo y de evaluación de la asignatura.		
7. Señala el tema, propósitos y actividades en cada clase.		
8. Los materiales de lectura y/o trabajo son señalados con anticipación.		

III. CONDUCCION DE LA CLASE	VALOR	OBSERVACIONES
9. Asume el docente la función de coordinador del grupo.		
10. Propicia el trabajo en equipos.		
11. Fomenta la participación individual.		
12. Distribuye temas para su exposición por los alumnos.		
13. Emplea recursos didácticos para el desarrollo de la clase.		
14. Mantiene el interés del grupo en la clase.		
15. Fundamenta la clase en tareas, ejercicios o lecturas realizadas previamente por los alumnos.		
16. Favorece que los temas de trabajo trasciendan el nivel informativo para lograr su conocimiento más profundo.		
17. Escucha, atiende y da respuestas a inquietudes e inconformidades que los alumnos plantean sobre la enseñanza y/o aprendizaje que protagonizan.		
18. Se identifica el dominio de los temas de clase por el profesor.		
19. Organiza el grupo para el desarrollo del		

trabajo durante la clase.		
20. Su expresión oral favorece la comprensión de los temas de clase.		
21. Aclara las dudas que sobre los temas plantean los alumnos.		
22.- Propicia situaciones durante la clase donde el alumno opine, pregunte o exprese su postura personal ante el tema y/o su aplicación en la realidad.		
23. Promueve la adquisición de habilidades y actitudes (redacción, ortografía, expresión oral, cumplimiento, puntualidad, realizar bien las cosas, de respeto, etc.) durante el proceso de aprendizaje.		
24. Se identifica el interés del docente por el aprendizaje de los alumnos.		
25. Emplea formas de trabajo variadas en su quehacer docente que permiten a los alumnos aprender sobre los contenidos de su asignatura.		
26. Posibilita la relación de los contenidos de su asignatura con otras.		

IV. EVALUACION	VALOR	OBSERVACIONES
27. Aplicó evaluación diagnóstica e informa resultados a los alumnos.		
28. Comunicó y/o acordó con el grupo los aspectos de la evaluación del curso.		
29. Realiza en cada clase el registro de la evaluación continua.		
30. Considera diversos aspectos (reportes de lectura, participación, trabajos escritos, examen, etc.) para la evaluación del aprendizaje.		
31. Valora la aplicación de lo aprendido.		
32. Hace uso de instrumentos y/o procedimientos para realizar el proceso evaluativo.		
33. Da a conocer los resultados de la evaluación a los alumnos de manera cotidiana:		
34. Aclara dudas sobre los resultados de cada evaluación parcial.		
35. Explica la relación de los aspectos que se evalúan con los aprendizajes que desea promover.		

GRADIENTES	VALORES
SIEMPRE	3
LA MAYORIA DE LAS VECES	2
OCASIONALMENTE	1
NUNCA	0

OBSERVACIONES:

ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL PLAN DE CURSO

NIVEL:	CICLO ESCOLAR				BIBLIOGRAFÍA
	ASIGNATURA (PROFESOR, GPO)	PRESENTACION Y OBJETIVOS	CONTENIDOS	METODOLOGIA	

SUBDIRECCION ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE DOCENCIA

COORDINACIÓN DE NIVEL