



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
"ACATLAN"



"LA CARACTERIZACION DEL TUTOR ANTE EL DESEMPEÑO DEL
TRABAJO DOCENTE DEL PROFESOR EN FORMACION DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA, PLANEACION ESTUDIOS 1997,
EN LA ESCUELA NORMAL DE TLALNEPANTLA."

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
SUSANA HERNANDEZ BECERRIL

ASESOR: LIC. FRANCISCO JAVIER AVILA GUZMAN

m346108

JUNIO, 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Indudablemente el término de una carrera profesional se ve culminada con la presentación de una indagación más o menos profunda sobre las temáticas que implican la carrera misma.

Como objeto de este logro quiero dedicar el esfuerzo realizado a quienes han constituido el pilar de mi formación académica y humana, mis mejores maestros: a mi padre Santiago Hernández Martínez, a mi madre Beatriz Becerril Mendoza y a quienes se me han encargado para servirles como una tutora ante la vida Oscar Israel y Aranza Nicté, mis hijos.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Susana Hernández Becerril

FECHA: 30 - junio / 2005

FIRMA: 

Índice

	Página
Introducción	4
I La Educación Normal	9
Regulando la profesión	10
Incremento de profesionales de la educación	11
Fortaleciendo la preparación de los profesores	19
Expansión de las Normales y propuestas de cambio	21
Reestructuración curricular	26
Modernizando la educación básica se actualiza la educación	28
Práctica docente en la currícula	30
Contexto de la Escuela Normal de Tlalnepantla	32
Propuestas curriculares	38
II Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997	48
1985 – Licenciatura en Educación Primaria en el Estado de México	48
Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales	55
Criterios y orientaciones de la Licenciatura en Educación Primaria	
Plan de estudios 1997	57
Perfil deseado del futuro docente	66
Mapa curricular	71
Séptimo y octavo semestres	74
III La tutoría en la formación de educadores	76
Tutoría	78
Cualidades	83
Función	87
Elección de tutores	94
Condicionantes en la relación entre tutor y tutorado	96
Problemas del proceso tutorial	99
Ventajas	103
IV Tutores en la formación de Licenciados en Educación Primaria	105
Selección	106
Definición	113
Características	123
Funciones	126
Tipos	129
Conclusiones	133
Sugerencias	148
Bibliografía	151

Introducción

Ante la llegada de un nuevo siglo y los progresos económicos y científicos que se han generado, el hombre y la sociedad que conforma, está apostando a la Educación como la base de sus logros en proyectos de la presentación de la condición humana: rescate de sus valores, de la cultura, el arte, la ciencia y la tecnología.

Tanto en el ámbito mundial como en el nacional, se hace un llamado a aquellos que estamos inmersos en este ámbito educativo y a nuestra responsabilidad, es un reclamo de la sociedad en la que vivimos. La educación tiene las posibilidades de apoyar en la solución a problemáticas que se han planteado en la propia UNESCO: "exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico..."¹, es evidente que para este momento social surgen como prioridades estas condiciones de vida que la educación puede proporcionar, sobre todo hablando de la Educación Básica.

Llamemos relevante a este nivel educativo pues es en él en donde las bases de la conducta humana pueden tener más alternativas de desarrollo, incluso, la Comisión de las Naciones Unidas considera que esta educación puede generar un espíritu nuevo basado en la adquisición, actualización y uso de los conocimientos de la humanidad. Pero no sólo como requerimiento escolar sino como un deseo personal que conlleve a pensar en la educación, durante toda la vida.

Por ello es que mejorar la calidad y motivación de los docentes de educación básica, tanto en su formación pedagógica inicial como en la actualización permanente, se ha puesto como prioridad en nuestro país. La Secretaría de Educación Pública (SEP), intenta aplicar nuevos bríos a la planta de docentes que ahora labora ante grupos escolares de Educación Básica y, al mismo tiempo, pone en marcha un nuevo Plan de estudios para la Formación de Docentes de Educación Primaria en 1997.

México y sus escuelas Normales, enfrentan un cambio de Planes de Estudio con la finalidad de mejorar los resultados obtenidos en la Educación Básica a través de la preparación de docentes con mayores habilidades, competencias, dominio del conocimiento e identidad con su carrera y, no siendo la primera ocasión en que se realiza un cambio similar, contamos con la

¹ Delors, Jaques. **La Educación encierra un tesoro**. pág. 16

posibilidad de advertir tropiezos para alcanzar buenos resultados. La educación impartida por el Gobierno, tiene como finalidad la de satisfacer los requerimientos de la sociedad mas, en ninguna de las currícula impuestas se han podido registrar efectos de tal nivel. En las propuestas de cambio no hubo énfasis en la identificación de obstáculos, limitaciones y agentes responsables pero lo más importante fue que no se pensó siquiera en la calidad de los cursos, resultó prioritario sólo la cantidad de población atendida.²

Es necesario hacer un alto y advertir que los problemas magisteriales no se resuelven con un cambio curricular en las Escuelas Normales, se reconocen problemáticas con origen en cuestiones salariales, de condiciones de trabajo, falta de alimentación en los estudiantes, etc. sin embargo, todo ello resulta inalcanzable de resolver en forma directa a través de estudios como el presente. Las soluciones sociales, económicas y políticas o sindicales tienen como base una sociedad educada *en y para la libertad*, de tal forma que resulta conveniente analizar este cambio curricular desde su esencia pronosticando los efectos sociales que pudiera tener.

Volviendo entonces al análisis de la educación desde las propuestas curriculares y los eventos académicos y didácticos, una de las consideraciones más relevantes enmarcadas como problemáticas del Plan de Estudios de 1984, se refiere a la existencia de:

“crecientes dificultades de la vida académica en las Escuelas Normales teniendo como origen las características del proceso de implantación de la Reforma... Educativa y sobre todo la primera en señalarse es la ubicación equívoca del personal docente y las... insuficientes acciones de capacitación y actualización para apoyar y complementar la formación de los profesores.

La ausencia de un sistema continuo de perfeccionamiento dirigido a los formadores de maestros, de reglas claras para desarrollar de manera efectiva una carrera académica...”³

Con esta observación evidente es, que la actualización y capacitación del personal docente influye directamente en el éxito o fracaso de la puesta en marcha de un proyecto o en este caso, de un nuevo Plan de Estudios. De hecho, las observaciones generales que se realizaron a la currícula en desplazamiento, demuestran esta situación justamente.

En la actual propuesta existe un docente, ajeno a la organización de la Escuela Normal, que se propone como formador en la práctica o ejercicio profesional del estudiante normalista, ante el desarrollo de práctica en *condiciones reales* y ubicado en la escuela primaria con grupo escolar. Debiéndose considerar como formador de formadores que requiere actualización y capacitación pero ante todo una elección adecuada para el desempeño de esta función tutorial o asesoría relevante.

² Latapí, Pablo. **La Educación Formal. I** pág. 349 - 353

³ SEP. **Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997.** pág. 18 - 19

Es un punto neurálgico, el valorar la intervención formativa del profesor del grupo de educación primaria que se desempeña como tutor del estudiante normalista (profesor en formación) cuando éste se desempeña en trabajo docente durante el séptimo y octavo semestres del Plan de estudios que se aplica actualmente.

Reconociendo el impacto de los procesos formativos en las profesiones como la docencia, en donde se implican la personalidad, los saberes, haceres expectativas personales y las de los estudiantes que se encuentran en la misma aula, su contexto, la cultura, entre otras influencias; el aprender a ser y hacer de un profesor, partiendo de la asesoría de un experto que, además sin conocer cercanamente los propósitos y contenidos de este plan de estudios corrobore la conformación del perfil de egreso estipulado es por demás, complejo y delicado.

En esencia la tutoría significa para este proceso de formación inicial a la docencia, un modo de acompañamiento, asesoría, complementariedad y confidencialidad aún no cimentado en nuestra cultura magisterial. Este es entonces un proceso didáctico digno de reflexión, análisis y reconstrucción.

Como situación didáctica, el proceso de tutoría es único e irrepetible de tal modo que para su análisis y reflexión es necesario acudir a escenarios específicos. Es el caso de la Escuela Normal de Tlalnepantla (ENT) cuyo origen se remonta al año 1960 siendo la cuarta institución que el Gobierno del Estado de México instauraba y primera externa a la capital de la entidad. Con modificaciones en planes de estudio, la escuela siempre ofreció la carrera o licenciatura en Educación Primaria, por tanto la experiencia obtenida a lo largo de su existencia es evidentemente considerable.

En la historia de la ENT no se reporta ninguna situación similar a la planteada por el nuevo plan de estudios, llegó a realizarse desempeño docente como servicio social en la década de los 60's, los docentes regresaban en contraturno a los estudios pero no se contaba con un tutor en la práctica, (las modificaciones posteriores se expresarán en el contenido de este trabajo) finalmente, al ser un proyecto novedoso, los docentes se enfrentaron a dificultades incluso en la definición de las labores del tutor y las propias. Finalmente, las acciones realizadas por los docentes de ésta institución se diferencian de los lineamientos, en cuanto a la atención del docente de primaria que apoya como tutor resultando un acontecimiento relevante.

El planteamiento de la problemática a la cual atendió este proceso de investigación, se presenta a continuación:

A raíz de la implementación del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Tlalnepantla: ¿Cuál es la contribución del tutor en el proceso de formación inicial de los alumnos en séptimo y octavo semestres?

El **objetivo general** de esta investigación se redactó de la siguiente forma:

Valorar la contribución del tutor ante el desarrollo del trabajo docente propuesto para séptimo y octavo semestres, en relación con el logro del perfil de egreso del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal de Tlalneptla.

A partir del problema planteado anteriormente y el objetivo de este trabajo, la **hipótesis** fue:

La caracterización del tutor ante el desempeño del trabajo docente del profesor en formación durante séptimo y octavo semestres del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal de Tlalneptla, ha sido una condicionante para el logro del Perfil de egreso.

De esta manera, el presente estudio describe la contribución del tutor en la formación inicial bajo la propuesta curricular 1997 en el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria. Necesariamente la comprensión del devenir en la preparación formal del docente en educación primaria explica la diferencia radical existente en relación con la cotidianeidad escolar por ello, en el **Capítulo: La educación normal**, se expone un recorrido histórico del desarrollo de las Escuelas Normales en el ámbito curricular y particularmente en cuanto a la realización de prácticas, enfatizando la discrepancia expresada en el ámbito nacional y estatal (Estado de México) encontrándose de por medio explicaciones políticas, académicas y hasta sindicales que gestan una urgente necesidad de unificar los criterios curriculares a partir de consultas nacionales y valoraciones precisas.

Bajo este contexto, la implementación del Plan de Estudios 1997 se encuentra considerada como parte de un proceso de transformación académica de las Escuelas Normales, con proyectos ambiciosos e interpretaciones nacionales, estatales, escolares y personales diversos, no ha resultado sencillo "convencer", preparar y formar plenamente a quienes vivimos en estas instituciones a pesar de los intentos por autoridades educativas, en el **Segundo capítulo, Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997** se expresan la falta de comprensión en los alcances y procedimientos académicos y administrativos enfrentados en la formación de las primeras generaciones de estudiantes normalistas, comparando los términos bajo los cuales se ejerció por años la docencia y los propios de esta reforma.

Por obviedad, las características, concepciones, condicionantes y propósitos de la tutoría fue un costoso trance entre docentes de educación básica y normal, a pesar de lineamientos organizacionales, se enfrentó una propuesta didáctica que no ha sido ampliamente explicada, documentada, discutida, analizada. Un análisis teórico de la tutoría como punto primordial en el proceso de formación, permite comprender con mayor claridad el ejercicio

requerido. Es el **Capítulo Tres, La tutoría en la formación de** educadores, donde se encuentra esta información que dicho sea de paso, tiene aún pocos referentes en la comunidad mexicana. El modelo tutorial implementado no corresponde a la orientación vocacional sino a la formación para el trabajo aún cuando se encuentra en el marco de lo escolarizado y de la asesoría sobre la tradición, en voz de un experto.

Las Escuela Normales se encuentran en procesos de transformación que no serán nunca puestos en marcha por igual, de ahí la necesidad de enmarcar el quehacer de una institución como caso que ejemplifica la diversidad. El **Cuarto Capítulo, Tutores en la formación de Licenciados en Educación Primaria**, contiene datos básicos del proceso de selección, tipo de tutoría y características que explican los hechos ocurridos en la Escuela Normal de Tlalnepantla, datos obtenidos de cuestionarios aplicados a estudiantes, asesores y los mismos tutores, donde también figuran opiniones, informes institucionales, expresiones verbales y escritas; ofreciendo finalmente, una descripción valorativa, en el orden de lo cualitativo, sobre el proceso de tutoría.

Las **Conclusiones** obtenidas expresan tanto desafíos como logros obtenidos por el contexto donde se desarrolló la investigación que, sin temor, fundamentan un procedimiento diferente al propuesto por las autoridades educativas en razón de la atención a la tutoría como un situación didáctica donde se experimenta la relación experto – novato en el aprendizaje de una profesión. Estas conclusiones permiten la caracterización del tutor ante el desempeño del trabajo docente del profesor en formación, durante el séptimo y octavo semestres de tres generaciones que cursaron el Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal de Tlalnepantla. Los resultados han impacto en la concreción de los logros en la formación inicial y la comprensión del lazo estrecho que una institución de educación superior debe tener con los profesionales e instituciones en donde laborarán. Por otro lado, además de expertos, los tutores pueden experimentar la reflexión de su propia práctica a través de mirar a otro ofreciéndose oportunidades de formación permanente de gran significado.

Capítulo I

La educación normal.

Como base de partida en esta descripción de acontecimientos educativos, es inevitable brindar una contextualización de los hechos relevantes que refieren al ejercicio docente como eje de constitución del normalismo en México. La pretensión no es de ninguna manera realizar un análisis exhaustivo de acontecimientos históricos, más bien se intenta brindar una panorámica reflexiva de los orígenes de la escuela normal a nuestros días y ofrecer una breve reseña de los acontecimientos que brindan cabida a la escuela normal de Tlalnepantla en particular, en relación con el tipo de fundamentos filosóficos, políticos y curriculares que apoyan al ejercicio práctico y la necesidad de intervención de un experto en la práctica profesional para la formación docente.

La primer idea de instituir a la escuela normal surge en el contexto mundial en el año de 1765 en el "Complemento del reglamento de las escuelas católicas de la Silicea."¹ La intención desde ese momento fue formar maestros que atendieran los cursos de educación pública en el nivel primario.

La profesión magisterial en nuestro país, surge entre los años de 1822 a 1910. Se iniciaba la vida independiente, cuando el ejercicio de la profesión docente era autorizado por parte de los ayuntamientos o el gobierno, el requisito era acreditar algunos exámenes. La misma autorización para ejercer la docencia era de hecho una licencia para establecer escuelas particulares elementales de primeras letras (comparativamente en la actualidad se consideran escuelas de educación primaria). Durante este periodo no se logró consolidar el establecimiento de una escuela normal. Por ello Alberto Arnaut la considera una "profesión libre".² La existencia de escuelas de primeras letras no atendía a las necesidades de cobertura, esta carencia obligó a tomar decisiones gubernamentales como elegir para la docencia a aquellos sujetos que por demostrar conocimientos generales y no pedagógicos pudieran transmitir conocimientos a los niños.

La Compañía Lancasteriana o Sociedad de amigos de las escuelas Lancasterianas en 1822, llegó a tomar esta responsabilidad de formar maestros y con esto se involucró también en la concesión de licencias para el ejercicio de

¹ Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la Educación Pública*. pág. 53

² Cfr. Arnaut, Alberto. *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*.

la docencia en las primeras letras. Sin embargo, la educación continuaba siendo de intereses particulares, de hecho no existe orden alguno para la formación de los docentes.

Regulando la profesión.

Concluida la revolución mexicana se reglamentó la organización escolar en el Distrito, territorios federales y en ayuntamientos de los estados, incrementaron la cantidad de centros de enseñanza elemental, se establecieron nuevos pero diferentes planes de estudio y consolidaron su poder sobre la autorización del ejercicio docente. De esta forma el Estado retoma la orientación de la educación elemental y se da inicio a la tendencia de hacer de la profesión magisterial una profesión del Estado. Cabe señalar que el surgimiento de la educación pública pretende ser dirigida y sostenida por las autoridades oficiales y hasta antes de estas propuestas, eran mínimas las instituciones sostenidas por el gobierno, esto implica que las ideologías europeas se mezclaran en nuestro país y a través de la participación del pueblo, las escuelas particulares paulatinamente serían las menos.

La ideología pedagógica internacional (refiriéndose a Pestalozzi y Montessori entre otros) se ve implicada también en estos cambios propuestos por el nuevo Estado Liberal, así como las ideas de obligatoriedad y laicismo con lo cual se plantea la necesidad de formar profesores en centros especializados o escuelas normales.

El Estado procuró la unificación y centralización de los estudios de educación elemental en todo el país. Se propuso la unificación a través del establecimiento de un solo plan de estudios pero en las escuelas de los estados todavía se presentaron diferencias sustanciales. La centralización fracasó en sus alcances ya que se logró en la jurisdicción federal la unificación de planes de enseñanza y la centralización administrativa, pero en instituciones de competencia estatal se continuó laborando de manera independiente.

En tanto, surgió como propuesta la exigencia de un título para la autorización del ejercicio docente sin tener eco por considerarse anticonstitucionalista. Sin embargo, se estableció la preferencia para contratar docentes con título. Una vez exigido el documento para ejercer esta profesión, dejó de ser terreno "libre" y al menos en la federación, la Escuela Normal adquirió la autoridad para decidir quién podría ejercer la profesión docente. (Treinta años después esta única escuela normal se convirtió en la Escuela Nacional de Maestros.)

De algún modo se inicia la historia de un ejercicio profesional docente, basado en principios legales, teórico pedagógicos y de cultura general como condicionante para ejercer la profesión. El desarrollo docente en el ejercicio

práctico aún no se reconoce como una necesidad. Los acuerdos sobre el tipo de formación requerida por un docente tardarían en realizarse, por muchos años la preocupación principal fue la unificación de la enseñanza.

Los propósitos de unificación de la enseñanza en la nación a través de la Escuela Normal Federal no se lograron ya que las normales estatales contaron con una mayor disposición por parte de sus estudiantes para trabajar en el territorio de influencia, mientras que los egresados de la primer escuela pretendían trabajar solamente en el distrito federal.

La normal Veracruzana tuvo una gran influencia en diversas partes del país, gracias a Enrique C. Rébsamen quien dirigió junto con sus discípulos la reforma pedagógica e institucional de la enseñanza primaria en su estado y fundaron escuelas normales en diferentes estados de la república.

Las escuelas normales se multiplicaron en este periodo y los maestros lancasterianos y municipales se vieron invadidos por compañeros normalistas. Este crecimiento de docentes provocó que paulatinamente se agruparan con diferentes motivos y causas, y a pesar de las divergencias lógicas de tal situación intentaron influir en las decisiones pedagógicas que regían la educación elemental, sus programas, libros recomendables, la política educativa, las normas disciplinarias etc. Los egresados normalistas tuvieron un papel importante en la difusión de la reforma pedagógica y también en la reestructuración del sistema u organización administrativa de la educación. No así en la formación del propio docente.

Incremento de profesionales de la educación

Durante el Porfiriato los docentes crecieron cuantitativamente pero se encontraban mal distribuidos. "Los logros en la labor educativa durante la dictadura fueron notables. De 1878 a 1907 se añadieron 5 043 escuelas primarias, 17 preparatorias; 6 escuelas técnicas y 14 normales. El analfabetismo disminuyó un 23.3%...Una sólida metodología, basada en Pestalozzi y Rébsamen, se seguía en la primaria, ... la educación era eminentemente urbana, y estaba dedicada a las clases media y alta con poquísima atención a la población rural y obrera. ...la amarga verdad era que el régimen porfiriano no tenía ningún interés en la educación del 69.73% de analfabetos..."³ Las escuelas de educación primaria se convirtieron en fuente de empleo de los que contaban aún con escasa preparación. Paulatinamente la profesión de la docencia se convirtió en una profesión del Estado, cambiando los procedimientos de reclutamiento de profesores. Si en un principio el profesorado ejerció libremente, en este momento se inicia con un proceso de

³ Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934**. Vol. I pág. 31-32.

selección más mesurado que culmina con la restricción por la certificación de la preparación profesional.

El plan de estudios de las escuelas normales desde 1908 no había sido reformulado y es hasta los inicios del mandato de Carranza, cuando se diferenciaron tres títulos de profesor:

- ° Profesor de primaria elemental.
- ° Profesor de primaria superior.
- ° Educadora.

El plan de estudios mejoraba en mucho las características de su antecesor. En opinión de Ernesto Meneses la preparación requerida a través de estos estudios era casi excesiva para su tiempo⁴. Sin embargo, en el reconocimiento de la carga de trabajo sobre el desarrollo de la práctica profesional se consideraron únicamente tres clases a la semana de las treinta y cinco que correspondían al último año de profesores de educación primaria elemental con la asignatura de *Observación y práctica de enseñanza*, otras tres más para quienes continuaban hasta el quinto grado que contemplaba treinta y cuatro horas en total con la asignatura de *Observación práctica de la enseñanza* y para las educadoras la asignatura de *Observación en el Kindergarten* con un total de tres clases por semana del total de veintisiete.

Finalmente se añadió que para obtener el título de profesor en cualquiera de los tres casos, se requería un año de práctica en un establecimiento oficial asignado por la Dirección General de Instrucción. Sin más señalamientos o condiciones sobre este ejercicio docente, se carecen de elementos de análisis para considerarlo como un trabajo reflexivo o de continuidad en la formación, era solo un servicio social condicionante para obtener el título.

En 1919, el director de Instrucción Pública, profesor Eliseo García ante las necesidades curriculares de preparación creó los Centros de Práctica para los normalistas; se retomaba el artículo 2° de la ley de educación primaria emitido en 1908, donde se expresó la necesidad de perfeccionar los conocimientos del magisterio, instituir academias, clases especiales y conferencias dirigidas a docentes en labores.

En todo caso los objetivos generales con los que pretendió el establecimiento de las escuelas normales en apreciación de Alberto Arnaut, fueron⁵:

- a) ...formar maestros y autorizar el ejercicio de la docencia...Ahora se trataba de hacer de los cursos pedagógicos, especialmente los de carácter práctico, el eje estructurador del programa de las escuelas normales.

⁴ *Ibidem.*

⁵ Arnaut, Alberto. *Op. Cit* pág. 26-27.

b) Formar un grupo profesional distinto, pero con el mismo rango de otros grupos de profesionistas, que superase el empirismo de los maestros reclutados por los ayuntamientos y de los egresados de las escuelas de segunda enseñanza.

c) Imprimir unidad y uniformidad técnica o científica a la enseñanza primaria mediante la liberación de la profesión docente y de las escuelas de la tutela de los ayuntamientos y de la influencia de agentes extraños ejercían sobre la profesión. La formación de maestros y la dirección técnica de la instrucción primaria, se decía, debe estar en manos de pedagogos y no en las de los profesionistas que no tienen un conocimiento especializado en la materia.

Así se logra el reconocimiento de la preparación y práctica docente en relación estrecha con la educación primaria, se había ejercido una fuerte influencia del ejercicio político para la asignación de profesores en detrimento de los resultados obtenidos con los niños en México.

Durante este siglo se crean las escuelas Normales con carácter oficial cuya finalidad pudo enfocarse primordialmente a la unificación de criterios e ideologías que apoyaran a la concentración del país dado que se pacificaban revueltas revolucionarias y la población se encontraba en gran desventaja de preparación académica.

El artículo 12 del Programa de Reformas Político-sociales de la Revolución aprobado por la Soberana Convención Revolucionaria en Jojutla, Morelos, el 18 de abril de 1916. Expone la implementación de escuelas rudimentarias pero también resalta con ello la necesidad de formar docentes que atendieran el servicio.

La instrucción Rudimentaria fue consolidándose con las observaciones de Jorge Vera Estañol, quien permitió que la propuesta llegara a las zonas indígenas. Con esta licitación la educación no tendría obligatoriedad, podrían asistir los mexicanos interesados no importando edad, se estudiaría en dos años, se establecerían en las zonas con mayor presencia de analfabetas y se asignaba un presupuesto muy bajo.

Como antecedente en esta consolidación de las escuelas Normales, Alberto J. Pani como Secretario de la SIPBA, en 1911 publicó un estudio de la Instrucción Rudimentaria en el cual se afirman tres obstáculos para su desarrollo:

- a) La lecto-escritura era una difícil situación de aprendizaje en tanto que los maestros no dominaban el dialecto de los indígenas.
- b) Requería una partida económica mayor para el desarrollo de la propuesta.
- c) El programa vigente carecía de elementos técnicos.

Por ello se propone ampliar el plazo de estudios a tres años, omitir la ayuda alimenticia, incluir temáticas elementales como : geografía, historia patria, talleres de dibujo y trabajos manuales, etc. Sugiere implementar escuelas agrícolas e industriales para apoyo al trabajo en el campo y la manufactura de cerámica, alfarería, deshilado, sombreros, etc.

"Pani, juiciosamente, indica la necesidad de formar el personal docente en las escuelas normales regionales. Recomienda, finalmente, organizar el servicio de modo tal que se ajuste al principio del máximo rendimiento por la concentración del esfuerzo en el punto de menor resistencia."⁶

En tiempo posterior las reuniones de docentes también daban pauta a planteamientos propios para la consolidación de las escuelas normales, un ejemplo de ello es el dictamen del Segundo Congreso de Maestros realizado entre noviembre y diciembre de 1920 donde se expresaron las siguientes consideraciones⁷:

1. Las escuelas normales, sin perder de vista la educación manual de los talleres y campos de cultivo, deben reorganizarse *a base de ciencia experimental, desechando todo el bagaje de la pedagogía*, y los caminos ya formados por la llamada metodología aplicada, que coarta la libertad y mata la iniciativa de maestros *para crear nuevas orientaciones educativas*.

2. *Todo programa educativo de las escuelas normales deberá tener la biología como base, la metodología como medio y la sociología como fin.*

3. Para aprovechar la innegables ventajas de la educación y dar mejor preparación social a los maestros, las escuelas normales deberán ser mixtas.

4. La disciplina y organización de las escuelas normales deberá fundamentarse sobre el principio básico de la libertad, tanto para los alumnos como para los maestros sin más sanción que el sentimiento de la propia responsabilidad.

5. La práctica profesional en las escuelas normales se hará *convirtiendo a las escuelas primarias anexas en verdaderas clínicas* en que el proceso evolutivo de cada niño sea estudiado como caso.

6. Las escuelas normales procurarán por todos los medios la cooperación de médicos e higienistas para formar por medio de textos la psicología nacional.

7. *Todas las materias que sean objeto de estudio en las escuelas normales deberán orientarse desde un principio en el servicio profesional.*

8. La educación normal se desarrollará por lo menos en 5 años. En sus planes no se descuidará la evolución histórica de las ideas educativas, ni la cultura estética, ni el desarrollo corporal de los alumnos que se realizará preferentemente por medio de los deportes y el trabajo manual.

⁶ Meneses Morales, Ernesto. *Op. Cit.* pág. 92.

⁷ Meneses Morales, Ernesto. *Op. Cit.* pág. 286-287. *La inclinación no es del texto original.*

9. Para atender a la ingente necesidad actual de combatir el analfabetismo en nuestra patria, se establecerán, en las poblaciones de menor importancia cursos prácticos y teóricos de educación en el sentido de *formar maestros para las escuelas rurales*. Estos cursos se desarrollarán en dos años como una extensión de las propias escuelas normales.

10. Los cursos de educadoras de párvulos y maestros de niños anormales deben considerarse como especialidades. Por consiguiente, sólo podrán seguirlos los maestros graduados.

11. Dada la constante evolución educativa, es indispensable establecer bibliotecas de otras especialidades modernas para las escuelas normales, así como organizar anualmente para los maestros: cursos de vacaciones de posgraduados, excursiones, conferencias y viajes de observación por el país y el extranjero.

12. La escuela normal debe ser la institución más representativa del ideal nacional, a la vez que el órgano más adecuado de la educación popular.

En este Congreso, aún cuando no logró consolidar sus propuestas de modo inmediato, se vislumbran las expectativas e intereses que albergaban los docentes en ese momento, es importante destacar que reconocieron entre otras situaciones:

- a) Las necesidades de preparación para ejercer la docencia, aún cuando los principios de su propuesta niegan la formación pedagógica en tanto que, proponen un plan de estudios con principios basados en el pragmatismo de lo inmediato y no en el conocimiento de los elementos básicos de los procesos de enseñanza justificando que con ello se tendrían tendencias en las formas de intervención docente, evidentemente reclamaban oportunidades de libre actuación.
- b) Impusieron al conocimiento de la ciencia y la tecnología como el estandarte único para el desarrollo del hombre, postura positivista que revela la ideología del momento histórico o quizá sólo constituyó la justificación para continuar contratando docentes sin la preparación específica. Hasta la última década de los noventa se contrataron docentes sin título académico como tales.
- c) Reconocieron también la experiencia fundamental en el ejercicio del docente observando el desarrollo infantil pero dejando de lado los elementos prácticos que de ningún modo se obtienen al mirar sólo a los niños sino, interviniendo en sus procesos de aprendizaje.
- d) Implicaron a la enseñanza en las escuelas normalistas como las encargadas de orientar al conocimiento del servicio profesional pero no ofrece al estudiante los elementos prácticos.

Las propuestas anteriores abanderadas por Vasconcelos impactaron en modificaciones Constitucionales de las cuales se deriva la creación de la SEP y se inicia un periodo prolongado de debates políticos y pedagógicos en torno a las mismas.

Entendiendo que la escuela era la propiciadora de la unidad nacional, se crea la Secretaria de Educación Pública (en 1921, tres años después de suprimirse la Secretaria de Instrucción Pública y las Bellas Artes), bajo las propuestas de José Vasconcelos y en observación de resultados del régimen federalista, se propuso la unificación de los acontecimientos educativos no sólo en el Distrito sino en toda la nación. Lamentablemente la municipalización del régimen de escuelas había dejado graves problemáticas de preparación del ciudadano y las escuelas funcionaban en precarias condiciones.

Hasta 1920 se realiza la revisión de los programas de normales para⁸:

1) dar más importancia a las ciencias físicas y naturales con tres horas de clase y dos de laboratorio, en vez de cuatro y dos respectivamente ... (no se entiende cómo se les daba más importancia si se les suprimía una hora de clase.) De esta guisa, se les proporcionarían a los estudiantes las bases experimentales que les permitían no sólo entender bien dichas ciencias sino enseñarlas con mayor lucidez; 2) relacionar el grupo de las pequeñas industrias con las materias más afines del plan, por ejemplo, las prácticas agrícolas con botánica y zoología; física y química con la iniciación de las artes, oficios y pequeñas industrias de segundo, tercer y cuartos años. Esta innovación tenía como consecuencia la disminución de la literatura (un año), la fusión de lectura, recitación y lenguaje, lo mismo que de lógica con ética. Así se ganaron seis horas para prácticas semanales. Finalmente, en vez de una práctica un tanto desordenada se pidió a los alumnos que parte del tiempo destinado a aquélla se distribuyera entre los profesores de psicología, ciencias de la educación, metodología, organización escolar e higiene escolar, a fin de que observaran y experimentaran en la primaria anexa con sus alumnos. Convirtieron así a ésta en verdadero laboratorio.

En este plan de estudios se incrementan las siguientes palabras “con la observación y prácticas relativas” a las materias como Ciencias de la educación, Técnica de clase de la geografía, de la historia y del civismo quedando del siguiente modo: *Psicología aplicada a la educación con la observación prácticas relativas* y obteniendo un incremento de una a dos horas por materia para este fin. En tanto que la materia de Práctica Pedagógica se realizó en un total de seis horas para el último año de la carrera, esto deja ver que el énfasis en las materias técnicas y teóricas pese a que se orientarían en la observación de la práctica aún no cumplen con el ejercicio práctico necesario para la intervención docente frente a grupo.

La necesidad de instruir al pueblo era a simple vista imperiosa y compleja por ello la propuesta de que fuese el gobierno quien se encargara de hacerlo, pero la unificación de criterios era aún más compleja, Vasconcelos propuso enviar maestros normalistas a realizar esta titánica tarea y les llamó maestros ambulantes.

⁸ *Ibidem.* pág. 371-372

En el mismo año se enviaron a trabajar a los primeros maestros ambulantes, egresados de escuelas normales y dado que no tenían compromisos familiares, eran designados a una aldea o ranchería para "reclutar" maestros rurales quienes a su vez debían contar con una preparación mínima de cuarto grado de primaria, vivir cerca del maestro ambulante, dominar alguna habilidad manual, tener interés por enseñar a los campesinos y no tener prejuicios sociales.

Con esto se evitaba la costosa y lenta tarea de preparar normalistas y que éstos a su vez dieran instrucción a los campesinos en menos de cuatro años, tiempo de régimen del Profr. Vasconcelos. El maestro ambulante contraía con su nombramiento tareas indispensables como eran concientizar a la comunidad de los beneficios de la educación y con ello de la necesidad de construir una escuela en la comunidad, levantar estadísticas, datos geográficos, censos, etc para enviar, a manera de reporte, al Departamento de Cultura Indígena, entre otras que evidentemente no se conciben como el actual ejercicio de este profesional. Sin embargo, los egresados de las escuelas normales carecían de muchos elementos para cumplir con la tarea "apostólica" propuesta por Vasconcelos y el resultado no fue el esperado ya que se incrementó el número de docentes pero la calidad educativa siguió en desventaja.

Visto de esta manera, las escuelas normales defendían principios de unidad nacional cuando su verdadero fundamento fue ofrecer más profesores para atender a la población en crecimiento, con el tiempo se reconocen diferencias de discurso: difícilmente podría pensarse que la demanda cuantitativa de maestros en esa época era el incentivo determinante para la creación de normales; es más probable que la motivación expresada para establecerlas fuese la unificación del país bajo la ideología nacional; posteriormente, durante el Porfiriato, puede haberse incluido la necesidad de legitimar el sistema y de afianzar la doctrina positivista⁹.

Pablo Latapi concluye con ese párrafo la verdadera necesidad de implementar la educación normal, actualmente una de las mayores contrariedades de su fundación es la cantidad de docentes egresados sin correspondencia con los requeridos por la nación. Una y otra vez este fenómeno se irá presentando en la historia de estas instituciones, evidentemente la formación docente no era el único fin, pese a la urgente y expresa necesidad de contar con un pueblo fortalecido desde su preparación básica. La preparación de profesores en este tiempo tampoco tuvo aportaciones que hicieran de esta práctica profesional un ejercicio teórico reflexivo y certero en la práctica.

⁹ Cfr: Latapi, Pablo. Coordinador. Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I

La cantidad de maestros rurales y ambulantes creció en poco tiempo y para 1922 se logró establecer la normal rural aún cuando ésta no tuvo una configuración como tal, contaba con los elementos de la naturaleza, parcela, granja, etc. Pero se dictaban clases bajo un plan de estudios urbano, poco correspondiente con la realidad de las zonas.

Durante el periodo en que Vasconcelos condujo los trabajos de la SEP, las escuelas normales también fueron fortalecidas con el incremento de cursos de ciencias físicas y naturales, pequeñas industrias relacionadas con botánica o zoología, física, química, iniciación a las artes y oficios, además se implementó un programa propio para la normal regional que preparaba maestros rurales.

Un avance en el alcance académico de la profesión docente y un respiro en la egresión de profesores, se realiza en 1924 cuando se reformó el Plan de las escuelas normales de la capital, requiriendo que estos estudios fueran iguales a los de la preparatoria. Y en 1925 se fusionan las tres escuelas normales del Distrito (la de Profesores, la de Profesoras y la Nocturna) en una, la Escuela Nacional de Maestros¹⁰:

El plan de 1923, comparado con el de 1916, contenía diferencias. Los cursos de lengua castellana, escritura, lectura y declamación (ocho horas en 1916) se fundían en un solo curso de tres horas en 1923. Se impartían sólo tres cursos de dibujo en vez de cuatro de 1916. Se les restaban dos clases a las matemáticas. En cambio, se añadían prácticas agrícolas, civismo, artes y oficios y las aplicaciones a la vida diaria de física y química. Se dividía la metodología en técnicas de física, química, civismo, geografía e historia, con observación y prácticas relativas. El número de horas de clase vino a ser casi el mismo; el de 1923 se caracterizaba como los de este periodo, por una tendencia más práctica y orientada hacia la vida.

Después de este plan venía otro de normal superior para los maestros que enseñaban en secundaria. Las materias eran las mismas y, seguramente era el nivel mucho más alto y extenso. Sin embargo, la orientación sobre el aumento de la práctica no refiere el ejercicio docente frente a grupo específicamente sino también se incluyen actividades de manufactura o ejercitación de habilidades en áreas de la ciencia o aplicación de la tecnología.

Por otro lado, las escuelas rurales tienen un gran movimiento de personal a mediados del siglo, se reemplazaban a casi el 50 % de docentes. Las escuelas normales empezaron a perder el control en cuanto a la autorización para ejercer la profesión en razón de las propuestas de personas apoyadas por políticos y autoridades educativas. Política que hasta finales del siglo se logra corregir.

Muchos maestros de escuelas rurales se resistieron a cambiar el verbalismo en sus formas de enseñanza y con ello se limitó el propósito de la

¹⁰. Meneces Morales, Ernesto. *Op. Cit* pág. 374.

campaña, no se logró coordinar el trabajo, la falta de preparación no podría dar mejores frutos. Afortunadamente el proyecto logró salvarse gracias a la propuesta del Diputado José Gálvez donde se consideraron realizar misiones culturales al interior de la República. Estas misiones completaron la falta de formación de los maestros rurales en periodos vacacionales y apoyaron los cursos mismos sobre todo en términos de técnicas artesanales y del tratamiento de la tierra y el logro del cultivo.

Fortaleciendo la preparación de los profesores.

En la administración del Presidente Calles las escuelas normales contaron con un requisito académico que las fortaleció, los aspirantes a cursar la escuela normal debían contar con la secundaria terminada con lo cual afirmarían su determinación por ser docente. La enseñanza normal era considerada un ciclo profesional con sus tres años de estudio con antecedentes de secundaria:¹¹

... el plan de estudios de la normal sufrió un cambio sustancial: 1) se redujo, casi en su totalidad, como era obvio, a las materias propias de la profesión magisterial; la secundaria retenía las materias de índole general; 2) se extendía a seis años, tres de secundaria y tres de profesional; 3) incluía materias de naturaleza eminentemente prácticas como pequeñas industrias, prácticas agrícolas y economía doméstica; 4) tenía, añadida la secundaria, 163 horas de clase a la semana...

Es necesario resaltar que la educación normal según Ernesto Meneces, se encamina a formar docentes con espíritus más abiertos hacia el aprecio y conducción de clases en libertad, bajo algunas consideraciones de la escuela nueva, por ello hace gran énfasis en la aplicación del Método de Proyectos y realiza una breve reseña y justificación de su empleo.

Los testimonios periodísticos dan fundamento a Alberto Arnaut para explicar la influencia de la Asamblea Nacional de Educación en 1930, las conclusiones de esta asamblea serían votadas, aprobadas y comunicadas a los gobiernos de los estados por la SEP, ésta a su vez organizó una serie de conferencias para orientar las propuestas y se dieron resoluciones.

Los gobiernos de estado solicitaron centralizar la enseñanza, unificar los criterios, orientaciones y tendencias educativas. Se propuso obligar a los estados a atender el servicio de educación y dedicar el 50% de sus ingresos a estos asuntos. Se propuso que la federación ofreciera becas para docentes además de establecer una escuela primaria rural y una misión cultural que

¹¹ *Ibidem*. Pág. 468

apoyaran en la preparación de los docentes en ejercicio. Se decidió por tener un número reducido de libros de texto (cuatro en primaria urbana y uno en primaria rural) básicamente de lectura. Se propuso un proyecto de calendario escolar con la pretensión de uniformar periodos de culminación de labores, evitar innumerables días de asueto y los periodos vacacionales. Esta junto definió situaciones académicas preponderantes para el desarrollo del país como el analfabetismo. Es necesario destacar la clara necesidad de apoyar en la formación del docente pero, el enfoque siguió siendo positivista evidentemente, el apego a la formación disciplinar en las llamadas misiones culturales y acción social.

El crecimiento de la población del magisterio y las instituciones que debían atender, propiciaron cambios en la estructura de la SEP. Los docentes influyeron políticamente y se dio paso al aparato sindical (a partir de ese momento las decisiones educativas se vieron influenciadas por esta estructura). Alberto Arnaut refiere conflictos para la organización magisterial y observa limitaciones para lograr acuerdos. Sucedieron la Secretaría tres personajes más: Aarón Sáenz, José Ma. Puig Cassauranc y Narciso Bassols sin lograr la armonía educativa.

En 1932, la escuela normal del Distrito sufrió una baja importante en la matrícula de ingreso y el plan de estudios se consideró inadecuado proponiéndose elaborar otro a través de una investigación. Con el nuevo plan de estudios se pretendió dar una visión más organizada a los estudiantes de las técnicas o metodología a emplear para cada materia. Es necesario realizar una revisión somera de los planes de estudio y sus cambios para descubrir en ellos la coincidencia pretendida con la educación básica. El nuevo plan se introdujo paulatinamente y conforme la generación de ese ciclo escolar avanzaba.

La imagen conciliadora de Eduardo Vasconcelos sustituye a Bassols quien deja presente la situación conflictiva que predominaba en el magisterio, la problemática era básicamente que cada vez más actores políticos, sociales, gubernamentales y docentes figuraban en las decisiones educativas.

Durante el sexenio de Cárdenas el impulso educativo fue mayor para las escuelas rurales. La educación rural hizo de las Escuelas Regionales Campesinas las instituciones más importantes por su tarea de preparar maestros con dos cursos anuales sobre agricultura, industrias rurales, ciencia, lengua, arte y un año más al que accedían solamente los alumnos con decidida vocación y capacidad para el magisterio, donde se preparaban para la enseñanza.

Estas instituciones detienen procesos de crecimiento en las escuelas normales rurales ya que era la justa respuesta a los requerimientos de un estado con proyectos socialistas. Se suprimieron con Bassols en 1933 a la Normal rural, la central agrícola y las Misiones culturales en 1938. Torres Bodet resucita las Misiones culturales en 1942 y las normales rurales en 1945.

En el mismo año la ENM tenía "el mismo plan de estudios de 1936, tanto en el número de materias por año como en el número de horas de clase a la semana. Sólo cambió en 5° paidología en vez de psicología. Se conservaban los cursos (en 3° y 4°) de historia cultural (del movimiento obrero, de las religiones y del arte)."¹²

Analizando los acontecimientos en el periodo posterior de 1943 a 1970, se destaca la desorganización que en las escuelas normales imperaba.

Expansión de las Normales y propuestas de cambio.

La respuesta a la crisis de la educación durante el periodo presidencial de Adolfo López Mateos fue el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años). La esperanza de movilización del magisterio surge con esta propuesta; la educación federal se expande, la construcción de nuevos centros rurales fue impulsada sin embargo, la contratación docente se realizó sobre todo en centros semiurbanos y urbanos. Este crecimiento fue para los maestros su oportunidad de movilidad escalafonaria, la ampliación de empleos que no se limitaron al nivel primario dado que creció también el sistema escolar de estudios secundarios.

En 1959 se reformulan los planes de estudio con lo que la educación secundaria se desliga y se constituye como antecedente de la educación normal.

"En los años sesenta se expande el sistema nacional de formación de profesores de educación primaria y, dentro de él, el número de normales estatales y privadas, junto con su matrícula, aumentan más rápido que las dependientes del gobierno federal"¹³ situación con la cual la Escuela Normal del municipio de Tlalnepantla se establece en el Estado de México.

Con la expansión fue necesario por consecuencia permitir el acceso a estudiantes que culminaron la enseñanza secundaria como docentes y por tanto, se expanden también los servicios de capacitación. El IFCM logra una matrícula mayor y sin embargo se realizaron peticiones de exentar a docentes de mayor antigüedad de la exigencia de un título o de la obligación de acreditar cursos de actualización. A los docentes con diez años de experiencia y sin los estudios concluidos de educación normal, se les extendió el título.

¹² Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964* Vol. II pág. 292

¹³ *Ibidem.* pág. 118

En cuanto a la formación de nuevos profesores:¹⁴ la Segunda Asamblea Nacional Plenaria del CNTE (*Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación*) (1960) esbozó el perfil del maestro: *un hombre cabal, un ciudadano ejemplar, un patriota insobornable, un trabajador incansable y valeroso y un profesional de alta calidad.*

Para alcanzar este objetivo, se organizó un plan de estudios en dos etapas claramente definidas: una cultural de un año y otra profesional de dos años. Se dispusieron las materias por semestre con un número no mayor de tres por semestre. Se dio flexibilidad por medio de asignaturas opcionales complementarias y suplementarias, con miras a atender no sólo a las necesidades de los alumnos sino a las características regionales, se señalaron prácticas diversas y estudio dirigido.

Por primera vez se planteó un plan con división semestral, introduciendo materias opcionales, historia de la Educación en México, sociología de la educación, antropología social y cultural, psicología de la educación, problemas económicos, sociales y culturales de México y mantenía las actividades en forma organizada. Representó un cambio esencial en relación con la organización de planes de estudio anteriores.

El cambio efectuado en los planes de estudio no había sido aceptado plenamente por ello, en el Cuarto Congreso Nacional de Educación Normal realizado en Saltillo en 1969 se propone su reforma. Los resultados observados a diez años del Plan de Once años, persistían los altos índices de reprobación, deserción y deficiente preparación, siendo los mismo docentes quienes habían recibido tal educación, por ello consideraron que los maestros de primaria eran improvisados, indiferentes y carentes de conciencia social.

El Congreso consideró que podría proponer los medios y procedimientos para la reformulación del Plan de estudios y sobretodo expresar los objetivos central y generales de la Educación Normal, siendo el primero¹⁵:

Formar maestros de educación primaria preparados en los diversos aspectos que exigía su ejercicio profesional.

Objetivos generales:

- 1) Dotar a los futuros maestros de una amplia cultura general que les permitiera satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.
- 2) Ayudarles a conseguir efectivo dominio de las materias de enseñanza primaria;
- 3) Darles la formación filosófica que les ayudara a comprender el mundo físico y las relaciones del hombre con él mismo y elaborar normas éticas socialmente constructivas; un eficiente conocimiento del sujeto de la educación, para comprender la conducta de los escolares y encauzar

¹⁴ Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964* Vol. III pág. 488

¹⁵ Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976* Vol. III pág. 67-72

adecuadamente el desenvolvimiento de su personalidad; los conocimientos científicos, pedagógicos y las habilidades técnicas adecuadas para el ejercicio de la docencia en la escuela primaria; una formación social que les facilitara comprender la estructura sociológica e institucional de la comunidad y las relaciones de ésta y la escuela, para que pudieran entender las tareas del desarrollo local con sentido de integración nacional e internacional.

La Octava Asamblea Plenaria del CNTE ratificó totalmente la declaración y recomendaciones del congreso.

El nuevo plan incluía 26 materias nuevas: introducción al estudio de la filosofía, antropología general, psicología general, ciencia de la educación, didáctica general, artes plásticas, música, lógica, historia de la cultura, psicología infantil, didáctica especial psicología del aprendizaje, teatro, danza, ciencia de la salud, estética, seminario de problemas económicos, sociales y culturales del México contemporáneo, ciencia de la comunicación, administración, economía, medición, administración escolar, estadística, filosofía de la educación, seminario del desarrollo de la comunidad y seminario de dinámica de grupos. Se incrementaba la formación humana y pedagógica además del tratamiento de ciencias básicas.

Resalta en este congreso, la expresión de formar docentes bajo principios y técnicas pedagógicas que caracterizan esta profesión sin embargo, predomina el enfoque técnico por sobre la atención de las necesidades del estudiante, sus condiciones y contexto. La reflexión sobre la enseñanza ejercida aún no podría considerarse como una alternativa de autoaprendizaje dado que, al aplicar la técnica no se permite la discusión en los modos de intervención sino en la efectividad de un "procedimiento comprobado" como lo son los métodos y técnicas de enseñanza.

La introducción de la formación pedagógica es mas clara y puntual en este plan de estudios aún cuando no se reconoce el proceso de práctica y reflexión sobre la misma acción. Los procedimientos de ejercitación de la docencia se dieron de modos aislados, en asignaturas propias (didáctica general y específica), en ningún momento se consideran tiempos prolongados de práctica para el normalista.

Durante el periodo sexenal de Luis Echeverría, se realizaron Asambleas Nacionales de Educación Normal y Seminarios Regionales del CNTE sobre enseñanza normal que concluyen modificar nuevamente los planes de estudio para elevar la profesión magisterial a un nivel académico más alto; poder acceder a un nuevo concepto de maestro, un educador equipado técnica y doctrinalmente para cumplir la difícil y noble tarea de cooperar en el desarrollo armónico de las nuevas generaciones. Es destacable que se consideró como el resultado lógico de la evaluación realizada a la educación normal del país.

Maestros normalistas, organismos técnico pedagógicos de la Dirección General de Educación Normal y algunas entidades federativas, solicitaron al

Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) la revisión del plan y programas de educación normal, precisado en la décima asamblea del día 15 de marzo de 1975:

"No es concebible una educación normal cuyo plan de estudios, programas de aprendizaje y métodos de enseñanza, se encuentren divorciados de la realidad educativa. Es indispensable y urgente hacer una revisión ... y proceder, si se descubre discrepancia a tomar las medidas necesarias para lograr la formación de maestros preparados, responsables y entusiastas, cuya acción cotidiana está saturada de pundonor profesional y de creatividad del quehacer pedagógico."¹⁶ Aún cuando el resultado de esto fue una currícula que atendió a la creación de docentes investigadores, las prácticas frente a grupo no fueron determinantemente cambiadas, se realizaron propuestas de trabajo sin un sustento teórico o técnico de realizar este tipo de actividades una vez por semana y una semana intensiva.

El CONALTE por ordenes del Secretario de Educación Pública organiza una consulta nacional al magisterio que determina las políticas de la revisión académica del plan de estudios. El nuevo plan se organiza bajo las propuestas que a continuación se describen (entre otras):¹⁷

1. Disminuir la cantidad de asignaturas para permitir profundizar en la formación y evitar la dispersión.
2. Un plan flexible y adaptable a las necesidades regionales de cada entidad a través de asignaturas cocurriculares.
3. Congruencia con el nivel de estudios de educación primaria por ser la naturaleza de su trabajo.
4. Relacionarse con mayor profundidad con los libros de texto y auxiliares de la educación primaria.
5. Tener una estructura única y nacional para garantizar la uniformidad de contenido en la formación docente.
6. Incluir ampliamente el Bachillerato General.

La nueva propuesta desplazó al Plan 1972 en forma paulatina y se aplicó a partir del ciclo escolar que inició en 1975, considerando a estos estudios como parte de la Educación Superior sin contar con el nivel de Licenciatura. Para obtener el título de Licenciatura debía cursarse la Normal Superior después de obtener el título de Normal elemental, según el acuerdo 11207 de la SEP y firmado el 26 de agosto de 1975.

El sistema federal cierra los servicios de casi la mitad de sus escuelas normales rurales mientras que el sistema estatal promueve la creación de escuelas normales en zonas urbanizadas o de mayor número de población. En

¹⁶ CONALTE Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca. pág. 11

¹⁷ *Ibidem.* pág. 18-19

tan sólo una década el crecimiento de egresados normalista creó un desempleo de 20 000 docentes.

La Escuela Normal Superior de México (ENSM) se sostuvo como la institución de mayor importancia en la formación de docentes para el nivel secundario, hasta 1979 que se establece la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Por esa misma razón, la ENSM modifica sus propósitos educativos al contar con la demanda correspondiente a aspirantes de profesores en educación secundaria.

El programa de licenciatura de docentes se reconoce con límites para una movilidad escalafonaria real, los programas de las normales superiores tienen problemáticas porque los beneficios salariales no fueron considerables.

Para mediados de 1970, las características profesionales de los docentes variaban en relación con las de los docentes egresados con anterioridad, en 1927 más del 80 % de los maestros en servicio no contaban con estudios profesionales en educación, en 1958 se reduce el porcentaje al 60% y en 1973 prácticamente todos tenían estudios normalistas aún cuando todavía requerían titularse.

Los factores por los que se consideran estos resultados son:

1. La ampliación de actividades del Instituto de Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM).
2. La cantidad de docentes normalistas que sustituirían a quienes no contarán con dichos estudios.

El docente se fue caracterizando en los centros de educación normal urbana con lo cual el docente rural comienza a desaparecer. El sistema de formación de maestros implican este cambio ya que los gobiernos apoyaron con menor fuerza a las normales rurales, dieron paso a instituciones particulares; quienes finalmente absorbieron 18600 estudiantes mientras que entre normales federales y estatales obtienen una matrícula de 19000, a principios de los ochenta.

Ya sea con sostenimiento gubernamental o privado, las escuelas normales se ubicaron en zonas urbanas del país. A finales de 1970, las políticas del gobierno arrojan a docentes desempleados porque las expectativas de trabajo seguían siendo las zonas urbanas mientras se requerían docentes en zonas rurales.

La SEP adquirió al paso de los años características de *pagaduría o departamento de personal* y continuaba perdiendo control sobre los sistemas escolares federales de la nación.

"Otras de las reformas que promovió la SEP tenían como objetivo explícito elevar la calidad de la enseñanza primaria. El diagnóstico oficial era que la calidad de la enseñanza dependía esencialmente de la del personal docente, por lo tanto, de la calidad de la enseñanza normal."¹⁸ Así, para la formación docente se establecen dos políticas básicas que atender: primero el equilibrio entre la oferta y la demanda de profesores de educación primaria y la segunda, el cambio curricular para las escuelas normales.

Reestructuración curricular.

Estableció la SEP al Consejo Nacional de Enseñanza Normal con el propósito de estudiar y diseñar propuestas en torno a la formación de docentes. Su principal acción fue convenir entre la SEP y los gobiernos estatales el equilibrio entre la oferta y la demanda. Para fortalecer esta propuesta propone el consejo considerar el bachillerato como antesala para cursar la carrera de profesor.

Los objetivos de la política para formar maestros durante el gobierno de Miguel de la Madrid fueron: reorganizar la enseñanza normal para que cumplieran mejor sus fines mediante el fortalecimiento de la coordinación y la evaluación permanente de las escuelas normales; y regular la matrícula de conformidad con las necesidades reales. Además, se proponía revisar la estructura y replantear el papel de la UPN para mejorar la calidad de la enseñanza y satisfacer las aspiraciones del magisterio.¹⁹

Nuevamente se intenta llevar a los egresados de la ENM a instituciones rurales sin obtener éxito y se ubican en zonas marginales del área urbana y ayuntamientos conurbanos del Estado de México, siendo el caso de la Escuela Normal de Tlalneptlan que se encuentra en esta zona geográfica.

A finales de los años setenta las plazas federales de educación primaria se reducen considerablemente con lo cual se toma la determinación de capacitar a docentes para atender el nivel de preescolar y en la educación básica "promotores de educación artística", tardando cada vez más para lograr adscripción a la SEP.

El 1° de julio 1983, la SEP acuerda formar una comisión para realizar un diagnóstico y un proyecto de reestructuración académica y administrativa de la ENSM en el *acuerdo núm. 106*, con un plazo de dos meses. El último cambio realizado fue únicamente en relación con el plan de estudios y se proponía una reestructuración de diferente envergadura. En dicho acuerdo se menciona que el plan de estudios en esos momentos no reunía el mínimo académico que

¹⁸ Arnaut, Alberto. *Op. Cit.* p. 149.

¹⁹ *ibidem.* p. 153.

requería la educación media y normal del país, privaba "un gran deterioro de la vida académica" y "el pluralismo ideológico" es particularmente respetable, pero también constituye obligación del Estado evitar que a pretexto de modos de pensar se erija el desorden en sistema y se vulneren los más elementales requerimientos académicos.

El 20 de enero de 1984 el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone la reestructuración del sistema formador de docentes con el fin de "fortalecer las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión cultural)".²⁰ Para ello se planteó la necesidad de formular nuevos planes y programas de estudios de nivel licenciatura para las escuelas normales y establecer el bachillerato como su antecedente académico.

Surgieron reclamos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) ante la implementación del ciclo bachillerato por lo que la SEP propuso que las escuelas normales impartieran a los alumnos de la primer generación de licenciatura, un curso propedéutico de psicopedagogía para vincular la educación media superior con el nuevo grado académico que adquirirían las normales. Una organización sindical como esta influyó en las definiciones académicas de manera constante y desde su creación en la década de los años treinta sin embargo, no queriendo minimizar su impacto, en este estudio no se dedica un análisis profundo a este tipo de influjo como se ha explicado en la introducción porque se pone una mayor atención a las determinaciones definidas en cambios curriculares u orientaciones del trabajo en la formación de docentes.

Las escuelas normales lanzan sus convocatorias para el ciclo escolar 1984-1985, requisitando el estudio del ciclo bachillerato con promedio mínimo de 7. Pero ante los conflictos emanados con esta convocatoria, la SEP accede y ofrece la oportunidad a estudiantes de secundaria el ingreso a bachilleratos pedagógicos establecidos en las escuelas normales.

Por su parte las escuelas normales superiores, presentaban una gran diversidad en el tipo de plan de estudios que las regía y la mayor parte de su alumnado estaba inscrito en cursos de sistemas abiertos donde se impartían clases durante el periodo vacacional y agotaban sus programas en seis semanas aproximadamente.

Paulatinamente fue disminuyendo la cantidad de estudiantes en razón del aumento de estudios que significó el Bachillerato Pedagógico, dado que se incrementaba el tiempo en que se sumarían al proceso productivo, esto es, la posibilidad rápida de incorporarse a la actividad remunerada.

Estos cambios implicaron que el superávit de profesores en educación primaria decreciera al grado de tener que contratar a docentes sin la

²⁰ *Ibidem.* p. 156.

preparación adecuada para las escuelas rurales por que los normalistas no accedían a ser contratados en este tipo de plazas.

Modernizando la educación básica se actualiza la educación Normal.

En mayo de 1992 la SEP, los gobiernos estatales y el SNTE firman el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). A partir de este compromiso, la educación normal se ve examinada, fortalecida y reconocida en correlación con la educación básica y los cambios en contenidos educativos.

El programa para la modernización educativa (1989-1994) aprobado el 9 de octubre de 1989, hizo un severo diagnóstico al sistema de formación de profesores, sobretudo a la UPN. Planteó la siguiente problemática²¹:

- La complejidad del subsistema de formación de profesores, integrado por una gran diversidad de instituciones. El sistema de educación básica pasó de 11000 maestros en 1921 a 800 000 en 1989 para 22 millones de educandos. La educación normal se elevó al nivel de licenciatura en 1984 y en 1988 egresó su primera generación. A finales de 1989 cursaban la educación normal 127 000 estudiantes (45% en estatales, 33% en particulares y 22% en las federales) , de los cuales 59% eran para secundaria, 18% para primaria, 12% para preescolar y el resto para educación especial y educación física.)
- La duplicidad de funciones, provocada por el limitado campo de acción del órgano rector, el Consejo Nacional Consultivo de Educación Normal (CONACEN).
- La falta de una política integrada de planeación, lo que ha provocado que las normales no alcancen un óptimo desarrollo en sus tareas, la falta de racionalidad en la oferta y los obstáculos para el libre tránsito de alumnos y maestros entre las instituciones del subsistema y con el resto de la educación superior.
- Insuficiencia de recursos financieros y materiales.
- El subsistema de Educación a Distancia de la UPN desvirtuó sus objetivos originales, de carácter formativo, para convertirse en un mero centro de capacitación.
- Los servicios de nivelación y actualización se mantenían concentrados y aislados de la educación normal, que se caracterizaba por su gran diversidad institucional.

De entre las acciones que se propusieron en este programa al unísono del cambio de contenidos educativos y con la finalidad de fortalecer las relaciones del sistema educativo a mediano y largo plazo, destacaron en el documento "la formulación de programas estatales para la modernización educativa, los programas de formación y actualización de docentes, el

²¹ *Ibidem.* pág. 195.

seguimiento y evaluación de la prueba operativa y los proyectos de investigación en torno al modelo educativo."²² Se plantea necesario abrir un espacio mayor a la presentación de propuestas en relación con la formación de docentes ya que se conforma como base fundamental del Plan de estudios actual.

Siendo Secretario de Educación Pública el Lic. Manuel Bartlett Díaz se concertan entre los treinta y un estados de la República y la federación, los Programas de Modernización Educativa atribuyéndole a esta última entidad las facultades normativas. En relación con la formación y actualización de los maestros se propuso responder a los requerimientos sobretodo de la educación básica:²³

- Responder a la demanda en la educación básica en el momento y prever las bases para ajustar la capacidad a mediano y largo plazo.
- Consolidar de mecanismos y normas establecidas por la SEP sobre este sistema de formación y actualización.
- Promocionar el ingreso al sistema, garantizar el mantenimiento y egresión de alumnos.
- Revalorizar al magisterio.
- Renovar la práctica docente.

Como resultado de diversos congresos, consultas públicas y técnicas, foros, etc. el Programa para la Modernización Educativa (PME) en 1991, clarifica los tres procesos por los cuales la calidad de la educación es considerada resultado del desempeño del magisterio, por ello se propone identificar y establecer mecanismos de reconocimiento a esta profesión, la promoción para mejorar las condiciones de vida, poner en marcha un sistema de formación y actualización de conocimientos y perfeccionamiento de la capacidad educativa de profesores a través de medios audiovisuales y tecnológicos mismos que debieran aprender a manejar. Por otro lado se define la necesidad de mantener diálogo permanente entre los que contribuyen en las transformaciones necesarias y los actores principales de los procesos educativos (padres de familia, docentes y estudiantes).

El compromiso incluyó un cambio en las propuestas metodológicas con las cuales se abordarían los contenidos (aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer), la promoción de actitudes investigativas y el empleo de la tecnología, iniciando con la elaboración de planes de estudio del nivel de educación primaria como base fundamental del cambio y posteriormente con los niveles de preescolar y secundaria.

Destacando la importancia del magisterio y el papel protagónico desempeñado en las aulas de educación básica, en el PME se plantea la necesidad de "que la formación de los docentes para la educación básica se

²² CONALTE. *Hacia un nuevo Modelo Educativo. Modernización educativa.* pág. 6

²³ Arnaut, Alberto. *Op. Cit.* pág. 81-82

convierta en un proceso de educación continua que se inicie con la formación profesional y se extienda en la actualización y superación académica constantes, lo cual se concibe como un elemento constitutivo del trabajo en la institución educativa que es la escuela"²⁴

De este modo la educación Normal experimenta el último de los cambios curriculares hasta el momento. Se implementa el Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria en 1997. A la par se promueve la mejora salarial a través de la "carrera magisterial" y crecen los programas y alternativas de vinculación entre este nivel de estudios y la educación básica.

La educación normal experimenta reformas y se pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico, dividido en cuatro líneas:

1. Transformación curricular
2. Actualización y capacitación permanente para los docentes.
3. Gestión Institucional
4. Mejoramiento de la planta física

Los Estados de la República se hacen directamente responsables de sus instituciones apegándose a la normatividad y planes nacionales. Así el Estado de México toma alternativas particulares para la gestión en las instituciones.

Esta revisión de los planteamientos curriculares, permite analizar la perspectiva con la cual se pretende la formación docente. En el principio de la institucionalización ²⁵ de la profesión docente los referentes sobre el desarrollo de prácticas docentes son escasos sin embargo, se reconoce la necesidad de escuelas donde se pudieran aplicar los principios teóricos aprendidos.

Práctica docente en la currícula

Hacia 1891 se destaca la práctica profesional intentando coincidir con la situación laborar en escuelas primarias elementales y superiores (en el entendido de que las escuelas primarias se dividían en los dos ciclos: *elemental* con los grados de primero, segundo y tercero, *superior* incluyendo cuarto, quinto y sexto grado); en la propuesta del congreso de educación que en la época se realizó, se gestaron dos currículos en las escuelas normales: la primera elemental y la segunda superior. Bajo este diseño se proponía un incremento en la práctica hasta 36 hrs. sin embargo, no fue aceptado y se

²⁴ *Ibidem*, pág. 121

²⁵ Noriega, Margarita. *El magisterio de educación básica en la globalización ¿ Profesión en transición ?* pág. 4

mantuvieron las prácticas por periodos cortos, al siguiente año se especifican un total de 6 hrs. a la semana para esas actividades incluyendo la aclaración sobre una supervisión de parte de los mismos alumnos.

A partir del plan curricular de 1908 se inicia una carrera por la atención a la demanda y se omiten nuevamente las precisiones sobre la práctica docente, incluso se minimiza el tiempo a 3 clases por semana de observación práctica de la enseñanza en sólo un grado de la normal. Para 1928 se esclarece la práctica sobre la enseñanza de las asignaturas a impartir y cuya carga horaria es corta. En subsiguientes planes de estudio se vuelve a omitir una referencia a la práctica.

Es hasta 1945 cuando existe un referente más claro, el nombre de la asignatura se relaciona específicamente con *técnica de la enseñanza* sin tener un corte específico de la materia a impartir como las matemáticas o el lenguaje que se emplearon en planes anteriores.

A partir de 1960, en el aprendizaje sobre la didáctica destacan, las técnicas y los recursos. Margarita Noriega y otros autores hacen énfasis en que el desarrollo de escuelas normales durante esta época obedece a las necesidades de docentes, de hecho esa urgencia permea el currículo por que, se ofrecen los estudios en tres grados escolares y la cantidad de materias es reducida, la matrícula de egresados de escuelas normales (doce mil alumnos) no puede cubrir la cantidad de plazas ofrecidas (sesenta mil docentes en una década). Las soluciones para cubrir las plazas requeridas fueron múltiples, entre ellas la apertura de un mayor número de escuelas normales.

Una característica peculiar del plan de estudios de 1969, se encuentra en el octavo semestre, ya que implica la elaboración del informe recepcional mientras que en planes anteriores no se menciona como parte del currículo. Esta propuesta coincide con el plan de estudios de 1997 solo que en el primero se contempla un semestre en escuelas unitarias sin contar con más especificaciones. Por otro lado, las asignaturas que refieren prácticas docentes se nombran por primera vez como *Didáctica General y/o específica*.

En 1972, se continúa titulando a esta asignatura como didáctica y práctica docente finalmente, en el octavo semestre se nombra solamente *práctica docente*. En cambio, aún cuando los títulos de las asignaturas se mantienen como en el plan 1972, en el plan 1975 (reestructurado), la práctica docente fue un requisito indispensable para la acreditación escolar del nuevo maestro.

Con el tiempo se vuelve a intentar la profesionalización de la docencia, promoviendo en 1984 la Licenciatura, bajo un enfoque formativo orientado al desarrollo de un perfil de docente investigador y cuya asignatura encargada de las prácticas de los normalistas se denomina Laboratorio de Docencia, bajo esta modalidad de enseñanza se pretendía analizar las acciones del

practicante, detallarlas y reformularlas. Sin embargo, hasta ese momento aún se cursaban otras asignaturas simultáneamente.

En cambio, en el plan 1997, las dos asignaturas que se cursan durante el último ciclo escolar se implican en la práctica continua, la primera Trabajo docente I y II considera el desempeño del profesor en formación frente a grupos escolares y el apoyo al trabajo académico de la escuela primaria; la segunda Seminario de análisis del trabajo docente I y II teniendo como propósito principal el análisis, la reflexión y reorientación de la práctica realizada en cada periodo, como resultado final del trabajo realizado en el seminario y el trabajo docente se espera el documento recepcional.

Con este seguimiento a las actividades de práctica, se comprende la diferencia principal del plan de estudios 1997 que radica en la asignación de periodos prolongados de desempeño docente con finalidades formativas, amén de la gestión de titulación simultáneamente. No se ofrecen otras asignaturas en los mismos semestres y se ofrece un apoyo en la cotidianidad de la escuela primaria a través del tutor o titular del grupo de niños cuyo papel en la formación de docentes ofrece grandes diferencias y que se analizarán con mayor detenimiento en las próximas páginas.

Contexto de la Escuela Normal de Tlalnepantla.

La Escuela Normal de Tlalnepantla se encuentra en el Estado de México encontrándose en la zona central de la República Mexicana, en la parte oriental de la mesa de Anáhuac, a una altitud promedio de 2.683 m. Colinda al norte con los estados de Querétaro e Hidalgo; al sur con Guerrero y Morelos; al este con Puebla y Tlaxcala; y al oeste con Guerrero y Michoacán de Ocampo, así como con el Distrito Federal.

El desarrollo urbano de la entidad muestra su principal característica en la desigual distribución geográfico-municipal de los asentamientos humanos, es decir, se incrementa la población urbana en unas cuantas ciudades y permanece la distribución de los asentamientos rurales. El estado cuenta con 4.014 localidades distribuidas en los 121 municipios. Los principales centros de población son: Toluca de Lerdo, ciudad y capital del estado con 487.612 habitantes; Tlalnepantla de Baz, con 702.807 habitantes; Naucalpan de Juárez, con 786.551 habitantes; Ciudad Netzhuacoyotl, con 1.256.115 habitantes; Ecatepec, con 1.218.135 habitantes y Atizapán de Zaragoza, con 315.912 habitantes.²⁶

²⁶ Los datos presentados fueron tomados de la página web <http://gem.edomexico.gob.mx/portalgem/sectores.htm>.

El Estado de México experimenta una problemática poblacional muy compleja ya que existe un crecimiento demográfico que involucra requerimiento de instituciones educativas entre otras muchas otras circunstancias que para el presente estudio no correspondería mencionar.

Particularmente la ubicación geográfica del municipio de Tlalnepantla brindan importancia industrial y poblacional de gran envergadura a la zona ya que forma parte del conglomerado urbano más grande del mundo:

Zona Poniente

Al Norte con el municipio de Tultitlán y Cuautitlán Izcalli.

Al Sur con el municipio de Naucalpan y el D.F. (Delegación Azcapotzalco).

Al Oeste con el D.F. (Delegación Gustavo A. Madero).

Al Poniente con el municipio de Atizapán de Zaragoza.

Zona Oriente

Al Norte con el municipio de Ecatepec.

Al Sur con el D.F. (Delegación Gustavo A. Madero).

Al Oeste con el municipio de Ecatepec

Al Poniente con el D.F. (Delegación Gustavo A. Madero).

Las raíces históricas de este municipio tienen su origen en la etnia Chichimeca, que venidos del norte del país se establecieron en Tenayuca. Asimismo, los antecedentes históricos sobre la presencia de los otomíes en el Valle de México son diversos; sin embargo, este grupo étnico se estableció en diferentes lugares.

Después de la conquista y establecidos los Franciscanos en la Ciudad de México en 1524, dos de los primeros poblados que visitaron fueron los de Tenayuca y Teocalhueyacan, uno de mexicanos y el otro de otomíes, lo que dio motivo a ciertas desavenencias por tanto los frailes decidieron ubicarse en un terreno intermedio entre ambos poblados; edificando su morada la mitad los mexicanos y la otra mitad los otomíes, formándose un poblado al que se le dio el nombre de Tlalli - "Tierra" Nepantla - "En medio" : TLALNEPANTLA = "Tierra de en medio".

El 9 de febrero de 1825, Tlalnepantla es nombrada cabecera de partido dentro de la prefectura de México, junto con otros cinco partidos (Tultitlán, Azcapotzalco, Jilotzingo, Huixquilucan y Naucalpan).

Hasta 1848 se erige como municipio, el día 11 de octubre de este año, por la legislatura del Estado. Finalmente en 1948, Tlalnepantla es elevada al rango de ciudad, el día 13 de septiembre de ese año por decreto del C. gobernador del Estado de México, Alfredo del Mazo Vélez.

El origen del Normalismo en el Estado de México se encuentra el 4 de mayo de 1882 cuando se funda la primer escuela Normal en la Capilla del Beataro del Instituto Literario de la ciudad de Toluca, siendo gobernador el Licenciado José Zubieta. Hasta 1958 en la entidad se contaba con dos escuelas Normales, en 1959 se funda la Escuela Normal de Educadoras de Toluca.

Durante la siguiente década el crecimiento demográfico demandó una mayor atención y cobertura a la demanda educativa por lo cual se fundan cinco instituciones más: en 1960 las dos primeras, una en el municipio de Tlalnepantla y otra en Atlacomulco. Como en el contexto nacional, en este Estado también la profesión fue subvalorada ya que un promedio de 4000 profesores interinos contaban solamente con estudios de secundaria.

Procurando dar respuesta a la necesidad de preparar docentes con título para ejercer la profesión y ante la demanda creciente del servicio educativo, el Estado propone un Proyecto de expansión de la educación Normal que incluyó la fundación de veintiún instituciones durante el periodo de 1969 a 1975. Se realizaron también modificaciones al plan de estudios, estableciendo los estudios de Bachillerato como antecedente del ciclo normal.

En 1976 y 1991 se fundaron catorce escuelas más, con lo cual el Estado tuvo un total de 37 instituciones de educación normal.²⁷ Causaron baja una Normal Superior, una de Educación Preescolar y una de Educación Primaria se transformó en Preparatoria. En los datos que se presentan a continuación se incluyen aún cuando hayan causado baja o transformación.

Escuelas Normales de Educación:	Total	Otras escuelas de formación docente	Total
Primaria	21	Normal Superior	3
Preescolar	10	Instituto de Capacitación Magisterial	1
		Normal de Educación Física	1
		Normal de Educación Especial	1

En el ámbito nacional hacia la década de los años veinte, se crean diversas instituciones de Educación Normal, con la intención de unificar y legitimizar la ideología nacional en relación con el sistema político imperante en ese momento²⁸ y bajo el pretexto de solventar el problema de requerimiento de profesionales que estuviesen capacitados para desarrollarse en el ámbito de la Educación Primaria, punto que fue considerado como la razón primordial para la creación de este tipo de escuelas.

²⁷ Cfr. Hernández Guerrero, Gilberto. *El Normalismo en el Estado de México* pág. 32-33. en *Revista Magisterio No. 1*

²⁸ Latapi, Pablo. *Op. Cit.* pág. 323.

El Estado de México se inicia en la formación de docentes desde 1882 con la Escuela Normal para profesores de Instrucción Primaria, en 1891 se crea la Escuela Normal y de Artes y Oficios para Señoritas y en 1959 nace la Escuela Normal del Estado de México (formalmente)²⁹, las tres escuelas se ubicaron en la capital del estado la ciudad de Toluca, se decreta hasta 1960 la creación de las Escuelas de Atlacomulco y de Tlalnepantla, siendo los primeros centros de Educación Normal descentralizados de la Cd. De Toluca, en respuesta a las peticiones realizadas por la comunidad de la misma Entidad.³⁰ De algún modo y haciendo referencia al contexto social de la nación se pretendió llevar a las escuelas normales a las zonas donde se requerían maestros, procurando evitar los traslados domiciliarios de docentes recién egresados.

El día veintisiete de diciembre de 1960, se emite el decreto No. 21, siendo Gobernador el Dr. Gustavo Baz Prada, donde se establece la Escuela Normal Urbana de Tlalnepantla con la tarea explícita de formar maestros para satisfacer las necesidades educativas en el Estado de México, para la escuela primaria.

En este mismo decreto, se establecieron tres años como duración de los estudios del Ciclo Profesional y teniendo como antecedente tres años del ciclo de educación secundaria. Los planes de Estudio se retomarian de la SEP, por conducto de la Dirección de Educación Pública del Estado, ahora llamada Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social.

Para esta institución el trabajo áulico se inicia sin una instalación educativa propia por lo que se alberga en la Escuela Secundaria No. 6 del municipio de Tlalnepantla, continuó albergada en otras instituciones de educación primaria.

La Profra. María G. Cabrera Vda. De Murrieta funge como la primer directora del plantel. Posteriormente el Profr. Efraín Sánchez Mondragón asciende a este puesto y permanece en él hasta el año de 1970. La tercer directora de esta Institución fue la Profra. Margarita Constantino Atilano, a quien le correspondió recibir las instalaciones básicas para el trabajo de la Escuela Normal ubicada en Av. Juárez s/n Esq. Venustiano Carranza en la Colonia San Juan Iztacala municipio de Tlalnepantla, Edo. De México donde aún permanece; la profesora fungió como directivo del plantel hasta 1988.

Prosiguió como directivo el Profr. Mario Zamora Mena, hasta 1989. Continuó el Profr. Jorge Rosas Aguilar hasta 1996 y a partir de ese año funge como Director el Mtro. Crescencio Ibarra Pérez.

²⁹ Hernández Guerrero, Gilberto. *Op. Cit.* pág. 37

³⁰ Cfr. Hurtado Villalón, Gisela. **Escuela Normal de Tlalnepantla. Memoria – Un reencuentro con nuestra historia.**

Siendo la única Normal para este municipio, se comprende que la formación de profesores para la educación básica en el área queda establecida por esta institución. Los datos estadísticos nunca podrán dar cuenta de la relevancia de esta tarea formativa que por más de cuatro décadas se ha realizado sin embargo, se constituye como parámetro sobre la influencia que ejerció y ha ejercido en la práctica docente de éste y otros municipios del mismo Estado.

Año de egresión	Total de egresados
Planes de tres años	
De 1962 a 1974	523
Planes de cuatro años	
De 1976 a 1979	328
Planes de cinco años	
De 1981 a 1987	628
Planes de cinco años, nivel Licenciatura	
De 1989 a 1997	436

Con estos datos estadísticos podrá observarse que bajo el plan de estudios de tres años transcurrieron trece años obteniendo un promedio de cuarenta egresados por año mientras que bajo el plan de cuatro años se identifican cuatro años con un promedio de ochenta y dos, en el plan de cinco años fueron siete generaciones cuya media es de noventa profesores por ciclo y finalmente del nivel de Licenciatura egresaron nueve generaciones de las cuales se promedian por grupo cuarenta y ocho.

Las razones por las cuales existe un incremento en la cantidad de estudiantes egresados provienen de las políticas federales y estatales que demandaron profesionales de la docencia para la cantidad de escuelas de educación primaria a las cuales les dio apertura el sistema estatal de educación en pro de la atención a la demanda existente en el momento.

En otro plano de análisis se encuentra el reconocimiento de esta institución a través del trabajo realizado por sus egresados destacados tanto en el ámbito sindical como en el académico, encontrando entre ellos a un Secretario General del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), distintos directores de Educación Primaria y Secundaria, Supervisores, apoyos técnicos en las oficinas de distintos Departamentos de Educación Básica, Investigadores en el CINVESTAV, apoyos en la transformación curricular en el SEP y por supuesto, se encuentran egresados en la propia Escuela Normal de Tlalnepantla.

Actualmente el desempeño de esta Institución se encuentra ante retos importantes que no solo implican transformaciones curriculares sino cambios

del tipo de carrera, después de atender por toda su trayectoria a futuros docentes de Educación Primaria se inicia en la formación de docentes para la Educación Secundaria.

La integración de personal directivo, académico, docente y administrativo se promueve en concordancia con las orientaciones ofrecidas por la SEP bajo el PTAFEN y las necesidades formativas de los futuros licenciados para la educación básica por lo cual se pretende que cada miembro de la comunidad normalista realice su función con una amplia comprensión y aplicación de ideas y valores, indispensables para el ejercicio profesional magisterial³¹. Mostrando el reconocimiento a un enfoque humanista de la organización y que implicado en un mundo burocrático pretende subsanar sus dificultades o carencias de atención a la persona.

La gestión interactiva y participativa se pondera como una acción permanente en el trabajo colegiado y el diálogo abierto entre profesionales que comparten experiencias, conocimientos, necesidades y problemáticas. En las áreas adjetivas su concreción tiende a ser distinta y coherente a las exigencias de la vida académica normalista por tradición, optimizando la calidad de sus servicios, aprovechando al máximo los recursos humanos, financieros, técnicos e infraestructurales de la institución. De esta forma se distingue la prioridad de las tareas en el marco de lo académico.

El fortalecimiento académico de la institución se impulsa a través de una planeación participativa y flexible intentado superar con ella la problemática de la vinculación de las áreas sustantivas, a partir de ello quedan integradas acciones conjuntas realizables en tiempos y lugares comunes, propiciando el trabajo colegiado para solucionar la problemática sobre la integración además del funcionamiento de los órganos colegiados de los cuales destacan el equipo de seguimiento y evaluación institucional, comisión de titulación, comisión de seguimiento y evaluación de la práctica docente además de los grupos de academia conformadas por semestre de esta manera, los lazos de comunicación entonces se ven fortalecidos por la interacción docente.

El personal académico promueve la planeación, la organización, desarrollo y evaluación de las actividades inherentes a su área de trabajo y la vinculación con las instituciones de educación básica. Lamentablemente, en la historia de la ENT no existe una evidencia objetiva acerca del tratamiento brindado a las actividades de prácticas en condiciones reales de trabajo, lo expresado por ex alumnos y docentes brindan testimonio de acciones en torno al trabajo frente al grupo de educación básica bajo el esquema de los programas propios de cada plan y que se ciñen al desempeño en periodos no mayores a dos semanas consecutivas llamados *semana o práctica intensiva*.

³¹ Documento *Plan de Desarrollo Institucional.2002-2003*. pág. 51

Los testimonios verbales y escasamente los escritos en la memoria de la ENT, evidencian el desarrollo de prácticas en instituciones de educación básica elegidas por cada una de las docentes a cargo de la asignatura, los análisis de las actividades entre estudiantes eran escasos, los registros de los profesores titulares de educación básica incluso llegaron a ignorarse dada la carencia de evidencias sobre este tipo de trabajo. Esto es, no existió un seguimiento sobre la vinculación con las escuelas de práctica e incluso se resaltó en diagnósticos planteados en los Proyectos de Desarrollo Institucional como una problemática, la selección de los docentes de educación básica para participar no fue regulada de ninguna forma, el libre albedrío rigió por años en la institución en donde por supuesto, la opinión estudiantil y los criterios académicos no figuraron.

Actualmente, los alumnos de la ENT son los principales actores de su propia formación por lo que, las diferentes acciones de las funciones sustantivas y adjetivas tendrán como punto central de su impacto el perfil de egreso de los Licenciados en educación primaria y secundaria.

Las dificultades que enfrenta la Institución se generalizan en estos momentos en todas las Normales del país dada la transformación académica puesta en marcha desde 1997, implicando modificaciones importantes en los enfoques de enseñanza, la actualización bibliográfica se realizó paulatinamente y para ello se contó con la disposición de docentes y directivos. En los siguientes apartados se reflexiona sobre los cambios curriculares en la historia de la ENT en contraste con las propuestas federales más destacadas.

Propuestas curriculares.

Se han ofrecido, desde la creación de esta Institución, los planes y programas de estudios que la SEP ha propuesto; predominantemente los correspondientes a la Educación Primaria, en diferentes periodos se ofrecieron los de Educación Media Básica (Ciencias Sociales) y en Educación Preescolar como cursos ordinarios y en la modalidad mixta o semi escolarizada se ofrecieron la Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Pedagogía.

En la historia de esta Normal se localizaron planes de estudio para formar docentes de Educación Primaria de tres, cuatro y cinco años, algunos apegados a las propuestas curriculares federales y cuyas modificaciones estatales les hacen diferentes del original, la aplicación dependía de las decisiones de autoridades estatales de tal forma que existen un total de ocho donde se incluye el vigente de 1997.

Se dedicará un capítulo al análisis del plan de estudios 1997 en vigor para el conocimiento de los enfoques y propuestas innovadoras. El siguiente cuadro hace hincapié en el desarrollo de las prácticas pedagógicas ante los datos localizados en bibliografías y archivos de la propia institución con el propósito de describir los procesos y mecanismos diferenciados para la formación de docentes de educación primaria.

Resulta importante destacar la carencia de un periodo prolongado de formación donde un docente experimentado apoye en el desarrollo de la práctica docente.³²:

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
Nombre del Primer Plan de Estudios Estatal: Plan de Educación Normal Federal: Plan de Estudios de Educación Normal				
1960-1962	En el Estado de México se inicia la expansión de Escuelas Normales en su Sistema Educativo. Duración de 3 años 33 asignaturas Primer generación de la escuela Normal de Tlalnepantla.	Primer año <i>Curso anual</i> Observación escolar Segundo año <i>Semestrales</i> Asignatura Didáctica General <i>Curso anual</i> Técnicas de enseñanza, prácticas escolares, taller de material y recursos didácticos. Tercer año <i>Curso anual</i> Técnicas de enseñanza, prácticas escolares, taller de material y recursos didácticos.	Primer año <i>Actividad o Curso anual</i> Observación escolar Segundo año Primer semestre Asignatura Didáctica general <i>Actividad o Curso anual</i> Técnica de la enseñanza y práctica escolar y taller de material y recursos didácticos. Tercer año <i>Actividad o Curso anual</i> Técnica de la enseñanza y práctica escolar y taller de material y recursos didácticos.	Los cursos anuales y semestrales coinciden entre la propuesta federal y la estatal.

³² Datos obtenidos del Informe *Servicios ofrecidos en las Escuelas Normales desde su creación hasta el ciclo escolar 1999-2000*, correspondiente a la Normal de Tlalnepantla. En el archivo de Control Escolar.

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
Nombre del Segundo Plan de Estudios Federal: Plan de Estudios de Educación Normal Estatal: Profesor de Educación Primaria				
1961-1963 1962-1964 1963-1965	Duración de 3 años 18 asignaturas 13 actividades La diferencia con el plan de estudios anterior radica únicamente en el incremento de horas en algunas asignaturas como Psicología general y Ética.	Primer año <i>Curso anual</i> Observación escolar Segundo año <i>Primer semestre</i> Asignatura Didáctica General <i>Curso anual</i> Técnica de la enseñanza, y Práctica Escolar, Taller de material y Recursos Didácticos. Tercer año <i>Curso anual</i> Técnica de la enseñanza, y Práctica Escolar, Taller de material y Recursos Didácticos.	Primer año <i>Actividad o Curso anual</i> Observación escolar Segundo año Primer semestre Asignatura Didáctica general <i>Actividad o Curso anual</i> Técnica de la enseñanza y Práctica Escolar y Taller de material y Recursos Didácticos. Tercer año <i>Actividad o Curso anual</i> Técnica de la enseñanza y Práctica Escolar y Taller de material y Recursos Didácticos.	En el plan de estudios Estatal, existe una ampliación de cuatro horas en las asignaturas correspondientes a prácticas pedagógicas.
Nombre del Tercer Plan de Estudios. Federal: Plan de Estudios de Educación Normal/ Plan de Estudios para la Escuela Normal Primaria (1969) Estatal: Profesor de Educación Primaria				
1964-1966 1965-1967 1966-1968 1967-1969 1968-1971	Duración de 3 años 30 materias de educación normal.	Primer año <i>Curso anual</i> Observación escolar Segundo año <i>Primer semestre</i> Asignatura Didáctica General <i>Cursos anuales</i> 1. Técnica de la enseñanza, y Práctica Escolar 2. Taller de Material Didáctico. Tercer año <i>Curso anual</i> 1. Técnica de la enseñanza, y Práctica Escolar 2. Taller de Material Didáctico.	Primer año <i>Actividad o Curso anual</i> Observación escolar Segundo año Primer semestre Asignatura Didáctica general <i>Actividad o Curso anual</i> Técnica de la enseñanza y Práctica Escolar y Taller de material y Recursos Didácticos. Tercer año <i>Actividad o Curso anual</i> Técnica de la enseñanza y Práctica Escolar y Taller de material y Recursos Didácticos.	El plan estatal divide los cursos anuales en semestrales. Las propuestas técnico pedagógicas se orientaron al desempeño bajo los principios del Método de proyectos y Centros de Interés.

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
1969-1972 1970-1973 1971-1974			<p>1969</p> <p>Primer año Primer semestre <i>Didáctica General I</i></p> <p>Segundo semestre <i>Didáctica General II</i></p> <p>Segundo año Tercer semestre <i>Didáctica especial y práctica docente I</i></p> <p>Cuarto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente II</i></p> <p>Tercer año Quinto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente III</i></p> <p>Sexto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i></p> <p>Cuarto año Séptimo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente</i></p> <p>Octavo semestre <i>Práctica docente y elaboración del informe recepcional de la enseñanza en la escuela unitaria.</i></p>	El cambio de planes federales, originarios de la ahora "Benemérita Escuela Normal" no produjeron modificación alguna en el proceso estatal.
Nombre del Plan de Estudios				
Federal: Plan de estudios de educación normal (1972) Estatal: Profesor de Educación Primaria.				
1972-1976	Duración de 4 años 100 materias de educación normal. La diferencia con el plan de referencia se encuentra en el título de la asignatura en el octavo semestre.	<p>Primer año Primer semestre <i>Didáctica General I</i></p> <p>Segundo semestre <i>Didáctica General II</i></p> <p>Segundo año Tercer semestre <i>Didáctica especial y práctica docente I</i></p> <p>Cuarto semestre</p>	<p>Primer año Primer semestre <i>Didáctica General I</i></p> <p>Segundo semestre <i>Didáctica General II</i></p> <p>Segundo año Tercer semestre <i>Didáctica especial y práctica docente I</i></p>	

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
		<p><i>Didáctica especial y práctica docente II</i></p> <p>Tercer año Quinto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente III</i></p> <p>Sexto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i></p> <p>Cuarto año Séptimo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente V</i></p> <p>Octavo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente VI</i></p>	<p>Cuarto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente II</i></p> <p>Tercer año Quinto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente III</i></p> <p>Sexto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i></p> <p>Cuarto año Séptimo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente V</i></p> <p>Octavo semestre <i>Práctica docente</i></p>	
1973-1977 1974-1978 1975-1979	Duración de 4 años 112 materias de educación normal.	<p>Tercer año Quinto semestre <i>Didáctica General I</i></p> <p>Sexto semestre <i>Didáctica Especial y Práctica Docente I</i> <i>Didáctica Especial y Práctica Docente II</i></p> <p>Cuarto año Séptimo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente III</i> <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i></p> <p>Octavo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente V</i> <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i></p>	<p>En la federación se conserva el mismo plan de estudios hasta 1974. La tira de materias se presenta en el siguiente cuadro.</p>	<p>La estructura del currículo no corresponde a los planes de estudio referidos anteriormente. Si bien las asignaturas se encuentran en el plan de estudios 1972, en el Estado de México se ofrecen en cuatro semestres. Se imparten simultáneamente dos materias en cada semestre.</p>
Nombre del Plan de Estudios				
Federal: Plan de estudios para la normal primaria (1975) reestructurado Estatal: Profesor de Educación Primaria.				
1976-1981 1977-1982 1978-1983	Duración de 5 años 123 materias de educación normal	<p>Tercer año Quinto semestre <i>Didáctica General I</i></p> <p>Sexto semestre <i>Didáctica Especial y</i></p>	<p>Segundo semestre <i>Didáctica general</i></p> <p>Tercer semestre <i>Didáctica especial y práctica docente I</i></p> <p>Cuarto semestre</p>	<p>El incremento de un ciclo escolar para este plan de estudios, permitió que las asignaturas de séptimo a octavo semestres no se</p>

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
		<p><i>Práctica Docente I</i> <i>Didáctica Especial y Práctica Docente II</i></p> <p>Cuarto año Séptimo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente III</i> Octavo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i></p> <p>Quinto año Noveno semestre <i>Didáctica especial y práctica docente V</i></p> <p>Décimo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i></p>	<p><i>Didáctica especial y práctica docente II</i></p> <p>Quinto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente III</i></p> <p>Sexto semestre <i>Didáctica especial y práctica docente IV</i> Séptimo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente V</i> Octavo semestre <i>Didáctica especial y práctica docente VI</i></p>	<p>empalmaran como en el plan de estudios anterior.</p> <p>El plan de estudios que correspondería en comparación es el de 1975.</p>
Nombre del Plan de Estudios				
Federal: Profesor de Educación Primaria. Estatal: Profesor de Educación Primaria.				
<p>Bachillerato 1979-1981 1980-1982 1981-1983 1982-1984 1983-1985 1984-1986 1985-1988</p> <p>Normal 1981-1984 1982-1985 1983-1986 1984-1987</p>	<p>Duración de 2 años 50 materias</p> <p>3 años 73 materias</p>	<p>Ciclo Normal Primer Grado Primer semestre <i>Didáctica General I</i> <i>Didáctica General II</i></p> <p>Segundo semestre <i>Didáctica Especial y Práctica Docente I</i> <i>Didáctica Especial y Práctica Docente II</i></p> <p>Segundo Grado Tercer semestre <i>Didáctica Especial y Práctica Docente III</i></p> <p>Cuarto semestre <i>Didáctica Especial y Práctica Docente IV</i></p>	<p>Primer semestre <i>Observación de la práctica educativa</i></p> <p>Segundo semestre <i>Observación de la práctica educativa</i></p> <p>Tercer semestre <i>Introducción al Laboratorio de Docencia.</i></p> <p>Cuarto semestre <i>Laboratorio de docencia I</i></p>	<p>Se estableció un tronco común y cuatro líneas de formación básica: pedagógica, psicológica, social e instrumental. Uno de los propósitos fundamentales era preparar docentes investigadores. La organización curricular corresponde al plan 1975 referido por Meneces.</p>

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
		<p>Tercer Grado Quinto semestre <i>Didáctica Especial y Práctica Docente V</i></p> <p>Sexto semestre <i>Didáctica Especial y Práctica Docente VI</i></p>	<p>Quinto semestre <i>Laboratorio de docencia II</i></p> <p>Sexto semestre <i>Laboratorio de docencia III</i></p> <p>Séptimo semestre <i>Laboratorio de docencia IV</i></p> <p>Octavo semestre <i>Laboratorio de docencia V</i></p>	
<p>Nombre del Plan de Estudios Federal: Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria Estatal: Profesor de Educación Primaria.</p>				
<p>1985-1989 1986-1990 1988-1992 1989-1993 1990-1994 1991-1995 1992-1996 1993-1997 1994-1998 1995-1999 1996-2000</p>	<p>Duración de 4 años 56 asignaturas</p>	<p>Primer Grado Primer semestre <i>Observaciones de la práctica educativa I.</i></p> <p>Segundo semestre <i>Observaciones de la práctica educativa II.</i></p> <p>Segundo Grado Tercer semestre <i>Introducción al Laboratorio de Docencia.</i></p> <p>Cuarto semestre <i>Laboratorio de Docencia I</i></p>	<p>Primer semestre <i>Observación de la práctica educativa</i></p> <p>Segundo semestre <i>Observación de la práctica educativa</i></p> <p>Tercer semestre <i>Introducción al Laboratorio de Docencia.</i></p> <p>Cuarto semestre <i>Laboratorio de docencia I</i></p>	<p>Se estableció un tronco común y cuatro líneas de formación básica: pedagógica, psicológica, social e instrumental.</p> <p>Uno de los propósitos fundamentales era preparar docentes investigadores.</p>

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
		<p>Tercer Grado Quinto semestre <i>Laboratorio de Docencia II</i></p> <p>Sexto semestre <i>Laboratorio de Docencia III</i></p> <p>Cuarto Grado Séptimo semestre <i>Laboratorio de Docencia IV</i></p> <p>Octavo semestre <i>Laboratorio de Docencia V</i></p>	<p>Quinto semestre <i>Laboratorio de docencia II</i></p> <p>Sexto semestre <i>Laboratorio de docencia III</i></p> <p>Séptimo semestre <i>Laboratorio de docencia IV</i></p> <p>Octavo semestre <i>Laboratorio de docencia V</i></p>	<p>Los programas de asignaturas relacionadas con la práctica docente requieren del apoyo de docentes de educación primaria sin especificaciones concretas y contemplan periodos de práctica intensa en un número no mayor de quince días distribuidos en dos jornadas de prácticas</p>
<p>Nombre del Plan de Estudios</p> <p>Federal: Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria, 1997. Estatal: Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria, 1997.</p>				
<p>1997-2001 1998-2002 1999-2003</p>	<p>Duración de 4 años 45 asignaturas</p>	<p>Primer semestre Escuela y Contexto Social</p> <p>Segundo semestre Observación del Proceso Escolar</p> <p>Tercer semestre <i>Observación y Práctica Docente I</i></p> <p>Cuarto semestre <i>Observación y Práctica Docente II</i></p> <p>Quinto semestre <i>Observación y Práctica Docente III</i></p> <p>Sexto semestre <i>Observación y Práctica Docente IV</i></p>	<p>Primer semestre Escuela y Contexto Social</p> <p>Segundo semestre Observación del Proceso Escolar</p> <p>Tercer semestre <i>Observación y Práctica Docente I</i></p> <p>Cuarto semestre <i>Observación y Práctica Docente II</i></p> <p>Quinto semestre <i>Observación y Práctica Docente III</i></p> <p>Sexto semestre <i>Observación y Práctica Docente IV</i></p>	<p>La implementación de este plan de estudios unifica a las Escuelas Normales en la Nación. Se plantea el incremento de prácticas docentes en condiciones reales de trabajo de manera gradual. Los dos primeros semestres se realizan observaciones a diferentes centros escolares. En el tercer y cuarto semestre se consideran dos días de observación y dos periodos de práctica continua (una</p>

Generación egresada	Datos y observaciones generales del plan	Cursos Estatales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Cursos Federales relacionados con prácticas en Escuelas Primarias.	Observaciones sobre cursos relacionados con el acercamiento a la práctica
		<p><i>Séptimo semestre Seminario de análisis del Trabajo Docente I Trabajo Docente I</i></p> <p><i>Octavo semestre Seminario de análisis del Trabajo Docente II Trabajo Docente II</i></p>	<p><i>Séptimo semestre Seminario de análisis del Trabajo Docente I Trabajo Docente I</i></p> <p><i>Octavo semestre Seminario de análisis del Trabajo Docente II Trabajo Docente II</i></p>	<p>semana para cada una). En el quinto y sexto semestre se presentan dos días de observación y dos periodos de práctica continua (el primero de una semana y el segundo de dos semanas). Para el séptimo y octavo semestres la práctica se extiende con un promedio de cinco semanas consecutivas (trabajo docente bajo la tutoría del titular del grupo de primaria) alternando tres semanas de estancia en la escuela normal para desarrollar un seminario.</p>

Del mismo modo en que se obtuvieron algunas consideraciones de cada plan de estudios en el ámbito nacional, se concluyen otras sobre los planes normalistas estatales pero su referente principal siguen siendo los planes federales.

A pesar de que aparentemente la organización del sistema federalizado no logró unificar los criterios en relación con planes y programas de estudio de la educación Normal; en el Estado de México se tomaron como base para el trabajo los mismos documentos empleados por instituciones federales.

Solamente en el caso del Plan de estudios "Estado de México" existen variantes ya que a nivel federal se requirió el Bachillerato Pedagógico como antecedente del ciclo normal hasta 1984 mientras que en instituciones como la Escuela Normal de Tlalnepantla se implementó el Bachillerato Pedagógico en 1979. El Bachillerato Pedagógico se cursó en dos años y en tres los del ciclo Normal que por tanto inicia en 1981 sin considerarse aún como un ciclo de estudios del nivel de licenciatura. La dificultad que representó esta propuesta, radica en el desarrollo de dos asignaturas seriadas en un mismo semestre.

Ante el cambio de planes de estudio de las escuelas federales en 1984, la escuela Normal de Tlalnepantla implementa la misma programación un ciclo escolar posterior, mismo con el cual se desempeñó hasta el cambio curricular de 1997.

Actualmente en la Escuela normal se ponen en marcha los planes de estudio de Licenciaturas en Educación Secundaria 1999 con especialidades en Matemáticas, Lengua Extranjera (Inglés), Biología y Química. La currícula de estas carreras se fundamenta en el mismo principio por tanto, se continúa con los mismos procedimientos didácticos.

Para hacer más claro el proceso de transformación curricular, se hace necesario que en el siguiente apartado de este documento se describa el fundamento del plan de estudios 1984, el análisis y valoraciones realizadas sobre este mismo currículo, el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, la currícula de 1997, el acercamiento gradual a la práctica profesional innovando periodos prolongados en séptimo y octavo semestres.

Capítulo II

Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.

El antecedente de este plan de estudios 1997 para la formación de Licenciados en Educación Primaria se conforma de dos apartados primordiales. El primero abarca las características y valoraciones del plan de estudios 1984 cuya finalidad era la misma y se encuentra en erradicación; por otro lado el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales donde se incluye un nuevo currículo.

En 1984 y por acuerdo presidencial la educación normal en el ámbito nacional, se eleva al nivel de Licenciatura, estableciéndose el bachillerato como antecedente de estos estudios, sin que ello considerara la unificación de las Escuelas Normales en un mismo sistema pero se constituyen como instituciones de educación superior. La propuesta curricular tuvo que ser cambiada radicalmente siendo los contenidos teóricos el elemento de mayor novedad para los formadores de docentes, es decir, el elemento que sustancialmente preocupó a las escuelas Normales y a sus docentes ante estas modificaciones fueron las proposiciones o temas de estudio. Destacándose el proceso de investigación ya que se privilegió pretendiendo dar elementos técnicos a los futuros profesores para el mejoramiento de su práctica.

Se sustituye a este plan de estudios, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales que se implementa con la característica primordial de la unificación del sistema nacional de formación de profesores bajo la dirección general de la Secretaría de Educación Pública, es decir se centraliza.

Implicado en esta transformación se presenta un nuevo plan de estudios en 1997. Sus orígenes parten de la Modernización educativa donde la consulta al magisterio, a los estudiantes y padres de familia en asesoría con expertos e investigadores de la educación, se realizaron propuestas en relación con los perfiles de desempeño y los consecuentes contenidos básicos de la educación pública en México.

1985 - Licenciatura en Educación Primaria, en el Estado de México.

El plan de estudios "Estado de México" de Profesor de Educación Primaria, en las Escuelas Normales de la misma entidad, que implicaba dos

Capítulo II

Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.

El antecedente de este plan de estudios 1997 para la formación de Licenciados en Educación Primaria se conforma de dos apartados primordiales. El primero abarca las características y valoraciones del plan de estudios 1984 cuya finalidad era la misma y se encuentra en erradicación; por otro lado el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales donde se incluye un nuevo currículo.

En 1984 y por acuerdo presidencial la educación normal en el ámbito nacional, se eleva al nivel de Licenciatura, estableciéndose el bachillerato como antecedente de estos estudios, sin que ello considerara la unificación de las Escuelas Normales en un mismo sistema pero se constituyen como instituciones de educación superior. La propuesta curricular tuvo que ser cambiada radicalmente siendo los contenidos teóricos el elemento de mayor novedad para los formadores de docentes, es decir, el elemento que sustancialmente preocupó a las escuelas Normales y a sus docentes ante estas modificaciones fueron las proposiciones o temas de estudio. Destacándose el proceso de investigación ya que se privilegió pretendiendo dar elementos técnicos a los futuros profesores para el mejoramiento de su práctica.

Se sustituye a este plan de estudios, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales que se implementa con la característica primordial de la unificación del sistema nacional de formación de profesores bajo la dirección general de la Secretaría de Educación Pública, es decir se centraliza.

Implicado en esta transformación se presenta un nuevo plan de estudios en 1997. Sus orígenes parten de la Modernización educativa donde la consulta al magisterio, a los estudiantes y padres de familia en asesoría con expertos e investigadores de la educación, se realizaron propuestas en relación con los perfiles de desempeño y los consecuentes contenidos básicos de la educación pública en México.

1985 - Licenciatura en Educación Primaria, en el Estado de México.

El plan de estudios "Estado de México" de Profesor de Educación Primaria, en las Escuelas Normales de la misma entidad, que implicaba dos

años de bachillerato y tres de educación normal elemental, se implementa en 1979. Tuvo la particularidad de consolidar, para el Estado de México, el Bachillerato Pedagógico desde ese momento.

En 1985 se inicia entonces con la implementación del plan de estudios que por decreto presidencial del 22 de marzo de 1984, la federación había establecido en el mismo año. Haciendo una descripción general de este plan de estudios se puede distinguir la constitución de cuatro años de estudio en lugar de tres, la distribución semestral y la implementación de asignaturas que aún con nombres y propósitos diversos a los empleados en el otro plan, poco se entendieron por los docentes que lo aplicaban. De hecho se cambiaron los nombres de algunas asignaturas al incorporar dos de ellas en una sola e implementaron algunas otras como "Métodos para la lecto-escritura" bajo la premisa de un requerimiento de carácter técnico y específico que se identificaba como una carencia entre los docentes del estado.

La estructura general permaneció intacta con un tronco común y un ciclo de formación específica de cuatro semestres cada uno, se respetó sustancialmente los contenidos propuestos, pero realizaron adecuaciones para dar respuesta a las necesidades particulares de la entidad.

La organización curricular obedecía a líneas de formación básica: pedagógica, psicológica, social e instrumental:

Líneas de formación básica			
Pedagógica	Psicológica	Social	Instrumental
Su finalidad fue desarrollar una concepción científica sobre el proceso educativo como fenómeno social y conceptualizar a la pedagogía en términos de reflexión teórica, metodológica y técnica con el propósito de relacionar dialécticamente la práctica educativa con las teorías que la sustentan.	Buscaba propiciar un bagaje teórico-metodológico que ampliara los conocimientos de diversas concepciones que contribuyen al estudio del hecho educativo. introduciendo al estudio y análisis de los procesos y aspectos del desarrollo biopsicosocial del niño que condicionan modos específicos de enseñanza.	Se instituyó como el principal apoyo para conformar una concepción objetiva del desarrollo histórico de la actividad social y humana y de los hechos y fenómenos que lo definen. El propósito era concienciar al estudiante de la situación real en la que realizara su labor, desarrollando una actitud crítica para la propuesta de soluciones a estos problemas.	Proporcionaría elementos e instrumentales básicos que le permitieran al futuro profesor desarrollar y consolidar habilidades para la comunicación oral y escrita, el empleo de lenguajes y modelos matemáticos, que le permitan encontrar respuestas de orden metodológico para resolver problemas que le plantean tanto la investigación educativa como la investigación social, la evaluación del aprendizaje y los problemas de su propio aprendizaje.

Plantearon dos tipos de perfiles: el de ingreso y el de egreso. Contemplando en términos generales del primero los rasgos del perfil de egreso del bachillerato pedagógico. Del segundo, el perfil de egreso fue planteado tanto para la Licenciatura en Educación Primaria como para la de Preescolar, estableciendo que sus estudiantes deberían contar con los elementos científicos pedagógicos, humanísticos, estéticos y técnicos que le permitieran¹:

- Desarrollar su actividad educativa en base a la reflexión, discusión, evaluación y construcción de una práctica docente alternativa, a la luz del análisis de la teoría educativa.
- Propiciar la participación reflexiva, directa, dinámica y creativa de los educandos.
- Analizar objetiva y críticamente la realidad educativa del país, las bases jurídicas de los sistemas educativos nacional y estatal y sus estructuras organizativa y operativa, especialmente las relativa a la educación preescolar y primaria.
- Tener una visión científica de la educación que le permita explicarse el fenómeno educativo desde la perspectiva de distintas disciplinas generales e incidir en la transformación de su práctica educativa concreta.
- Desarrollar la conciencia de la importancia que tiene preservar la salud física y mental, propia y de los educandos.
- Tener conciencia de la responsabilidad social que asume en el proceso de formación integral de sus educandos y del papel que cumple en la comunidad.
- Hacer de la práctica educativa y de su tarea docente un ejercicio sistemático, basado en la investigación educativa y en las orientaciones de la ciencia y la tecnología.
- Ser consciente del desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica y de la necesidad de mantenerse actualizado a través del aprendizaje autodidacta, reflexivo y constante.

En cuanto a los planteamientos en torno a la práctica pedagógica no se expresaron en el plan, el programa de las asignaturas de Introducción al Laboratorio de Docencia y Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V, planteaban propiciar la experiencia de técnicas y métodos de enseñanza para la indagación o constatación de la teoría, es decir, implementar lo aprendido en el aula de la escuela Normal con fines de investigación.

A raíz del Programa para la Modernización Educativa (1993), los planes y programas de educación primaria sufrieron modificaciones tanto en su estructura curricular como en los enfoques con los cuales se pretende brindar la enseñanza en este nivel de estudios. Mientras tanto la preparación de futuros docentes no correspondía a los requerimientos de este nuevo planteamiento es decir, el plan de estudios de 1984 no se relacionaba con los enfoques y desconocía los materiales educativos de la escuela primaria actual.

¹ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. **Plan de estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria**, pág. 21, 22.

Fundamentalmente el cambio planteado da prioridad al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende, mismas que requiere dominar el docente para poderlas fomentar en sus alumnos.²

Es necesario referir que en el Estado de México se realizaron en 1994 los textos titulados "Complementos temáticos" a cargo de equipos de profesores de educación normal y cuya finalidad era fortalecer los elementos teóricos, técnicos e instrumentales de los futuros profesores. Fueron el producto de una Consulta para la actualización de contenidos de las Licenciaturas del Plan 1985 en atención al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992.³ Estos documentos son propuestas de modificaciones o adaptaciones a las asignaturas dada la incongruencia con la nueva propuesta curricular para las escuelas primarias. Sin embargo, en esencia el plan no cambiaba, existieron mayores aportaciones en relación con el conocimiento de los enfoques, la organización de contenidos y los nuevos materiales y libros tanto para el maestro como para el alumno.

Una valoración del plan (entre otras), realizada en el Estado de México fue el diagnóstico realizado en 1995. Las conclusiones generales obtenidas de encuestas y del diagnóstico convergen en que el plan de estudios 1985 "constituyó una alternativa deseable para la formación de docentes en cuanto a sus principios de formación del pensamiento independiente, elevar la calidad de la educación nacional, a través de la mejor formación y actualización de sus docentes...y la contribución para... que las escuelas normales realicen las funciones sustantivas de toda institución de educación superior..."⁴

Sin embargo, los resultados de la encuesta exponen tres problemas básicos; el primero relacionado con el propio plan de estudios, en cuanto a que se continuó presentando una visión enciclopedista y fragmentaria del conocimiento. Proponiendo destacar la concepción de formar al futuro docente para el autoaprendizaje continuo y permanente. Por otro lado, se confirma esta problemática en la organización curricular "Los planes y programas de educación normal presentan problemas estructurales, debido a la organización por asignatura, lo cual obliga a que los alumnos cursen un alto número de materias fragmentadas y desarticuladas entre sí; de ahí que su dispersión no permita profundizar y dominar claramente ningún campo disciplinario ni de la práctica pedagógica"⁵

El segundo problema se relaciona con los actores que intervienen en la ejecución del plan, consideraron que se carecía de preparación por parte de los

² Unidad Técnica de la Subdirección de Educación Superior. **Diagnóstico de los planes y Programas de Estudio de Educación Normal**, pág. 20

³ Subdirección de Educación Superior. **Documento síntesis sobre antecedentes para la Reforma a la Educación Normal del Estado de México 1994-1996**. pág. 5

⁴ *Ibidem*. pág. 7

⁵ Unidad Técnica de la Subdirección de Educación Superior. *Op. Cit.*

docentes para atender los contenidos de este plan de estudios, no lograron establecerse nuevos tipos de relaciones entre profesores, estudiantes y el contenido. La bibliografía llegó a considerarse obsoleta, la "cultura del apunte la antología, la copia fotostática y el refrito" continuaron siendo prácticas cotidianas de las Normales. Concluyeron que con la falta de preparación del personal docente la investigación educativa no fue definida concretamente.

La organización administrativa de las escuelas Normales fue considerada como tercer problema. No se brindaron apoyos para la realización del trabajo académico.

En cuanto a la organización de una institución que accedía al campo de la educación superior, se establecieron nuevos códigos y estructuras surgiendo las funciones sustantivas de Docencia, Investigación y Extensión y difusión académica. Sin embargo se careció de orientaciones precisas de la nueva estructuración, los docentes de las escuelas Normales continuaron la realización de su trabajo como tradicionalmente lo venían haciendo y en el mejor de los casos se implementaron acciones en relación con la investigación no con la docencia.

A dos años de la implementación del nuevo plan de licenciatura, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, organizó un foro titulado "Presente y Futuro de la Formación de Docentes" donde docentes y alumnos de las escuelas Normales del Estado de México, de la Universidad Pedagógica Nacional y de los Centros de Actualización del Magisterio, participaron con diversas temáticas de las cuales se destaca la titulada como "Las Licenciaturas en Docencia, plan 1985" ya que se mencionaron problemáticas recurrentes en relación al análisis del mismo plan de estudios⁶:

La intención de formar docentes investigadores como rasgo central del perfil de egreso que, según un ponente, se circunscribió a la preparación del alumno para la elaboración del trabajo de tesis o examen recepcional, no se logró concretar. Algunos errores de la organización burocrática, condujeron a la generación de una formación docente más técnica que profesional.

La falta de personal docente especializado que atendiera las asignaturas generó como fundamento de la formación de alumnos a la simple mecanización reproductora de la práctica docente de sus maestros y la falta de relevancia de las prácticas pedagógicas realizadas. Existió poca cohesión entre asignaturas por la falta de espacios para la discusión colegiada y el trabajo interdisciplinario, la orientación del plan generó que los alumnos hayan aprendido más filosofía que a filosofar, no se establecieron líneas generales ni específicas de normatividad y concepción de las prácticas pedagógicas.

⁶ SECyBS. Memoria del Foro Presente y Futuro de la Formación de Docentes en el Estado de México. pág. 11

Si bien existen alusiones a la falta de comprensión del plan donde se formaron estudiantes más a la investigación que a la docencia, las conclusiones de otra ponente advierten también que es necesario mencionar que no se obtuvo una valoración del desempeño de los egresados con la cual se pudieran reorientar los trabajos realizados hasta el momento. Conclusión que a pesar de interesante, no es motivo de estudio de la presente investigación pero se alude por formar parte de una valoración que hacen docentes y estudiantes sobre el plan de estudios que concluye en el 2000.

Es necesario destacar de este foro una de las problemáticas más significativas para esta investigación ya que si bien la suposición de la causa no se detecta con certeza, si distingue que la formación de alumnos se observa condicionada a la simple mecanización reproductora de la práctica docente de sus maestros y la falta de relevancia de las prácticas pedagógicas realizadas.

Resulta interesante que al no contar con un referente preciso de acción ante el desempeño en la práctica por parte de los estudiantes de la educación normal desde el plan de estudios mismo, se pudiera distinguir la reproducción de una práctica no reflexiva, propuesta que el plan de estudios 1997 pone como su esencia de trabajo.

Otra acción de análisis del plan se brindó en 1996 con la implementación de talleres de consulta e integración de equipos de análisis. De estas reuniones escolares y estatales se presentaron conclusiones de manera sintética de las cuales se extraen las siguientes:

*La Reforma no debe ceñirse al solo Plan de Estudios.
Es urgente dar sistematicidad y coherencia, en el Plan de Estudios, a los Laboratorios de Docencia.*

Los laboratorios de docencia eran los espacios curriculares donde la experiencia vivida en la práctica pedagógica de los estudiantes sería analizada de manera científica o con base en la teoría. En una postura crítica al respecto, se encuentra el Maestro Ignacio Pineda Pineda quien analiza el contenido de las lecturas de los programas de las asignaturas encargadas de la planeación, desarrollo y evaluación de las prácticas, detectando (entre otras dificultades) una similitud con la definición de Educación Bancaria de Freire sin llegar a la acción introspectiva del docente en formación ..."la comunicación educativa debiera promover un trabajo de reflexión-acción sobre las prácticas educativas. Asunto que en los programas de Laboratorio de Docencia no se promueve."⁷

De este modo el Estado de México se preparaba para la Reforma anunciada en el ámbito nacional. Sin conocer la propuesta concreta del cambio, antes de junio del mismo año en que se implementaron los talleres generales de actualización para la transformación curricular en las escuelas Normales.

⁷ Pineda Pineda, Ignacio. *Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio*. pág. 103

En el ámbito nacional, la transformación de las Escuelas Normales se sustenta en los trabajos conjuntos de diversas áreas educativas, conjuntadas por el CONALTE desde 1991 cuando se publicaron los "Perfiles de Desempeño", bajo el modelo de la Modernización Educativa. Dichos perfiles especificaron los modos de ser y actuar de los educandos y a su vez se derivaron los de educadores como un requisito de correspondencia.

Las propuestas llevaron al establecimiento de las nuevas funciones del docente⁸:

- Aplicar esquemas coherentes de relaciones que respondan de forma particular y en situaciones concretas a supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico.
- Saberse parte de la realidad en la que está inserta la escuela, de suerte que al proponer aprendizajes al alumno, este se apropie de los métodos de pensamiento y acción, y del lenguajes que le permiten situarse en su entorno y transformarlo.
- Tener acceso y manejo de fuentes de información que orienten su acción educativa hacia la formación de actitudes profesionales de búsqueda de criterios de validez y fiabilidad de la información.

Desde esta perspectiva el docente requiere capacitación y actualización o un proceso de formación permanente e inicial, considerando su organización con una "estructura de valores, habilidades y conocimientos para desempeñarse con eficacia y competencia". La concepción en cuanto a la formación de docente se ponía en juego ante estas afirmaciones y a pesar de que primeramente se modificara la perspectiva de trabajo en la educación primaria, en crisis se encontró la educación Normal.

Las conclusiones y valoraciones realizadas por los docentes y estudiantes del sistema educativo estatal, antes expuestas, se pueden equiparar a las referidas por el Director de Investigación Educativa de la SEP en 1999, dando respuesta a la pregunta de ¿en qué consistía la propuesta de formación de 1984? Dice – "...ocurrió un gran extravío de la misión fundamental de estas escuelas. Al plantear la idea de formar maestros e investigadores creo que no se formaron ni maestros ni investigadores, es decir, que ya en el contexto institucional de las escuelas normales, un discurso aparentemente progresista y hasta radical se convirtió en su contrario."⁹

Continúa explicando, bajo su experiencia y conocimiento que en 1984 se pretendía en esencia que los estudiantes normalistas fueran a la escuela primaria en calidad de investigadores en formación, para estudiar el aula como un sistema complejo, distinguiendo las prácticas autoritarias y la filosofía

⁸ CONALTE. **Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria.** pág. 38

⁹ Rajschmir, Cinthia. *Problemas y soluciones para un sistema educativo de grandes dimensiones en Novedades Educativas. Revista para trabajar, Reflexionar y Debatir.* pág. 20-24.

contraria de la enseñanza pública ya que se fundamentaban principalmente en considerarla como una reproductora de ideología. Lamentablemente el resultado era poco enriquecedor ante el desempeño del ejercicio docente, es decir la atención al grupo de educación básica.

El plan de estudios 1997 en su introducción maneja también la reflexión general acerca de los efectos en la formación del plan 1984: "...no se resolvió adecuadamente la forma de aprendizaje de la teoría y su relación con el ejercicio de la profesión y ...no se estableció con suficiente claridad el tipo de conocimiento de la investigación educativa que era más relevante para los alumnos ...al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela."¹⁰

Otras problemáticas aunadas a los anteriores planteamientos que expone el mismo documento citado, se refieren al modo en que se procedió para implantar el currículo en aquella ocasión y resumidamente se refieren a:

Falta de preparación del personal docente para abordar las nuevas asignaturas a las que se le dictaminaba. Sin que ello mereciera atención particular por parte de las autoridades educativas del nivel.

No se contó con recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, creando deterioro en la infraestructura de las instituciones.

La organización académica de las Normales se deterioró paulatinamente, las funciones sustantivas características de Instituciones de nivel Superior no tuvieron orientaciones precisas para desarrollar su labor, así se completó un alejamiento del propósito central: la docencia.

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

Como segundo punto de los antecedentes del plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, se encuentra el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales* (PTFAEN), siendo producto de movimientos político – económicos que han llevado a los países latinoamericanos entre otros México y Argentina a dar una respuesta al intento de mejorar la calidad en la enseñanza de las escuelas de educación básica. Los cambios han sido factibles de estudios, críticas o divergencias pero sobretodo han dado paso a algunos desafíos académicos y de desempeño en la práctica docente.

¹⁰ SEP. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. pág. 17,18

El PTFAEN brinda el apoyo requerido para que las escuelas Normales del país, abandonadas por décadas, sigan siendo las formadoras de docentes del nivel básico. Por un lado por las condiciones de tradición magisterial que imperan en el país y por otro lado por la convicción gubernamental de que no pueden ofrecerse en otro tipo de instituciones de nivel superior las condiciones necesarias para la formación inicial.

Este programa ha previsto el establecimiento y ejecución de otras actividades que apoyan el cambio curricular, en este sentido es necesario identificar las cuatro líneas principales¹¹:

Transformación curricular.

Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.

Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.

Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de escuelas normales.

La primera línea se refiere precisamente al cambio de planes y programas de estudio, de lo cual es necesario advertir que se realiza en las Licenciaturas en Educación: Primaria (1997), Preescolar (1999), Secundaria con especialidades (1999 – 2002). Esta línea se analizará con mayor detenimiento en posteriores líneas, en consideración solamente de la Licenciatura en Educación Primaria que es motivo de estudio del presente documento. Sin embargo una actividad complementaria de este apartado del programa es la dotación de materiales de estudio a docentes y alumnos de cada Normal así como el incremento, actualización y especialización del acervo bibliográfico con el que contaba cada institución.

La línea de actualización y perfeccionamiento docente de las escuelas Normales se ha desarrollado en diferentes niveles y con variadas modalidades. Primeramente, los docentes que accedían a clases con un nuevo programa de estudio recibieron de manera directa y semestralmente un asesoramiento por parte de la SEP que titularon "Talleres Nacionales de Actualización", en segundo término se promovieron reuniones de academia regionales para continuar con el esfuerzo de actualización y mantener en contacto a docentes para la socialización de sus resultados, variantes y hasta requerimientos. El resultado quizá no fue el esperado por que dichos talleres regionales ya no tuvieron un seguimiento o asesoramiento preciso por parte de la SEP sino que facultaron a los gobiernos de cada estado para llevar a cabo este trabajo sin haber sido coparticipes directos de la propuesta.

A la par, se implementaron acciones en fortalecimiento del trabajo de directivos de las escuelas Normales en Talleres Nacionales y Regionales. Una acción más indirecta, por no ser de carácter obligatorio, en actualización y

¹¹ *Ibidem.* pág. 21- 26.

acercamiento a los contenidos y la enseñanza de la escuela básica para los docentes de Normal ha sido en cursos vía Internet.

En la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, la SEP y la Dirección General de Normatividad, en acuerdo con autoridades estatales promueven la regulación de los procesos académicos y la gestión institucional a los cuales da lugar el PTFAEN. Se han elaborado para ello acuerdos que aclaran funciones y responsabilidades pudiendo definirse como lineamientos básicos para el desempeño del personal docente.

Los acuerdos involucran el establecimiento de la Licenciatura en Educación Básica con sus especialidades y variantes por cada nivel educativo: Preescolar, Primaria y Secundaria. También se han establecido acuerdos en relación con normas y criterios generales para la acreditación de los estudios y la revalidación de quienes no cursan la Licenciatura; se hicieron propuestas para la realización del trabajo académico, la orientación para la realización de jornadas de práctica (diferenciadas por nivel al que se dirigen los estudios), Lineamientos para la organización del trabajo académico del 7° y 8° semestres, así como para el proceso de titulación. De otra índole se han acordado normas y reglamentos para el otorgamiento de becas y para el control escolar.

La última línea, referida al mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales ha tenido como propósito inicial el mantenimiento, remodelación y hasta ampliación de la infraestructura de cada institución. Otra vertiente fue la dotación de acervo bibliográfico, la instalación de la Red de comunicación vía satelital: Red Edusat y la implementación de centros de cómputo para impulsar la consulta, correspondencia e intercambio vía Internet.

Crterios y Orientaciones de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan de Estudios 1997.

Del PTFAEN es obligado examinar la propuesta curricular, por tanto se deberán abordar primeramente los criterios y orientaciones que lo rigen. Los lineamientos que regulan los contenidos, su organización y secuencia, así como el establecimiento de las formas de trabajo académico y el tipo de desempeño del personal docente que lo aplicará fueron expresadas en el plan de estudios¹², considerándolas primordiales para el cumplimiento de los propósitos de formación. Se requirió entonces, de establecer el ambiente y el tipo de práctica docente para hacerles congruentes con el proyecto en doce criterios de orientación.

¹² *Ibidem*, pág.37-50.

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

Orientada legalmente la educación básica *nacional*, se encuentra basada en el artículo tercero constitucional y la ley General de Educación; representa entonces un medio de igualdad de oportunidades y pretende contribuir a la formación de la identidad de los mexicanos. La educación normal dirigida a la enseñanza en la educación básica, debe retomar entonces la misma orientación y bases legales mencionadas.

Primeramente el artículo Tercero Constitucional en su segundo párrafo dice: "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia." ¹³ La fracción I, es una remembranza a la libertad de creencias, así se asume que debe mantenerse ajena a cualquier doctrina religiosa. En tanto la orientación que debe tener la educación la explicita en la fracción II donde se estableció al progreso científico como punto distintivo y del cual se desprende que se debe luchar contra la ignorancia, la servidumbre, los fanatismos y prejuicios, pero además dice, será democrática, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana. Finalmente el apartado III establece que el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República considerando la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación.

Para la formación de docentes se retoman entonces legalmente, los principios de la educación en este país, donde se considera que todos los mexicanos deben adquirir y desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y valores, independientemente de la identidad, región, condición social, religión, género o grupo étnico al que pertenezcan. Por ende la aplicación de un plan de estudios nacional prevé la preparación común como base fundamental para garantizar que esos principios de educación serán integrados a la educación básica de la misma manera en todas las regiones. En este mismo sentido se formula la Ley General de educación.

Los perfiles deseados del futuro docente, que se explicitarán más adelante, reflejan estos principios legales en sus últimas versiones, conformando básicamente el apoyo legal de este plan de estudios.

La finalidad de formación de los profesores de educación primaria en las escuelas Normales se constituye como la *fase inicial*, entendiéndose esto como la preparación que reciben en las instituciones normalistas con la práctica inicial para el trabajo formal, concluyéndose al mismo tiempo que el docente en

¹³ Oficialía Mayor / SEP. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. pág. 27

ejercicio tendrá que mantenerse en la actualización permanente en cuanto a los avances de la ciencia y la tecnología y en constante comunicación con compañeros docentes, directivos, padres de familia y sobretodo sus alumnos ya que cada uno se convierte en un reto pedagógico a enfrentar y superar.

Por las características de la profesionalización o de la formación y a grandes rasgos, Francisco Imbernón establece tres etapas: a) básica y socialización profesional, b) de inducción profesional y socialización y c) de perfeccionamiento. La etapa inicial de formación básica es aquella que podría equipararse con el planteamiento de esta segunda orientación: "El desarrollo profesional del profesorado empieza en su entrada en los estudios que le habilitarán para la profesión,...el conjunto de actitudes, valores y funciones que los alumnos de formación inicial confieren a la profesión se verá sometido a una serie de cambios y transformaciones en consonancia con el proceso socializador que tiene lugar en esta formación...; se generarán determinados hábitos que incidirán en el ejercicio de la profesión."¹⁴

Luego entonces la formación inicial o básica, según esta orientación del plan de estudios, además de permitir al docente desempeñarse con calidad ante los requerimientos de la educación que el estado ofrece, hace hincapié en "consolidar ...habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos... con el fin de que sigan aprendiendo con autonomía, tanto de su propia experiencia como a través del diálogo e intercambio con sus colegas y del estudio sistemático."¹⁵ De esta manera puede resumirse que este tipo de formación inicial realiza la habilitación para la profesión promoviendo actitudes y valores basados en el trabajo intelectual y análisis de su experiencia sin olvidar el diálogo colegiado.

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

Otra consideración en torno a la conformación de este plan de estudios es la de evitar la saturación de asignaturas a partir de requerimientos hipotéticos con los que el alumno ingresará a la carrera (por tal motivo no se plantea un perfil de ingreso) o por pretender abarcar en un lapso corto de tiempo los contenidos de cultura general, no obstante el plan de estudios trastoca los contenidos al mismo tiempo en que las formas de enseñanza se van conociendo; un papel importante queda al estudiante que al reconocerse con dificultades en algún contenido, deberá acudir a las fuentes de información o asesoría con los profesores para compensar su desventaja.

¹⁴ Imbernón, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** pág. 48

¹⁵ SEP. *Op. Cit.* pág. 39

La tercer orientación referida al *dominio de los contenidos* de la educación primaria se realiza de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientar su apropiación por parte de los niños, anteriormente el conocimiento por sí mismo era importante de ahí su definición enciclopedista en la enseñanza. Con esta vinculación el docente evitará la separación entre el conocimiento y su aprendizaje.

Los procesos mentales por los cuales atraviesa un niño en edad escolar y las respuestas afectivas ante el aprendizaje son factores que el profesor en formación aprenderá a reconocer con este enfoque, para propiciar los elementos y procedimientos adecuados que den sentido al conocimiento que adquiera su alumno. "...resulta esencial crear entornos en los que la formación de vínculos entre formas de conocimiento sea el principio rector, y no un resultado accidental o el producto de un experimento bien fundamentado..."¹⁶

Se pretende tener el conocimiento no sólo de la secuencia de contenidos de un grado escolar sino de todo el nivel, en este caso de primaria, al mismo tiempo que su articulación. El dominio de los contenidos curriculares le permitirán hacer adecuaciones de acuerdo a los requerimientos del grupo con el que trabaja (sensibilidades, elementos cognitivos de aprendizaje y las experiencia previas del contenido). En este sentido Howar Gardner plantea dos desafíos para los docentes, primeramente en relación con la introducción a la escuela de modos de enseñanza al estilo de oficios y museos además de incorporar el trabajo de la comunidad; otro desafío es que el mismo docente se sienta cómodo con las diferentes formas de conocimiento y alcance atraer a los niños y sus familias al proceso de aprendizaje y de comprensión del contenido.

A este dominio de contenidos le desglosan en el plan de estudios de la siguiente forma: a) actividades didácticas específicas, b) recursos para la enseñanza y c) propósitos y modalidades de evaluación, los tres en relación con la asignatura en estudio cuyo resultado enfatizan una orientación psicológica, mencionada a través de un representante de la corriente cognoscitivista como lo es Howar Gardner.

La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales, por ello se ha propuesto en el plan de estudios una línea de asignaturas que implican la observación del trabajo docente, su análisis y la práctica del estudiante en formación. La propuesta es considerar este espacio de visita a las escuelas primarias como un espacio de aprendizaje¹⁷ donde se adquieran destreza y confianza para disminuir la inseguridad o confusión que suelen sentir los profesores recién egresados.

¹⁶ Gardner, Howar. *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* pág. 251.

¹⁷ C/ Mercaderes, Ruth. *Formar para la docencia en la educación normal.* s/pág.

Esencialmente la práctica se propone como el medio por el cual los estudiantes "aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación primaria...en ellas deberá... registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos."¹⁸

Así, en la tarea de formación del futuro docente se ve implicada una tercer figura en la escuela primaria: el titular del grupo donde practiquen, quien asesorará "...guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares."¹⁹ El proceso de vinculación entre la institución normalista con los lugares de trabajo y sus docentes se convierte en un factor determinante.

Citando nuevamente la entrevista al Director de Investigaciones de la SEP, se identifica uno de los mayores retos que este plan de estudios tiene expresando que el profesor en formación en el último año de su carrera se desempeñará frente a grupo bajo tutoría -"La idea principal es que esté a cargo de un profesor de escuela primaria, un profesor experimentado y prestigiado por su trabajo, lo cual va a ser muy difícil. Allí se establece uno de los retos mas fuertes y uno de los problemas de la formación en el trabajo."²⁰

Esta situación nos conduce al estudio profundo de la tutoría ya que en este docente se encuentra la posibilidad de dar cause a la relación práctica de aquello que en la Normal el estudiante ha comprendido como posibilidades de desempeño bajo los criterios de la modernización educativa, planteado en los programas oficiales de la educación primaria, en una acción de contacto real y continuo con la profesión. La definición de su función como asesor, selección, orientación a su labor y relaciones que establece con el profesor en formación son motivo de un estudio particular que pretende identificar qué hacer con el mayor reto de este plan de estudios.

Una cuestión que resulta relevante en relación con esta práctica pedagógica es la reglamentación que regula el trabajo académico y su gestión, a través del acuerdo de autoridades estatales con la SEP se convinieron las "Orientaciones para la organización y el desarrollo de las jornadas de observación y práctica en las escuelas primarias."²¹ Esta es la primer ocasión que en la historia de las escuelas Normales se establece un documento preciso en relación con las prácticas, el tiempo de estancia en las escuelas primarias, los propósitos generales con los que llegan los estudiantes, la relación con las

¹⁸ SEP, *Op. Cit.* pág. 42

¹⁹ *Ibidem.* pág. 42

²⁰ Rajschmir, Cinthia, *Op. Cit.* pág. 20-24.

²¹ *Cfr.* SEP, *Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.* en **Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.**

asignaturas del mismo semestre, los quehaceres de directivos y docentes de educación básica primordialmente.

Durante el séptimo y octavo semestres la práctica se convierte en trabajo docente, las estancias son significativa y temporalmente más amplias y se establecen por ello los "Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres". Este documento será analizado, en un apartado posterior, con más cercanía por ser el fundamento para establecer lo que es la tutoría, fenómeno en análisis de esta tesis.

El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas. El tratamiento de los contenidos de aprendizaje de este plan de estudios no es estrictamente de estudio teórico que regularmente se caracteriza por la memorización de datos que en un lapso corto de tiempo se olvidan; la propuesta es de reflexión y análisis en estrecha vinculación con la práctica pedagógica observada y/o realizada.

El tratamiento de los temas que han sido seleccionados pretende dar una orientación teórica al estudiante pero sobretodo la oportunidad de reflexionar sus consecuencias en la labor que desempeñará como docente. Se propone abiertamente que a partir del interés propio del estudiante consulte otras obras o se adentre a la revisión completa de temas y autores sugeridos.

Partiendo de la idea básica de que la labor docente es una práctica, la mejor comprensión de la misma se dará en la observación, análisis y reconstrucción del acontecimiento educativo y el contexto en que se desarrolla. "Los planteamiento más recientes de Schön (1983,1987) o Zeichner (1983) ... ven al profesorado como un *profesional práctico-reflexivo* que se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ella, hacen emerger nuevos discursos teóricos y concepciones alternativas de formación."²²

El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas. La tarea primordial para todas las asignaturas que conforman el plan de estudios es el fortalecer las habilidades para el desarrollo de la indagación científica y el empleo de la producción de investigaciones bajo los criterios personales y contextuales donde se desempeñe.

No se pretende como propósito final de la Licenciatura formar a investigadores, de tal forma que el manejo de la información y el contraste con su práctica docente le ayuden a explicarse lo que acontece en su labor y

²² Imbermón, Francisco. *Op. Cit.* pág. 41, 42.

proponer cambios para solucionar sus problemáticas en el proceso enseñanza – aprendizaje, primordialmente.

Debe partirse de principios de evaluación con acercamiento al campo de la investigación de manera sencilla, por ello es importante "...alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas, la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema, la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad."²³

En estrecha relación con la reflexión de la práctica pedagógica, el estudiante normalista debe mantenerse en actitud de indagador científico, confrontando sus ideas y realidades prácticas con los preceptos teóricos más importantes. La intención es que emplee el resultado de las investigaciones y la ciencia en pro del desarrollo y perfeccionamiento de su trabajo, de manera analítica y crítica.

Partiendo del modelo inductivo, se pretende establecer a la observación de la práctica docente y la teoría que la sustenta, como el procedimiento de indagación científica preponderante. La base de dicha observación es el planteamiento de cuestiones y el futuro docente debe adquirir la capacidad para buscar sus respuestas, contrastarlas y validarlas. En consecuencia conseguirá ser hábil para el registro y descripción de experiencias y para diseñar sencillas situaciones que le proporcionen experiencia en el desempeño de la docencia.

El desarrollo de estas habilidades pretende darle elementos para comprender que la investigación científica no sigue reglas ortodoxas para llegar a la explicación de un fenómeno, así podrá proponerse sus propias estrategias de indagación. El aspecto ético en este profesional debe fortificar la honestidad intelectual y el aprecio por la verdad.

La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos. El conocimiento de los procesos psicológicos por los que atraviesa un niño, son fundamentales para el desempeño del profesor. Sin embargo, es necesario identificar las variantes en el desarrollo de cada infante, esto es, el medio familiar y social en el cual se desenvuelve el niño influyen de manera directa en él y el docente deberá reconsiderarlos para identificar y fortalecer la desventaja que pudiera ocasionarle.

Los conocimientos del desarrollo de la infancia que adquirirán los estudiantes normalistas se conforman como el punto de partida para identificar el nivel de desarrollo del niño que atiende pero de él depende que pueda

²³ SEP. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997. pág. 45.

obtener un trato que le apoye y logre resultados académicos similares a sus compañeros.

Un ejemplo que ilustra el enfoque comprendido por uno de los estudiantes es el comentario que realiza en torno a la planeación y el resultado de sus prácticas pedagógicas: - "Planee mi práctica para Carlos, sé que es para el grupo en general, pero era dirigida a que él atendiera y se integrara al trabajo en el grupo... me dio buen resultado, entregó sus trabajos a tiempo y era el más participativo...", la observación del estudiante permitió identificar cómo logra comprender que los intereses del niño cuya atención es dispersa y no trabajaba con el mismo ritmo, modifican su planeación de clase, así satisfaciendo las preferencias del niño dio la oportunidad de desempeñarse en iguales circunstancias que el resto del grupo.

En este sentido se maneja la orientación en torno a atender los requerimientos particulares de sus estudiantes, no necesariamente debe atender de manera personalizada a los niños que requieren un poco de apoyo, pero depende de la observación del estudiante y sus propuestas sencillas de experimentación.

La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros. En apoyo a estas actividades, se propone la implementación de tiempos adicionales a lo considerado curricularmente, contemplándose la conformación de clubes que no tengan una programación y horarios rígidos. Se reconoce que este tipo de actividades "contribuye al bienestar y al desarrollo equilibrado de los estudiantes normalistas y los orienta y capacita para integrar esas actividades, oportuna y adecuadamente en la educación de los niños."²⁴

Independientemente, se establece el conocimiento de las asignaturas de educación física y artísticas pero atendiendo los procedimientos de enseñanza que pueden aplicarse en un grupo de educación primaria, por tanto no se practican como expresión personal.

Atendiendo al interés de los estudiantes, las diferencias en el grado que estudia y a la disponibilidad de tiempo, se propone ofrecer en las Normales, programas flexibles en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera o indígena y el manejo de tecnología y computación aplicada a la educación.

Los tres campos que se proponen básicamente son: Aprendizaje de una lengua extranjera, aprendizaje o perfeccionamiento de una lengua indígena y el uso de computadoras personales para integrarse al mundo de la información a través de este medio. Se implementaron programas para el primer campo en coordinación con la Secretaría de Educación Pública titulado SEP a Inglés y SEP a Francés, en relación con el segundo campo cada institución y de

²⁴ SEP. *Op. Cit.* pág. 47.

acuerdo con las posibilidades de tener contacto con las lenguas indígenas implementaron programas particulares; en el último campo se ha fortalecido a través del establecimiento de sitios como Red escolar y Red normalista en tanto que la Red Edusat atiende el medio televisivo.

Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente por tanto las escuelas normales han sido equipadas con tecnología educativa, en forma paulatina, así el nuevo docente tendrá, un mayor acercamiento a los bancos de información y lugares de socialización de sus problemas docentes a través del Internet, la televisión, la informática, entre otros. Por ello es necesario encaminarlo al empleo de todo lo mencionado bajo juicios críticos de selección para implementarlos en su desempeño docente.

El empleo de estos medios se dirigen a dos vertientes: la primera refiere el desempeño de la docencia, el empleo directo con los niños y la segunda en apoyo a su mejoramiento profesional constante. Pero en cualquiera de esos casos se hace hincapié en el empleo crítico y reflexivo de los mismos con lo cual pueda dirigir sus propios procesos de capacitación y selección del contenido o temas que sus estudiantes pueden abordar.

Ahora bien, este tipo de formación, "exige que las experiencias de aprendizaje que los estudiantes logran en distintas asignaturas y actividades se integren entre sí, construyendo una estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente"²⁵, por tanto la correlación de temas o asignaturas es indispensable y sólo es posible a través del trabajo colegiado.

La organización semestral del plan permite una interrelación entre temas, las discusiones y conclusiones de las diferentes asignaturas suponen una visión general del fenómeno educativa de acuerdo al avance que presentan en su estudio. La observación de que esto ocurra efectivamente y no sólo en el texto y la organización con la esperanza de que algún estudiante lo identifique por sí mismo, es el grupo académico y sus reuniones donde proponen compartir sus propias experiencias, los materiales de estudio, las estrategias de enseñanza, etc. Incluso se especifica la institucionalización de dichas juntas con los profesores que imparten clase en el mismo semestre.

De hecho se estableció, como parte de los acuerdos que la SEP promovió con los representantes estatales de la república, la "Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales."²⁶ Este documento

²⁵ SEP. *Op. Cit.* pag. 49.

²⁶ SEP. **Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.** Documento s/pág.

intenta el establecimiento del tipo de organización que puede darse, los temas a tratar y la fundamentación del trabajo académico en grupo.

Perfil deseado del futuro docente.

El perfil de egreso tiene visos de los antecedentes enmarcados a partir de la Modernización educativa. Por ello se presenta una comparación de ambas propuestas, en el entendido de que los planteamientos originales de la Modernización implicaron el establecimiento de un nuevo docente para la educación básica.

Este perfil se divide en cinco campos, cada uno con sus rasgos característicos; y sirven como base no sólo para la implementación y articulación de este plan de estudios sino que es útil como parámetro de valoración para identificar los avances obtenidos hacia la formación de un nuevo docente, la organización de las escuelas Normales y el desempeño de los estudiantes que egresan de ellas y el impacto de materiales y actividades implementadas para tal fin.

Se puede observar una estrecha articulación entre los rasgos del perfil y las asignaturas que cursan los estudiantes. Esto es, no corresponde a ninguna asignatura en particular atender a un campo o rasgo preciso, todas y cada una de las materias deben fortalecer o proporcionar elementos para que de manera integral el Profesor en formación se desarrolle. Es una insistencia del Plan de estudios, el que las habilidades intelectuales específicas sea un campo en el cual todas las asignaturas incidan ya que de ello depende el hacer a un profesor inmerso por hábito a la indagación científica.

Al comparar los rasgos del primer campo del Perfil de egreso con los Perfiles de desempeño de la labor docente concluidos en el CONALTE, se relacionan íntimamente con la Contribución al desarrollo del proyecto escolar de este último.

1. Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.

c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.

d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.

e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

En este campo se identifican primordialmente las habilidades requeridas por un docente reflexivo en relación con la expresión oral, escrita e investigación garantizando las posibilidades de consulta bibliográfica y de la experiencia sobre la práctica. En el desarrollo de los programas de asignaturas se identifican constantemente como elementos para el trabajo en el estudiante y el docente de la Escuela Normal por tanto, a través de las actividades escolares cotidianas se pretende su logro.

El segundo rasgo del Perfil de egreso es compatible con los rasgos del perfil de desempeño en el apartado del diagnóstico del proceso enseñanza – aprendizaje.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza

a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.

b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.

c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

El logro en este campo del perfil de egreso procura el dominio requerido que sobre los contenidos, temas, enfoques de enseñanza y evaluación delimitan los planes y programas de estudio dictados por la SEP. Reconocer las secuencias de los contenidos permite una intervención docente oportuna y acertada con las características del grado escolar y las propias de los niños.

En el campo referido a las competencias didácticas, los perfiles de desempeño coinciden mayormente ya que se define en pleno la labor docente en las funciones de organizador, coordinador y evaluador.

3. Competencias didácticas

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.

f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

En el campo de las competencias didácticas se establecen los criterios bajo los cuales se identifica el estilo de docencia requerida para la participación abierta de los niños, la comprensión de sus características y el diseño apropiado de estrategias del trabajo docente recursos, materiales, sin olvidar la intervención ante necesidades específicas de aprendizaje.

El cuarto campo del Perfil de egreso se relaciona con la contribución para formar una comunidad escolar activa, valorar el proyecto escolar y las funciones generales que plantearon las conclusiones del CONALTE para un nuevo docente.

4. Identidad profesional y ética

a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.

b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.

d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.

e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.

f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.

g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

Reconocer la acción docente y el impacto que tiene en la comunidad mexicana, implica un compromiso de vida personal, anteponer valores universales durante su desempeño e identificarlos con pertinencia ante loa

tradición educativa implica el conocimiento preciso de sí mismo y la misión que se le encomienda.

El último campo de Capacidad de Percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, se refiere a los requerimientos de vinculación con la comunidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.

- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.

- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.

- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

Fortalecer actitudes de colaboración, participación e interés sobre el desarrollo de la comunidad escolar y social es la pretensión cuyo impacto es una identificación con la labor docente y el entramado social en el cual se encuentra inmerso. Conocer tradiciones escolares y de la comunidad permitirán un desempeño del futuro docente con respeto y aprecio a las mismas como es el caso particular de la educación pública.

Mapa curricular

El plan de estudios se compone de 45 asignaturas de las cuales 35 son consideradas en el área de formación escolarizada, 6 pertenecen al área de

actividades de acercamiento a la práctica escolar y 4 a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

La cantidad de asignaturas se han reducido con el interés de propiciar mayores reflexiones en los estudiantes que una cuantía importante de aprendizajes sin justificación para incidir en el desempeño de la labor del profesor. "Suponer que el " sólo enseñar" niega la función social del educador, implica ignorar el valor social que puede tener un trabajo de enseñanza informado, competente y significativo para los escolares de nivel básico. Por ello es de la mayor importancia política y académica asignar un lugar central al desarrollo de la competencia docente, es decir, del saber enseñar a partir de conocer qué es la enseñanza en la formación inicial de los maestros. Esto sería socialmente más productivo que pretender añadirle científicidad a la docencia engrosando el currículum y agregarle valor social supeditando la función docente a otras como la de desarrollo comunitario."²⁷

La primer área de formación se establece con asignaturas que den al estudiante habilidades para el estudio en primer instancia, bases para el análisis de problemas y pensamiento educativo universal y nacional, conocimiento de la historia, organización y políticas del sistema educativo al que accederá. Se propone el estudio de las disciplinas que en la escuela primaria se tratan desde el mismo plan de estudios y la didáctica de la mismas (analizan enfoques de enseñanza y aprenden el contenido). En el aspecto psicológico las asignaturas pretenden desarrollar habilidades de estudio para analizar las dificultades que presenta el niño ante cada asignatura y qué debe hacer el docente, se estudia el desarrollo del niño de manera integral y no solo cognitivo. Se implica la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje como asignatura en particular, independientemente de lo tratado en las correspondientes a cada disciplina.

En el primer criterio, el plan se habla de una formación común pero en el espacio específico la escuela normal se elaboraron programas propios para el estudio de problemáticas específicas de la región, en el caso particular de la Escuela Normal de Tlalnepantla se atendió a la reflexión y tratamiento de niños en situaciones de riesgo (deserción o reprobación). Por último, la gestión escolar se implementa para el conocimiento del medio donde se va a desarrollar.

La segunda área, permite al estudiante introducirse a la observación del medio donde se desempeña la docencia. Las estancias en las escuelas primaria se transforman en espacios de formación que "propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza, la sensibilidad para apreciar la complejidad de la vida diaria escolar y la madurez para encontrar el sentido de la profesión para la cual se forman los nuevos maestros."²⁸

²⁷ Mercado, Ruth. *Op. Cit.* s/pág.

²⁸ SEP Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. pág.63

La correlación con las asignatura que tratan la enseñanza de las disciplinas es enorme, incluso se propone a la asignatura de acercamiento como el eje articulador de tal enlace. Así se propone una visión integral de la escuela bajo cinco ejes de análisis:²⁹

- Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas.
- La circulación y uso de los materiales y recursos educativos.
- Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.

Los periodos iniciales de acercamiento a la práctica se identifican como de observación, pretendiendo la identificación del medio educativo al cual se enfrentará en un futuro; este tipo de experiencias se lleva a cabo a partir del reconocimiento general del plantel, el contexto social en que se ubica y su influencia en el ambiente y desarrollo institucional, la organización del plantel, los docentes y sus funciones, los materiales, recursos, entre otros elementos. La Dirección de la institución de educación básica autoriza para que los estudiantes accedan y realicen breves entrevistas con docentes y estudiantes, bajo la conducción del catedrático de la Normal.

El segundo paso para el acercamiento a la realidad escolar conlleva al análisis situacional nuevamente pero, la observación se encamina a la identificación de los diversos tipos de docencia que cada profesor frente a un grupo ha consolidado con la práctica y su propia formación al atender a grupos del nivel primario. Continúa siendo hasta el momento responsabilidad del(os) profesor(es) de la Escuela Normal, el tipo de registros, reflexiones, entrevistas, etc. que el grupo de estudiantes realice para conocer el espacio de relaciones entre el docente y el discente. Las visitas se realizan por día, en un promedio de seis por semestre.

Una vez concluida esta fase, el estudiante accede a la realización de actividades sencillas con el grupo para identificarse como docente frente a grupo, con las asignaturas de español y matemáticas. Se visita la escuela durante dos semanas al semestre, en dos periodos de una semana continua cada uno. Este breve reconocimiento del trabajo docente da pauta a habilidades específicas como el control de grupo, el dar indicaciones adecuadas y precisas, al término de un semestre el estudiante realizará prácticas de conducción completa, con dos asignaturas, paulatinamente se desempeñará con todas. Siguen asistiendo dos semanas por semestre, en periodos continuos de una semana.

El trabajo del profesor de educación primaria hasta ese momento es el de "permitir" el trabajo del estudiante con su grupo observar, registrar y sugerir

²⁹ *Ibidem.* pág. 64

sobre el trabajo frente a grupo, la planeación, los logros y dificultades que enfrenta en términos generales el futuro docente.

En el tercer grado de la Licenciatura, se inicia una labor complementaria en torno a la atención de actividades fuera del aula como el cumplimiento de comisiones de periódico mural, puntualidad, cuidado y atención de niños durante el receso, etc. Observan las acciones de docentes titulares del grupo durante reuniones con padres de familia y Consejo Técnico, para apoyar en la medida de lo posible en el desarrollo de estas actividades en el mismo ciclo escolar. En este caso el docente de grupo de la escuela primaria y el Director mismo, se implican en la observación y valoración del trabajo. Se realizan dos periodos de práctica por semestre, uno de una semana y otro de dos semanas continuas.

El profesor en formación se encuentra "entre" docentes de educación primaria y normal por ello, es importante referir a la responsabilidad de su propia formación, su participación en la definición de un estilo propio de docencia es trascendental, convirtiéndose en un compromiso propio para la integración de un proyecto de vida.

Consecuentemente, compartir las tradiciones de la práctica conllevan al estudiante a una corresponsabilidad en el aprendizaje y formación profesional, ya que sin duda de él dependerá la toma de decisiones en los cambios relacionados con su propio desempeño en la relación con su tutor, la institución escolar y el grupo de niños, tales como: el lenguaje empleado, las técnicas adecuadas, el manejo y desenvolvimiento en el medio escolar en que labora, la adecuada intervención docente, las respuestas a dudas, la selección de información acorde con el grado escolar, entre muchos más; esto comprende el aprendizaje de un modo particular de reflexión y acción aún cuando se distingan los modos personales y hasta peculiares existe un genérico de actuación que debe comprender y analizar el estudiante para la consolidación de su hacer profesional.

Se establecen técnicas de recogida de datos en registros como el Diario, listas de cotejo, escalas, enmarcadas por el orden de lo cualitativo. Con la recopilación de información en la práctica profesional se pretende realizar los procesos de reflexión, sistematización, argumentación y planteamientos de reorientación a partir de temáticas y actividades propuestas por cada asignatura que cursan a lo largo de su carrera. La aplicación de técnicas como la etnográfica (altamente recurrida en el plan anterior) no son recomendadas e incluso se pretende erradicarlas, por las dificultades que implican al ser el profesor en formación un observador de su propia práctica docente.

La práctica intensiva en condiciones reales de trabajo se presenta en el último ciclo escolar de la Licenciatura e incluye dos procesos y asignaturas a la vez, asiste a la escuela primaria durante periodos de tres a cuatro semanas consecutivas y retorna a la escuela Normal a cursar el Seminario de Análisis del

Trabajo Docente donde reflexiona a través de la lectura y la socialización de sus experiencias sobre lo acontecido y la mejor manera de conducirse en la escuela y de intervenir en el aula. El trabajo docente propiamente dicho se realiza bajo tutoría del docente de primaria y el seminario es atendido por un asesor de la escuela normal.

Los estudiantes nombrados Profesores en formación, reciben una beca ya que su trabajo docente es considerado un servicio social.

Así el mapa curricular atiende a las orientaciones que anteriormente se expusieron y que para mayor detalle podría consultarse el programa de cada una de ellas. En particular se abordarán los mecanismos y la organización estipuladas para el séptimo y octavo semestres.

Séptimo y octavo semestres.

Durante el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura, se ha explicado anteriormente, el desempeño del trabajo docente es condicionante de una nueva organización y elementos que intervienen en la formación del futuro docente.

Después de la preparación de los profesores en formación durante seis semestres, se abre la posibilidad de ponerla en práctica aplicando sus conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes; en estos dos últimos semestres "realizaran tres tipos de actividades: a) el trabajo docente con un grupo de alumnos de educación primaria, b) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño con el grupo de alumnos que atienden, así como sobre el conjunto de experiencias obtenidas en la escuela primaria, y c) la elaboración del documento recepcional."³⁰

Para la realización de este trabajo se establecen lineamientos con aplicación obligatoria para todas las escuela Normales del país. En dicho documento se establecen el significado y condiciones de cada una de las actividades a realizar y el modo de intervención requerida por autoridades educativas, asesores, tutores y profesores en formación.

Primeramente se define como *trabajo docente* a las actividades desempeñadas por los Profesores en formación ante un grupo de educación primaria y la escuela en que se encuentra circunscrito dicho grupo escolar, bajo la "tutoría de un maestro experimentado". Este periodo debe ser por varias semanas para dar continuidad a la enseñanza de contenidos, el conocimiento de los niños y la verificación de sus propios avances. En esta actividad

³⁰ SEP Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997. pág. 9

entonces, se pide al Profesor en formación que diseñe, ponga en práctica y valore actividades de enseñanza bajo el enfoque de los planes de la educación primaria propuestos por la SEP, contribuyendo al desarrollo del perfil de egreso en cuanto a las competencias docentes, identidad profesional y ética además mejorar su capacidad de dar respuesta al entorno donde se desarrolla.

El trabajo docente puede desempeñarse en dos modalidades:

Modalidad 1. Con un grupo escolar en el horario regular con un tutor que sería el maestro titular de los niños. (Modalidad aplicada a las Normales del Estado de México).

Modalidad 2. En reforzamiento de aprendizajes fundamentales, fuera del turno de clase, siendo el tutor un profesor asignado por el supervisor escolar o la autoridad educativa estatal.

El *análisis del trabajo docente* se realiza bajo las propuestas del Seminario ex profeso. Esta asignatura sigue una guía de trabajo con temáticas específicas de estudio, el propósito fundamental es realizar la reflexión y análisis personal y en grupo de los acontecimientos vividos durante las estancias en la escuela primaria. Este trabajo proporcionará la oportunidad de identificar los aciertos y dificultades que enfrenta el Profesor en Formación en su desempeño docente realizando así mismo una sistematización teórica de sus reflexiones.

En cuanto a la *elaboración del documento recepcional* se considera que a partir de los análisis y reflexiones realizados en el Seminario, se identifique un problema educativo para estudiarlo con mayor profundidad. De este modo al concluir el ciclo escolar también terminan con la redacción correspondiente.

Con esta delimitación, las condiciones bajo las cuales se desarrolla el trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria han modificado las relaciones entre instituciones, docentes y estudiantes, la responsabilidad adquirida por el docente de educación primaria tienen que ser analizada, merece un estudio profundo en tanto que colabora en una actividad completamente desconocida en la cotidianeidad de su labor. Por ello, se analizan conceptos, características, condiciones para la tutoría, ventajas y desventajas.

Capítulo III

La tutoría en la formación de educadores.

La formación de un docente en educación primaria, se conduce en dos diferenciados pero complementarios aspectos: la teoría y la práctica. Desde la perspectiva curricular que anteriormente se ha planteado, la práctica o desempeño profesional del estudiante normalista debe ser considerado como un acto docente reflexivo primordialmente, ubicándolo con las contribuciones pedagógicas contemporáneas que promulgan la transformación docente a raíz de la argumentación de estos mismos conocimientos prácticos que sólo un docente que ejerce domina.

El trabajo docente en la Licenciatura en Educación Primaria se conforma curricularmente como punto medular de la formación inicial, teniendo como fundamento el análisis y la reflexión de la práctica de manera dialéctica. La realidad objetiva docente debe transitar de la intersubjetividad del sujeto a la transformación de esa misma realidad; donde es percibida, analizada y reflexionada, con elementos particulares de preparación y experiencia de vida que conforman una postura crítica.

Expresado de otra forma, el estudiante normalista recapitulará su práctica al desempeñarse como docente en dos sentidos, el primero para hacer más objetivas las situaciones educativas que prevalecieron ante un grupo y la comunidad escolar, el segundo para identificarse con supuestos teóricos que fundamenten o transformen sus actitudes, creencias o modos de enseñanza, de tal forma que se encontrará en un vaivén entre ambos ámbitos para reconstruirse a sí mismo, basado entonces en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

De ahí que la propuesta del plan de estudios 1997 de la educación Normalista, enfatice en el acercamiento a la práctica y la realización del trabajo docente como el eje de estudio en todas las asignaturas. En particular, el acercamiento a la práctica se constituye paulatinamente como el momento en que el estudiante pone en juego sus conocimientos básicos para responder a la planeación de la enseñanza, conducción del grupo y valoración del aprendizaje obtenido y se inicia en el registro de sus observaciones para propiciar la reflexión y análisis de su desempeño en la Escuela Normal.

Capítulo III

La tutoría en la formación de educadores.

La formación de un docente en educación primaria, se conduce en dos diferenciados pero complementarios aspectos: la teoría y la práctica. Desde la perspectiva curricular que anteriormente se ha planteado, la práctica o desempeño profesional del estudiante normalista debe ser considerado como un acto docente reflexivo primordialmente, ubicándolo con las contribuciones pedagógicas contemporáneas que promulgan la transformación docente a raíz de la argumentación de estos mismos conocimientos prácticos que sólo un docente que ejerce domina.

El trabajo docente en la Licenciatura en Educación Primaria se conforma curricularmente como punto medular de la formación inicial, teniendo como fundamento el análisis y la reflexión de la práctica de manera dialéctica. La realidad objetiva docente debe transitar de la intersubjetividad del sujeto a la transformación de esa misma realidad; donde es percibida, analizada y reflexionada, con elementos particulares de preparación y experiencia de vida que conforman una postura crítica.

Expresado de otra forma, el estudiante normalista recapitulará su práctica al desempeñarse como docente en dos sentidos, el primero para hacer más objetivas las situaciones educativas que prevalecieron ante un grupo y la comunidad escolar, el segundo para identificarse con supuestos teóricos que fundamenten o transformen sus actitudes, creencias o modos de enseñanza, de tal forma que se encontrará en un vaivén entre ambos ámbitos para reconstruirse a sí mismo, basado entonces en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

De ahí que la propuesta del plan de estudios 1997 de la educación Normalista, enfatice en el acercamiento a la práctica y la realización del trabajo docente como el eje de estudio en todas las asignaturas. En particular, el acercamiento a la práctica se constituye paulatinamente como el momento en que el estudiante pone en juego sus conocimientos básicos para responder a la planeación de la enseñanza, conducción del grupo y valoración del aprendizaje obtenido y se inicia en el registro de sus observaciones para propiciar la reflexión y análisis de su desempeño en la Escuela Normal.

El periodo en que se desarrolla el trabajo docente se convierte en una práctica prolongada, ya que los estudiantes asisten a la Normal solamente para cubrir un promedio de 80 horas por semestre,¹ con la finalidad de participar en la realización de un Seminario donde el análisis de la experiencia es la tarea primordial a desarrollar, amén de la elaboración del documento recepcional como resultado del compromiso de reflexión que implica el mismo espacio académico.

La formación de profesores de educación primaria durante el periodo en que se encuentran los estudiantes desempeñándose como docentes, se conceptualiza en términos de aprendizaje "...mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que... les inician en las tradiciones de la practica."² Partiendo de la opinión de que la formación de un docente significa acercarse a un "arte profesional".

Jacky Beillerot, concuerda también en la consideración del trabajo docente (docencia) como un arte y, agrega la necesidad de comprender que la práctica educativa no se aprende a través de postulados teóricos ni sólo del ejecutar sino de una conciliación entre ambas circunstancias, la disyuntiva "entre" es precisamente el crecimiento profesional.³

De hecho la propuesta curricular oficial considera la importancia de este dilema, por ello se realizan objetivaciones y reflexiones de la práctica durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente. La diferencia radica en cuanto a las personas que atienden el área práctica y el área teórica. Finalmente, las Escuelas Normales cuentan con docentes alejados de la cotidianeidad de la vida escolar de la Educación Primaria y a excepción de los momentos breves de visita áulica no tienen una visión completa de la vida diaria de un docente frente a grupo en este nivel.

Así entonces la propuesta pedagógica de la SEP ha sido involucrar a instituciones de la Educación Primaria donde los profesores en formación son recibidos por los titulares de grupo asumiendo éstos últimos el papel de tutores de los estudiantes normalistas. Cabe la observación de que los tutores por su parte, se encuentran alejados de los contenidos y reflexiones realizadas durante la carrera profesional que se imparte en las Escuelas Normales.

¹ Los asesores del primer seminario impartido en esta institución llegaron a cuantificar un promedio de 130 horas, sin contar el tiempo de asesorías individuales. *Reunión de evaluación del Seminario 1er. Semestre ciclo escolar 2000-2001.*

² Schön, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** pág. 29.

³ *Vid.* Beillerot, Jacky. **La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)** Tercer capítulo.

Tutoría

Desde Sócrates se podría situar a la tutoría como un método de enseñanza a través de la mayéutica griega, provocaban que el discípulo obtuviera conocimientos del fondo de su alma. Sin embargo, no se concebía con las condiciones y características que hoy en día la identifican.

A partir de la revisión del vocablo en diccionarios ordinarios se identifica su procedencia del latín *Tutor* que significa defensor, guardián, protector; del verbo **tueor** que quiere decir "tener la vista en, contemplar, mirar, ver, tener los ojos puestos en, velar por, proteger, defender, sostener, mantener, conservar o salvaguardar"⁴, refiriendo a quien se encarga de orientar a los alumnos de un curso o asignatura o a un profesor privado que en antaño se encargaba de la educación de los hijos de una familia pudiente sobre todo en el periodo histórico en el cual no se planteaba la educación pública como alternativa fuertemente conformada. El término se emplea a partir de los años 70's.

"En conexión con las raíces pedagógicas, el tutor evoca la figura mitológica del Mentor, amigo de Ulises y que guiaba e instruía a Telémaco en ausencia de su padre, hasta que alcanzase la capacidad de su propio autogobierno"⁵ se considera entonces al tutor como un cargo que se brinda en función de la relación que pueda establecerse con el otro al que guiará porque aún no se encuentra en condiciones de autogobernarse, aún cuando regularmente se refiere a un menor de edad, en la actualidad esto no es un límite.

Se ha denominado tutor a una gran gama de profesionales que atienden necesidades de estudiantes a través de consejo u orientación, esta fórmula se ha empleado en la educación secundaria y preparatoria tradicionalmente, en el contexto del sistema educativo nacional, con vertientes diferentes que van desde el campo escolar (atendiendo a los procesos de aprendizaje del estudiante) el terreno de la elección vocacional, la orientación profesional o la asesoría familiar. En estos términos y en el reconocimiento de la aplicación diversificada se ha aplicado también a la computación, considerando tutor al programa por el cual un aprendiz accede al conocimiento del manejo de alguna paquetería de software. Con todo ello se puede dar cuenta de la gran amplitud de proyectos o sucesos educativos a los cuales se les ha necesitado incluir un director, orientador o profesor particular.

Otro término a partir del cual se identifican elementos diferentes hasta los ahora mencionados y en específico para los niveles de educación superior es: la tutoría, considerándolo como "un proceso de acompañamiento que se lleva a cabo durante la formación tanto en el nivel medio superior como en el

⁴ Blanquez Fraile, Agustín. *Diccionario Manual Latino-Español y Español-Latino*. pág. 512 y 514.

⁵ Lázaro, Ángel y Ascensi, Jesús. *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. pag. 47

profesional y en el posgrado. Este acompañamiento concibe la educación como un proceso de formación integral del sujeto. En ese sentido, la tutoría es un concepto muy amplio que no solamente comprende posibles acciones de asesoría, sino también la interacción entre el tutor y su tutorado o tutorados con respecto a elecciones de tipo vocacional, elecciones con respecto al campo de ejercicio profesional..."⁶ Así entonces, se considera un nuevo campo de este nivel educativo, a diferencia de la aplicación en la educación básica, ésta se ve inmiscuida en la toma de decisiones al elegir profesores, asignaturas o cursos alternos, evitar la deserción escolar y/o la aplicación de lo aprendido a la práctica laboral.

En los últimos años la tutoría se ha enfrentado a situaciones dilemáticas ante la falta de un proceso formador en específico cuando por las tareas docentes debe desarrollarse con mayor precisión. La necesidad de reconocer que un tutor requiere de preparación para consolidar su labor es indiscutible y por ejemplo desde concepciones psicológicas se define al tutor con estas necesidades: es el "profesor cualificado para tareas de consejo en el marco de la escuela... La formación es específica en cada país."⁷ En particular México se inicia en el replanteamiento de los procesos de tutoría institucionalizada en el sistema educativo de nivel superior y la invitación que hacen organismos internacionales como la UNESCO de implementarla. No se debe dudar de la pronta aparición de cursos, diplomados o especialidades para la formación de un cuerpo docente que atienda con elementos cualitativos calificados a los problemas de educación que requieran de tutores.

Lo anterior nos conduce a las orientaciones que la ANUIES hace en relación con implementar en el nivel superior a la tutoría con fines de abatir la reprobación y la deserción escolar y a mejorar la eficiencia terminal de las instituciones educativas. "Es importante subrayar que la tutoría propicia una relación pedagógica diferente a la propuesta por la docencia cuando se ejerce ante grupos numerosos. En ese caso, el profesor asume el papel de un consejero o un «compañero mayor»."⁸ Y establece este proceso como una orientación independiente del profesor que ordinalmente atiende a un grupo de estudiantes, se considera que la tutoría debe manejarse con menor cantidad de estudiantes o si fuese posible tener uno por docente.

Así, esta institución internacional inicia por unificar criterios en el establecimiento de los fines de la tutoría y ofrece una definición para evitar confusiones o imprecisiones que se traduzcan en problemas de operación y organización:⁹

⁶ Castellanos Castellanos, Ana Rosa "La tutoría académica". En la Revista *Educar* Dir. Luis Guillermo Martínez Mora pág. 2.

⁷ Herder. *Diccionario de Psicología*.

⁸ ANUIES. *Programas Institucionales de Tutoría*. Capítulo tres. Tomado de <http://www.anui.es.mx/anui.es/libros98/lib420/0.htm> párrafo 8 del apartado 3.2.

⁹ ANUIES. *Op. Cit.* pág. 1-2

El tutor es la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o de una asignatura... La tutoría se utiliza, principalmente, para proporcionar enseñanza compensatoria o complementaria a los estudiantes que tengan dificultades para aprender mediante los métodos convencionales o que tienen necesidades especiales que les impiden participar en un programa de enseñanza regular...su atención es... sistemática, por medio de la estructuración de objetivos, programas, organización por áreas, técnicas de enseñanza apropiadas e integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros.

En este sentido se propone ofrecer durante los estudios universitarios la atención de estudiantes que así lo requieran, buscar la relación de las diversas instancias y personas que participan en el proceso educativo en cada institución, propiciar una tutoría altamente confidencial y de respeto y finalmente propiciar que el alumno sea responsable de su propio proceso de aprendizaje permitiéndole libertad de pensamiento y compromiso de acción con él y con los demás. "El método tutorial está basado, tácita o explícitamente en un contrato que realizan las dos partes: el tutor y el alumno en un contexto institucional."¹⁰

La enseñanza compensatoria que un tutor podría ofrecer a los estudiantes implica de hecho la consideración de tener dificultades (por parte de los últimos) para enfrentar el conocimiento de alguna asignatura. Así tenemos que la tutoría se enmarca necesariamente en un currículum para su desarrollo, por tanto el docente considerado con mayor dominio al respecto, conforma un programa o un conjunto de estrategias a ofrecer a sus alumnos de manera particular e independiente.

La intervención diferenciada del tutor ante cada uno de sus tutelados dependerá de las habilidades del mismo; por otro lado, el estudiante se implica a su vez en la responsabilidad directa de un compromiso personal por y para su mejora en el desempeño escolar.

Así entonces, la claridad con la cual se define al tutor y el proceso de tutela implica, según la ANUIES, la garantía de un acierto en el tratamiento de dificultades como el logro de la calidad educativa en relación con la eficiencia terminal de las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, no corresponde a las propuestas de la tutoría en la Escuela Normal porque implica a docentes de la misma institución cuya labor es atender a necesidades académicas específicas.

El sentido que se da al tutor en las Escuelas Normales requiere de una breve contextualización. Ante la reforma curricular y dentro del marco del Programa para la Transformación y Mejoramiento Académico de las Escuelas

¹⁰ Alcántar Santuario, Armando. "Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria." en *Revista Perfiles Educativos*. Julio-Diciembre 1990. Número doble 49-50. pág. 53

Normales se propuso respetar la organización del sistema educativo manteniendo a estas instituciones de Educación Superior independientes de las Universidades, de este modo existe una diferencia esencial en las propuestas educativas de otros países como España dado que en ellos la formación es universitaria. Pero por otro lado, existen intersecciones conceptuales entre ambas naciones que de manera inequívoca corresponden a la atención prestada a las consideraciones internacionales de vanguardia.

Realizando un breve recorrido histórico que en el primer capítulo se abordó, pueden entenderse las diferencias en los enfoques didácticos o principios de formación del docente, inicialmente no existía preparación en la labor del maestro, el requisito para acreditarse como un profesor de educación rudimentaria en ese entonces era simplemente contar con conocimientos básicos de lecto-escritura y matemáticas. Ante la escasez de docentes, la escuela Lancasteriana organizaba sus clases con base en *monitores* (estudiantes más avanzados que apoyaban en el aprendizaje de compañeros principiantes y/o dictaban ellos mismos la clase) situación didáctica que pudiera tener semejanzas con la tutoría pero que de ningún modo ofrecía un proceso de formación para ser maestro.

Al ampliar la cantidad de niños que accedían a las escuelas y requerir por tanto de la preparación de un número mayor de docentes para la atención a la demanda de educación pública, se inicia el proceso de formación docente institucionalizado por el Estado, tradicionalmente y desde entonces, se argumenta la necesidad de preparación en la práctica docente en condiciones de trabajo real.

Durante algunos años los programas de estudio para profesores establecieron periodos de Servicio Social a través de los cuales el estudiante reflexionaba con apoyo de docentes de la Normal su desempeño profesional sin seguir un régimen curricular; una gran cantidad de docentes que laboraban al mismo tiempo de cursar sus estudios profesionales realizaban prácticas reales alejados de algún seguimiento que brindara al estudiante sistematizar su práctica diaria.

Con los cambios curriculares y requerimientos político laborales, se soslayaron los periodos de estancia en las escuelas primarias a tiempos cortos de práctica que variaron de entre uno a cinco días consecutivos por semestre.

Es hasta 1997 con el Programa de Fortalecimiento Académico para las Escuelas Normales, que se reconsidera la necesidad de una práctica más intensa con la variante de formular la compañía de expertos en los procesos de iniciación del trabajo docente. El planteamiento de los rasgos específicos del perfil deseado del futuro docente, refieren como única manera de observar logros y dificultades a partir de la acción del estudiante, de tal modo que se encuentra la necesidad de acudir a las escuelas de educación primaria, sus

niños, docentes y autoridades en estrecha vinculación con docentes, estudiantes y autoridades de normales.

La Educación Normalista en México se rige actualmente, bajo un programa curricular de cuatro años o ciclos escolares; tres de ellos son netamente escolarizados y durante el último se desplazan los estudiantes a las escuelas primarias donde se desempeñarán como docentes en periodos largos de hasta seis semanas consecutivas. Al término de cada estancia, retornan a las Escuelas Normales para realizar labores de análisis y reflexión del desempeño de su labor y el aprendizaje de sus niños.

Desde documentos rectores de las Escuelas Normales se conceptualiza al tutor como "el maestro titular del grupo de primaria donde practica el estudiante normalista... que... le orienta y asesora sobre aquellos rasgos del desempeño didáctico que es necesario fortalecer",¹¹ se encuentra dispuesto a recibir la compañía de un estudiante y a ofrecerle apoyo en su acercamiento a la cotidianidad del aula. En las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior, se entiende que la tutoría es un proceso de observación, orientación y conseja a desarrollar durante el proceso de iniciación a la actividad laboral en condiciones reales del futuro docente, mientras aún es estudiante del último grado de la carrera.

El maestro de educación primaria nombrado tutor, adquiere una serie de responsabilidades implicadas por su función que analizaremos más adelante, en todo caso "la enseñanza tutorial representa una especie de proceso artesanal semejante a la relación maestro-aprendiz, en la que gradualmente aquél ayuda al aprendiz a eliminar errores"¹² esto por que a cada tutor corresponde solamente un estudiante al que atiende en torno a mostrar las formas de organización escolar, el manejo del grupo, empleo de materiales o recursos de la institución en particular, aconseja sobre la toma de decisiones ante imprevistos desde su perspectiva, entre otros aspectos.

Colocando al titular de grupo de las Escuelas Primarias como tutor de la práctica docente del estudiante normalista, se expresa éste como autoridad moral, ética y profesional que le guiará en el proceso de iniciación al trabajo, que desempeñará una vez egresado.

Oficialmente el tutor es quien orienta y supervisa al profesor en formación ya que entre ambos atenderán al grupo de niños del cual el tutor es el titular. El trabajo a realizar entonces por el estudiante normalista se involucra con la enseñanza de los contenidos de todas las asignaturas del grado al que fue asignado, atenderá a las tareas comunes que un docente realiza en la práctica cotidiana como comisiones, atención a padres de familia, reuniones con compañeros profesores, organización del trabajo escolar, periódicos murales,

¹¹ SEP Las actividades de observación y práctica en la Escuela Primaria. pág. 6

¹² Alcántar Santuario, Armando. *Op. Cit.* pág. 53

participación en campañas y/o concursos a los que son invitados los niños, entre otras, siempre de índole académica.

En suma, para el caso específico de las Escuelas Normales del país donde se imparte la Licenciatura en Educación Primaria no se conceptualiza al tutor, del mismo modo que en otros centros escolares. Las funciones son dirigidas específicamente en la orientación del trabajo docente. Con el afán de precisar quiénes son las figuras docentes que hasta el momento se han mencionado y forman parte esencial de la presente investigación, es necesario definir las en términos de estancia y propósito de su labor.

Tutor. Es el docente que se desempeña en Escuelas Primarias frente a un grupo de niños en edad escolar. Su labor implica la enseñanza con los niños que se encuentran a su cargo, permitir el desempeño de un estudiante normalista en prácticas, por tiempo prolongado y orientarle en relación con el desempeño profesional (del estudiante) frente al mismo grupo del cual es el titular.

Asesor. Es el docente que se desempeña en la Escuela Normal con un grupo reducido de estudiantes normalistas. Su labor consiste en orientar al futuro docente en el diseño, puesta en práctica, evaluación y reflexión de su práctica frente a grupo, se apoya en las observaciones del titular de educación primaria (tutor), observa directamente el desempeño del normalista y ofrece apoyo para el perfeccionamiento del mismo.

Profesor en formación. También nombrado en este trabajo como futuro docente o estudiante normalista. Es el alumno de la Escuela Normal que cursa el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura. Se desempeña como docente frente a grupo por periodos prolongados de práctica, orienta su desempeño con dos profesores: el tutor (en la escuela primaria) y el asesor (en la escuela normal).

Cualidades

En términos generales, el tutor debe contar con cualidades que le caractericen principalmente con una actitud de altruismo, capacidad de establecer relaciones humanas de empatía y preparación técnica que para el caso del tutor en el nivel de educación primaria tendría que ver con cuestiones psicopedagógicas. Pero resultan implicadas la estabilidad emocional, congruencia, autocrítica, sentido común, etc.¹³

Revisando algunas propuestas internacionales sobre la formación de docentes en educación básica, en España se plantea la necesidad de instituir

¹³ Lázaro, Ángel y Asensi, Jesús. *Op. Cit.* pág. 105

tutores a sus estudiantes, la formación docente se encuentra a cargo de las Universidades desde 1970.¹⁴ Enfrentando modificaciones curriculares y de legislación en la regulación tanto académica como administrativas, desde ese entonces hasta 1999, las facultades de ese país han reconsiderado y modificado la función del tutor y sus formas de intervención pedagógica, en el *practicum*¹⁵ donde se implican, actualmente se organizan de la siguiente manera:

- a) El alumno es quien construye los conocimientos sobre la escuela y sobre las funciones que supone la tarea de maestro, construye conceptos, técnicas, destrezas y desarrolla actitudes nuevas,
- b) Dicho alumno recibe asesoramiento por parte del maestro de la escuela básica nombrado como tutor de la escuela de apoyo.
- c) Por otro lado el profesor de la universidad es el tutor y/o coordinador de prácticas, siendo quien ayuda a progresar en la construcción de saberes y el desarrollo de actitudes diferentes.

Con este preámbulo se entiende entonces la cercanía entre las situaciones del tutor en España con nuestro país por ello se describen a continuación las consideraciones identificadas en los reportes de investigación de revistas educativas en torno a las características que el profesorado de las escuelas de educación básica debe poseer en cuanto a actitudes y aptitudes según docentes de la Universidad de Bandajoz, para desempeñarse como tutores:

- a) Actitud abierta y dialogante.
- b) Interés o preocupación por las innovaciones educativas.
- c) Habilidades para trabajar en equipo.
- d) Ser buen organizador del trabajo escolar.
- e) Poseer un profundo conocimiento de la escuela y la realidad educativa de un Centro escolar.

Eminentemente la actitud de los tutores determina las relaciones con un estudiante o aspirante a docente durante las prácticas, así también las posibilidades reales de diseñar innovaciones educativas no dependerán totalmente de quien recientemente se acerca al conocimiento y su creatividad sino de quien le permite o no aplicarlo ante los niños, la gran ventaja que ofrece la experiencia se convierte en el parámetro de lo permisible en el aula.

¹⁴ Rodríguez Sánchez, Irene. *Et. Alt. El Practicum y los elementos personales del Practicum en la Facultad de Educación de Badajoz.* en revista **Campo Abierto** No. 18, pág. 21

¹⁵ Practicum es el término por el cual en España se reconoce a los periodos temporales donde el futuro docente se acerca a la realidad de su profesión ante un grupo de estudiantes bajo la asesoría correspondiente.

Aunado al primer punto, en cuanto al interés por las innovaciones genera igualmente una actitud abierta al cambio, a propuestas de trabajo diferentes, a una organización del aula o del grupo diversificada, etc.

La atención al grupo escolar, por otra parte, estando dos adultos que guían el aprendizaje debe ser atendida por la tercer consideración referida a la promoción del trabajo en equipo, evitando las discrepancias en instrucciones, tratamiento del contenido de la clase, la organización del grupo, atención a necesidades de niños, valoración del trabajo y actitudes, formas de planeación, actividades fuera del aula (comisiones) entre otras.

Los resultados de aprendizaje de un niño dependen de innumerables circunstancias sin embargo, la condición de ser un docente organizado propone que el futuro docente cuente con una enseñanza basada en el ejemplo. Comparativamente, se aprende de la práctica docente bajo los principios de la observación, como en un proceso artesanal.

"Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así por medio de otros prácticos más veteranos que - volviendo a la terminología de Dewey - les inician en las tradiciones de la practica: «Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una tradición, y...la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices»¹⁶

Los procesos de inducción a una labor compleja pero artesanal, refieren necesariamente el desarrollo de competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de respuesta al entorno y habilidades intelectuales específicas (tomados del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria en México) que si bien han estudiado, reflexionado o referido en sí mismos o sus compañeros de clase, finalmente deberán aplicarse y transformarse en actitudes, valores, conocimientos y dominio de las situaciones reales.

No está por demás la condición demandada para el tutor sobre el ser un docente con experiencia o dominio de la organización escolar, implicando con ello la ventaja entre tutor y tutorado. Zabalza,¹⁷ considera crucial que el tutor tenga la capacidad para expresar la función o tipo de labor a desempeñar por un docente, por que la competencia pedagógica se define con sus orientaciones y agrega que debe poseer también, la capacidad de relacionarse con personas de menor edad como es el caso del estudiante normalista.

Al respecto y en otras opiniones Feiman-Nesmer y Bushman apuntan "los profesores tienen que percibirse a sí mismos también como formadores de

¹⁶ Shön, Donald. A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** pág. 151

¹⁷ Rodríguez Sánchez, Irene. *Op. Cit.* pág. 32

profesores dispuestos a planificar el aprendizaje de un alumno en práctica."¹⁸ Reconociendo de este modo que el tutor es necesariamente un diseñador de estrategias o programas de intervención pedagógica para la formación de un estudiante que se encuentra como novato ante la práctica docente.

Volviendo al ejemplo de España, las mismas condiciones que se han enumerado, son las requeridas para los tutores de estudiantes normalistas. La SEP explicita que los tutores deben cubrir las siguientes características:¹⁹

- a. Manifiestar su disposición a desempeñar la función de tutor del estudiante normalista durante el ciclo escolar, previo conocimiento de los compromisos y responsabilidades que adquiere.
- b. Contar con prestigio profesional reconocido por sus autoridades y colegas; en particular, se deberá tomar en cuenta el cumplimiento en su trabajo cotidiano, su iniciativa y creatividad pedagógica en el diseño y realización de acciones para el mejoramiento del trabajo docente y de los resultados educativos. Adicionalmente, se tomará en cuenta su participación en programas de fortalecimiento de la educación primaria.
- c. Contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo y con un conocimiento suficiente de los programas de estudio y materiales educativos vigentes.

Se distingue la disposición voluntaria para la participación una vez que tenga entendidas las responsabilidades del trabajo que radicará primordialmente en la observación, registro sistemático del desempeño del estudiante y la reorientación a través de propuestas y sugerencias.

En la propuesta nacional también se considera el trabajo de formación durante el último ciclo escolar, a través de mirar a otro con mayor experiencia y que por tanto debe contar con un desempeño adecuado en términos de cumplimiento, iniciativa, creatividad y resultados obtenidos. Incluye en este sentido la responsabilidad, la participación y promoción de un espíritu de servicio, la experiencia mínima con la cual debe contar el tutor se condiciona, pretendiendo entonces que éste domine el medio escolar, los recursos y materiales que la misma SEP propone para el nivel básico, en este caso primaria.

Las divergencias existentes entre ambos sistemas radican en la observación de habilidades para la comunicación y el trabajo en equipo. A pesar de considerarse como parte de los rasgos del perfil del futuro docente, en el caso de los tutores no se ha convertido en una condicionante que pudiera

¹⁸ Rodríguez Sánchez, Irene. Op. Cit. pág. 31

¹⁹ S.E.P. Lineamientos para la organización del trabajo Académico durante el séptimo y octavo semestre pág. 14

preverse en los mecanismos de selección estipulados, como veremos más adelante.

Función

La tradición didáctica y las modificaciones en la organización de las instituciones han producido distinciones no sólo conceptuales sobre los procesos de tutoría, sino también sobre el tipo de tareas, funciones o un modelo de comportamiento esperado del tutor, pudiendo tener los siguientes aspectos:²⁰

1. Objetivos generales de la acción tutorial y orientadora.
2. Sectores de actuación.
3. Proceso de realización.
4. Campos de relaciones personales que establece el tutor.
5. Tareas concretas.
6. Requisitos para la acción, bien de índole técnica, bien de índole actitudinal.

Los objetivos generales que toda acción tutorial puede implicar a partir de este análisis son: a) Facilitar la superación de situaciones provocadas por la falta de dominio, competencias, habilidades o experiencias, b) Potenciar la integración a la comunidad escolar, c) Fomentar la autonomía, d) Coordinar las labores a realizar por el alumno y para el aula. Cabe aclarar que de cierto modo las acciones antes escritas también implican la función del tutor, el referente de este modelo se basa en estudios generales de la tutoría por tanto, corresponden de igual manera para cualquier nivel educativo.

En otras palabras, se espera de la tutoría que contribuya en la atención a estudiantes en situaciones de riesgo al fracaso escolar que por ende resultan en dificultades de desarrollo y desempeño personal ante situaciones de la vida cotidiana. Las demandas sociales de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje se manifiestan en todos los niveles.

Los campos o sectores de actuación que definió el mismo autor son los siguientes: a) aprendizaje de hábitos, actitudes y dificultades ante el conocimiento, b) socialización en razón de la integración a la comuna y/o a su comportamiento, c) desarrollo personal, vocación y autonomía. En particular con el estilo de trabajo propuesto para el plan de estudios 1997 de licenciados en educación primaria, la tutoría actúa en el campo laboral y por tanto se orienta a la integración al trabajo y el desarrollo profesional del profesor en formación.

²⁰ Lázaro, Ángel y Asensi, Jesús. *Op. Cit.* Pág. 82.

En cuanto al proceso de realización, menciona el autor, la actividad orientadora requiere del conocimiento del alumno, el análisis y síntesis de los datos que brindan la comprensión de las circunstancias que vive el estudiante, ofrecer una propuesta orientadora o consabido consejo y finalmente dar seguimiento a la concreción de las propuestas mismas. La función del tutor en el caso que estudiamos se circunda en el conocimiento sobre el desempeño profesional del normalista a partir de la observación, análisis y reflexión de la misma para concretar en la emisión de conclusiones, supuestos, sugerencias y orientaciones que sirvan como base para la reorientación del mismo estudiante de la docencia.

El campo de relaciones personales que establece el tutor para este caso implica el de la Escuela Primaria primordialmente con los niños del grupo, el Directivo, Padres de familia otros docentes y autoridades educativas, además de un lazo estrecho de comunicación con el asesor profesional de la Escuela Normal.

En otro contexto, las formas de acción tutelar universitaria han distinguido tipos de tutoría como es el caso de:

a) Consultoría o asesoría. El tutor cuenta con la preparación en torno a técnicas de entrevista, consulta y diagnóstico en el ámbito de la psicología del aprendizaje y dominio de procesos administrativos.

b) De estudio. Su preparación en estrategias de enseñanza y habilidades de comunicación permiten a los tutorados un apoyo para su desempeño académico.

c) Complementaria. Tiene como propósito la intervención del tutor para añadir prácticas, informaciones, desarrollo de habilidades siempre apegadas al programa de enseñanza de los profesores. Las investigaciones de esta tutoría entre alumnos bajo estas condiciones, han permitido determinar que los estudiantes que fungen como tutores también progresan.

Las tareas se especifican por las actividades a realizar en cada fase del proceso para conseguir el objetivo de la tutoría. Al inicio de este capítulo ya se mencionaba la inequívoca necesidad de preparación tanto técnica como actitudinal que se enlaza con la planeación, organización y seguimiento de tareas del tutor.

Las tareas concretas del tutor en el caso particular que se estudia en esta tesis, se basan en la observación del desempeño del futuro docente y la reorientación del mismo con lo cual se implica el conocimiento del normalista como profesional de la docencia, la reflexión de dicho desempeño, identificación de fortalezas y debilidades en el mismo y establecimiento de las situaciones y/o acciones de mejora. Los requisitos para la acción, se presentaron en el apartado anterior sintetizándose en ser un profesional con experiencia y

reconocimiento de compañeros y autoridades educativas además de que voluntariamente debe acceder a esta función.

Otros autores como Alain Baudrit han identificado las tareas del tutor de las cuales destaca: analizar con profundidad la materia a tratar, organizar, observar al alumno y lograr establecer relación con él, se encarga de ayudar a los estudiantes en los puntos en que encuentra dificultades de aprendizaje o dominio, intenta aconsejar y dar explicaciones, hace las funciones de asistente de los docentes de la materia, afronta grupos restringidos o a una sola persona.

Ahora bien, volviendo al caso de España, los cambios obligados en la selección de escuelas de práctica en la Universidad de Badajoz en el ciclo escolar 1999-2000, obligó al maestro tutor a tener funciones diferentes a la práctica común que hasta ese momento se realizaban pero que actualmente se han consolidado.²¹

- Acoger alumnos en práctica en los periodos que se establezcan a lo largo del curso escolar.
- Posibilitar la iniciación en la práctica docente de los citados alumnos.
- Asesorar a los alumnos en prácticas en cuestiones pedagógicas y didácticas.
- Evaluar el desarrollo de las prácticas de los alumnos, siguiendo los criterios y pautas del plan de prácticas del centro universitario.

Ante los cambios en la formación de docentes, se presentaron dificultades como la carencia de vinculación entre centros educativos del nivel básico y la universidad además de no contar con un reglamento o manual de funciones que guiara la labor a desempeñar por todos y cada uno de los participantes en este proceso.²²

Debe recordarse que se reconoce al catedrático de las facultades en España, también como tutor siendo quien tiene el primer contacto con el estudiante, sus aspiraciones, logros y dificultades en el desempeño docente, lo inicia en la reflexión y análisis de sus prácticas, le sirve de apoyo y orientación para argumentos científicos o didácticos además de la toma de decisiones. Fundamentalmente para la facultad es quien mantiene relaciones con los tutores y coordinadores de los Centros colaboradores.²³ En nuestro país a este docente se le llama Asesor y el tratamiento de su desempeño abriría espacios de investigación diferentes pero se puede decir que su labor y condiciones de trabajo son similares a las de los españoles.

Con estas puntualizaciones se confirma la clara necesidad de voluntariedad y preparación específica de los docentes de educación básica

²¹ Mellado Jiménez, Vicente. "Las prácticas de Enseñanza en la Facultad de Educación de Badajoz en el periodo 1970-2000. Problemas y desafíos." Revista: **Campo Abierto**. No. 18. pág. 61

²² Blázquez Entonado, Florentino. "Las funciones del tutor en el Centro Educativo" En Revista **Campo Abierto** N. 18 pág. 80-81

²³ Rodríguez Sánchez, Irene. *Op Cit.* pág. 32

para el desarrollo de las funciones de tutoría, el planteamiento de propósitos de actuación, los niveles de intervención, los procesos que conlleva dicha labor y las tareas concretas de cada uno de ellos. Los lineamientos de trabajo para el séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en Educación Primaria expresan estas funciones nombrándolas responsabilidades y compromisos:²⁴

- a) Observará el desempeño de las tareas que corresponde realizar al estudiante normalista en el grupo que atiende.
 - En la modalidad I, tomando en cuenta que el profesor tutor es el titular del grupo, permanecerá en él durante toda la jornada con la finalidad de apoyar al estudiante en los momentos en que lo requiera...
- b) Acordará con el estudiante, en cada periodo de trabajo docente, los contenidos de enseñanza o el tipo de actividades... que se desarrollarán en el próximo periodo.
- c) Tomará los acuerdos necesarios con el profesor de Seminario de análisis del trabajo docente para desarrollar una labor coordinada en apoyo al trabajo del estudiante y para llevar un seguimiento de su desempeño.
- d) Hará las recomendaciones oportunas al estudiante sobre los aspectos de su desempeño en que se presenten dificultades o limitaciones.
- e) Llevará un registro sistemático sobre el desempeño del estudiante, con base en los acuerdos logrados con el profesor de Seminario.
- f) Participará en las reuniones a que convoque la escuela normal con la finalidad de obtener información y valorar los avances en el desarrollo del proceso del trabajo docente.
- g) Organizará las reuniones con madres y padres de familia y establecerá comunicación constante con las autoridades de educación primaria...

El apoyo del maestro tutor es fundamental en la formación inicial de los futuros maestros. Por esta razón, se evitará incurrir en prácticas que suelen observarse cuando los normalistas acuden a la escuela primaria, tales como asignarles temas irrelevantes o inviábiles para trabajarse con el grupo, considerar al estudiante normalista como sustituto del maestro titular del grupo, asignarle tareas de mantenimiento físico del plantel, administrativas o de promoción social de escasa o nula relación con el trabajo pedagógico.

Estas responsabilidades se traducen en funciones específicas como las siguientes:²⁵

- a) Hacer al normalista las recomendaciones necesarias para que las formas y estrategias de trabajo sean congruentes con los enfoques para la enseñanza de las diferentes asignaturas y con los propósitos formativos de la educación básica.

²⁴ S.E.P. Lineamientos para la organización de las actividades académicas de séptimo y octavo semestres. pág. 55 - 56

²⁵ SEP Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. pág. 6-7

b) Sugerir las estrategias y recursos que conviene utilizar para mantener la atención y el interés de los niños durante la clase.

c) Comentar con el estudiante acerca de los factores que debe tomar en cuenta para establecer un ambiente de trabajo y de comunicación con el grupo.

d) Hacer las recomendaciones necesarias para una mejor organización de las actividades y aprovechamiento del tiempo.

e) Intercambiar opiniones sobre la valoración del trabajo realizado, con base en la información que haya registrado el profesor del grupo. La comunicación con el profesor de la normal es fundamental para establecer los acuerdos necesarios y recibir la información sobre las características y propósitos de las actividades que realiza el estudiante normalista...

f) Acordar con el estudiante, en cada periodo de trabajo, los contenidos de enseñanza que se desarrollarán en el periodo siguiente.

g) Tomar los acuerdos necesarios con el profesor de Seminario de Análisis del Trabajo Docente para desarrollar una labor coordinada en apoyo al trabajo del estudiante y para llevar un seguimiento de su desempeño.

h) Acordar con el maestro de la normal los siguientes aspectos:

- El tipo de temas que conviene asignar a los estudiantes, de acuerdo con los requerimientos de las asignaturas que cursan en la escuela normal en cada semestre.

- Los periodos y las características generales de las jornadas de observación y práctica docente que realizarán durante el semestre.

- Los criterios a tomar en cuenta para evaluar el desempeño de los estudiantes, centrandose la atención en los aspectos académicos relacionados con el desarrollo de las competencias didácticas.

- Los momentos de reunión de profesores de la escuela normal para intercambiar impresiones y experiencias sobre el trabajo de los estudiantes normalistas, así como aclarar dudas respecto a los propósitos y el sentido de la observación y la práctica educativa

Debe destacarse en esta exposición de tareas a realizar, la participación del asesor que, es un catedrático de la Escuela Normal cuya responsabilidad radica en el desarrollo del curso curricular que de modo simultáneo conduce al estudiante durante el séptimo y octavo semestres. Por tanto, el tutor no actúa por sí sólo en la determinación de las tareas que el normalista debe desempeñar, los temas de reflexión y análisis o investigaciones. Por otro lado, el asesor debe fungir como el enlace entre el tutor con el estudiante y autoridades de la Normal.

Donald Shön identifica algunas dificultades al trabajar la tutoría bajo un mecanismo como el citado: a través de un docente de educación primaria, que no se encuentra inmerso en el programa de formación y por tanto desconoce sobre los lineamientos para la reflexión del trabajo docente, por ello aparece otra figura que en la realidad práctica labora en común acuerdo con el estudiante y el tutor (el asesor). No es una relación entre el estudiante y la profesión sino entre el estudiante, la Normal a través de un asesor en seminario y la práctica del trabajo docente en compañía de un tutor. La tarea del asesor es por demás interesante por tanto podría constituirse como objeto de estudio particular al cual no se abocará el presente.

Paradójicamente, es la imitación ciega de las características del profesor de educación primaria, la que con frecuencia amenaza la autonomía de los estudiantes. Con el fin de animar a la imitación reflexiva, cabe la posibilidad de que los tutores inviten a los estudiantes a reflexionar sobre sus actitudes negativas hacia la imitación.²⁶ De ahí que el asesor cumple con la función también de equilibrar la reorientación en el desempeño del futuro docente.

El planteamiento entonces radica en distinguir la influencia de un tutor, considerando que el asesor tiene el conocimiento de causa por el cual el estudiante se encuentra en la escuela primaria y con qué elementos técnicos se presenta. En cambio el tutor accede a la enseñanza del grupo y el trabajo docente sin los referentes sobre los conocimientos adquiridos por el Profesor en formación y las habilidades o competencias que ha solidificado durante su carrera profesional, por tanto se percibe una gran necesidad de apoyo al tutor en el pronto y oportuno conocimiento de la formación seguida para el normalista y los resultados obtenidos por el mismo en sus prácticas iniciales para sustentar su intervención tutorial.

La tarea del tutor, entonces, consiste en estimular las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas como sustenta la UNESCO y, hacer al normalista las recomendaciones necesarias para que las formas y estrategias de trabajo sean congruentes con los enfoques para la enseñanza de las diferentes asignaturas y con los propósitos formativos de la educación básica que requiere la educación de nuestro sistema de educación en México.

Estos elementos permiten distinguir cuatro fases de la función del tutor en la orientación al docente en formación. La primer fase es la toma de acuerdos fundamentalmente en la temática y procedimientos didácticos, La segunda, es observación del desempeño del estudiante normalista por lo que requiere que como primer momento de su labor permanezca en el salón durante el tiempo completo de la jornada de trabajo. La tercer fase es el registro

²⁶ Schön, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** Ed. Paidós. 1ra. ed., Madrid 1992

sistemático de sus observaciones en la forma acordada con el asesor de la Escuela Normal (cuyas características han sido diversas y que también podrían ser motivo de análisis de otra investigación). En la última fase se identifica la valoración cualitativa de sus observaciones que deben dar por resultado sugerencias y/o comentarios que fortalezcan el perfil deseado desde el plan de estudios. A continuación se expresan más claramente.

Fase de acuerdos. Anticipadamente, el estudiante y el tutor acuerdan sobre las temáticas que se abordarán, el estilo de trabajo y las formas de organización general. Esta primer fase se distingue por una serie de criterios para la asignación de tareas docentes a los estudiantes, la importancia de la comunicación entre tutores, asesores y estudiantes, los niveles de responsabilidades, etc.

Fase de observación. Durante este periodo el estudiante se desempeña como docente y el tutor pone atención sensorial a las actividades realizadas tales como instrucciones, organización del grupo, disposición y empleo de materiales y recursos, atención a las necesidades de los niños, dominio del tema, actividades de valoración al aprendizaje, accesibilidad al trabajo en equipo, disposición a la comunicación con otros docentes, entre otras. Así mismo, se solicita apoyar al estudiante en las situaciones que le representen problemáticas con intervenciones breves o comunicado de observaciones.

Fase de registro. Pudiendo realizarse de manera simultánea a la anterior, el registro de sus observaciones conforman instrumentos que arrojan datos sobre el desempeño del estudiante en términos cualitativos. La condicionante de esta fase es la puesta en común del tema con el asesor de la Escuela Normal, de toda forma, la explicación de los hechos y la propuesta de trabajo para orientar el trabajo entre el normalista y el tutor son imprescindibles.

Fase de valoración. La información brindada por el tutor se retoma como medio de retroalimentación para el estudiante. La participación del tutor en esta fase se distingue por la emisión de un juicio en torno a las dificultades o logros del desempeño del futuro docente. En su calidad de tutor no cuenta con la posibilidad de acreditar o no a un normalista pero tiene la calidad moral y el reconocimiento como experto para *sugerir* las estrategias y recursos que conviene utilizar para mantener la atención y el interés de los niños durante la clase, *hacer comentarios* con el estudiante acerca de los factores que debe tomar en cuenta para establecer un ambiente de trabajo y de comunicación con el grupo y *hacer las recomendaciones* necesarias para mejorar la organización de las actividades y aprovechamiento del tiempo.

Por otro lado, deben considerarse los momentos de reunión de profesores de la escuela normal para intercambiar impresiones y experiencias sobre el trabajo de los estudiantes normalistas, así como aclarar dudas respecto a los propósitos y el sentido de la observación y la práctica educativa.

Elección de tutores.

La organización de las tutorías varía primordialmente por la forma en que se determina o elige al tutor, en términos de ser espontánea o formal. En los casos cuyo origen es espontáneo el tutor se encarga de ayudar a los estudiantes en los puntos en que encuentran dificultades de aprendizaje, intenta aconsejar y dar explicaciones y enfrentan grupos reducidos incluso a solamente una persona.

En caso de tutorías entre compañeros estudiantes que voluntariamente se proponen completar la enseñanza de sus profesores, en ocasiones es el mismo docente el que solicita el apoyo de los más adelantados y por tanto no se les exige un alto nivel de excelencia como requisito, no tienen un programa rígido que restrinja el orden ni la precisión del aprendizaje a lograr.²⁷

En cambio, la tutoría formal se organiza dependiendo de la institución y los programas que le impliquen. Sin embargo, el tutor puede asumir dos papeles diferenciados: el primero sería el de un docente que tiene la autoridad y puede hacer una amplificación de sus ventajas (autoridad, mando, determinación, delimitación del campo de acción, etc.), y en el segundo caso, acepta la necesidad de conformar un equipo con el tutelado por el cual se transforma en una tutoría recíproca.

Para ampliar sobre el último tipo de tutoría mencionada, de acuerdo con las observaciones de Forman y Cazden en 1985,²⁸ la tutoría o enseñanza recíproca es un mecanismo de *facilitación social*, de esta forma se obtienen aprendizajes individuales a partir del trabajo colectivo, ninguno de los actores se encontraría bajo las órdenes del otro sino que se presentaría una relación de intercambio y discusión.

La asignación de tutores – tutelados por aptitudes o intereses personales determinan a la tutoría impuesta y la voluntaria de parte de ambos actores. Por imposición, permiten a los participantes a descubrir aptitudes como el apoyo a otros pero, de modo contrario pudieran enfrentarse ante descontentos o intereses ajenos al adelanto real del tutorado. La voluntariedad en cambio, lleva intrínseca una motivación personal cuyos resultados muestran calidez en el trato y progresos más significativos.²⁹

Existen otras fórmulas de integración de tutores con tutelados creadas por procedimientos de investigación de orden experimental, donde se varían los tiempos en los cuales se puede tomar un papel de tutor, o por las formas en las

²⁷ Baudrit, Alain. **El tutor: procesos de tutela entre alumnos.** pág. 9-12

²⁸ Forman, E.A. y Cazden, C.B., "Exploring vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction" en J. Wertsch (comp.), **Culture, communication and cognition**, Cambridge University Press, 1985, citado por Baudrit, Alain. *Op. Cit.* pág. 15

²⁹ Garbarino J., *The impact of anticipated reward upon cross-age tutoring.* **Journal of Personality and Social Psychology.**, No. 32, 1975, citado en Baudrit, Alain. *Op. Cit.* pág. 22

cuales se distribuye la posibilidad de participación, en todo caso, para los fines del presente estudio baste solo con nombrarlos: Tutoría alternada, célula de estudios, estructurada, no estructurada y por turnos.

En conclusión resulta importante la definición lograda por Alain Baudrit quien con la finalidad de realizar un estudio comparativo entre la monitoría y la tutoría describe: "El tutor aporta al tutelado³⁰ sin recibir nada de él...sus intervenciones... son más individualizadas, sirven para ayudar en caso de dificultades y tienen poco que ver con la instrucción o el establecimiento de algún tipo de autoridad."³¹ Por tanto, el procedimiento mayormente productivo por el cual se conforma una tutoría es el informal, contrariamente en la tutela formal queda dispuesta la pareja tutor-tutelado a partir de cuestiones ajenas a la voluntad de la identidad con el otro, así se constituye en una autoridad que de inicio impone sus propias consideraciones y límites sin embargo, la posibilidad de resultar en una tutoría recíproca es muy alta y las ventajas obtenidas de ellas traen consigo beneficios en la formación de ambos participantes.

Abordando los lineamientos para la organización del trabajo académico de la Licenciatura en Educación Primaria, se expresa claramente los procedimientos por los cuales deben ser elegidos los tutores. La selección de tutores se establece entre autoridades de educación primaria y autoridades de la Escuela Normal, concluyéndose en:

Nivel de Primaria	{	a) Jefe de Departamento de Educación Básica. b) Supervisores. c) Directivos de cada Escuela Primaria.
Nivel de Normal	{	a) Director de la Escuela Normal. b) Coordinador del nivel. c) Responsable del séptimo y octavo semestres.

Ante esta situación es oportuno obtener una relación estrecha entre Escuelas Primarias y Normal sin embargo, la organización formal exigida por el protocolo y el sistema educativo mismo considerando la independencia entre los dos niveles educativos y sus autoridades implica dificultades de inicio y que se explicarán en el próximo capítulo. Sin embargo, podrá notarse la diferencia en el rango de las autoridades que han sido consideradas para el establecimiento de acuerdos y en ello podrían radicar diferencias tangibles en las formas de vinculación y los resultados de selección obtenidos.

³⁰ El autor emplea el término *tutelado* para referirse a quien se ha mencionado en distintos momentos de este trabajo como *tutorado*.

³¹ Baudrit, Alain. *Op. Cit.* pág. 10.

Las escuelas primarias elegidas deberán ser de organización completa con un maestro por grado lo que permitirá al profesor en formación vivenciar el trabajo docente bajo condiciones acostumbradas. La cantidad de profesores en formación que se integren a cada escuela debe ser como máximo una tercera parte del total de grupos con los que cuenten.

Condicionantes en la relación entre tutor y tutorado

En razón del estudio realizado sobre la tutoría y particularmente la conceptualización, características y funciones de los tutores basados en los estudios de diferentes autores, cabe realizar un análisis ahora del tipo de relaciones que se establecen entre ambos personajes implicados en la tutoría.

El campo de relaciones del tutor se condiciona a los espacios de trato con alumnos, profesores, directivos y con especialistas. En cuanto a los estudiantes y maestros se formalizan de diferente modo por el acercamiento que tuviera con un estudiante o con un grupo de estudiantes, incrementa diferencias el tipo de docentes que inciden en esta labor, las líneas de organización y el ambiente cultural y social en que se encuentre inmerso. En particular se pretende la reflexión de las relaciones establecidas con los estudiantes.

A partir de la selección de los tutores, se distinguen diferencias en la relación que se establece con el tutorado. En cuanto a la asignación por aptitudes y no por voluntariedad, se implica un trato poco interesado en el desarrollo del tutorado; en cambio si espontáneamente el tutor accede al trabajo con otro en desventajas de desarrollo se determinan intereses propios de apoyo y compromiso.

En la tutoría recíproca se propician relaciones que han sido consideradas como ideales (según las investigaciones de tutoría entre alumnos) y radica en la flexibilidad de intercambiar papeles evitando la superioridad de uno y la sumisión del otro e intercambiando habilidades y conocimientos en un mutuo crecimiento.

La tutoría formal o estructurada³² no permite la posibilidad de cambiar los papeles. Al establecerse bajo normas específicas el rol de tutoría no se comparte, la responsabilidad de fungir como guía del estudiante le determina autoridad y poder en la toma de decisiones.

³² Devin-Sheehan, L. y Allen, V.L. "Implementing tutoring programs: Some alternatives for practitioner and researchers" en V.L. Allen (comp.), *Children as teachers: Theory and research on tutoring*, Nueva York, Academic Press, 1976, citado por Alain Baudrit *Op. Cit.* pág 17

El docente tutor está definido en relación con el cargo que adquiere al establecerse con otro al que guiará porque aún no se encuentra en condiciones de autogobernarse, en específico los profesores en formación quienes no han tenido un contacto prolongado en la práctica de la docencia en la educación primaria, por ejemplo. La labor primordial del tutor le puntualiza en términos de acompañamiento situándolo en una posición de autoridad frente al estudiante.

Regularmente, la tutoría se brinda con diferencia de edad entre el tutorado y el tutor. Realizando estudios entre tutores niños y tutores adultos Alain Baudrit encuentra diferencias radicales donde las parejas de iguales (en edad) se ven con dificultades, en cambio cuando el tutor es adulto (que para el presente estudio pudiera traducirse en experimentado) las informaciones verbales y no verbales son mayores y cuenta con elementos que garantizan: "la orientación de la actividad, la aportación de consejos útiles y la gestión de la relación. Controlar las manipulaciones de los tutelados, darles indicaciones pertinentes y mantener su atención..."³³ solamente por la diferencia cronológica.

Las relaciones entre ambos, se diversifican dadas las condiciones de personalidad, situaciones vividas, referentes teóricos y prácticos, diversidad de opiniones, entre otras causas pero de cualquier modo, las relaciones empáticas son indispensables.

Basados en los Lineamientos para la organización del trabajo para el séptimo y octavo semestres algunos elementos de selección condicionan la relación de principio: se trata de un docente con experiencia mínima de tres años frente a grupo lo cual implica una diferencia de edad, el entendimiento de que la autoridad y experto es el tutor, se recomienda y garantiza su desempeño docente con referencias de autoridades educativas.

Debe reconocerse entonces que, la edad de los tutorados es también la de un adulto sin embargo, en relación con los elementos que brinda la experiencia del trato con niños, la atención a imprevistos, el manejo con otros adultos como los padres de familia y autoridades educativas no pueden ser mayores a las de un docente que al menos por tres años le supera en experiencia laboral.

Considerando las contribuciones de los autores citados anteriormente, la asignación formal de un docente elegido por las autoridades educativas inmediatas permiten brindar consejos útiles, oportunos, pertinentes para la mejor introducción y conducción del estudiante en la cotidianidad de un centro escolar.

En cuanto a las responsabilidades también establecen posiciones diferenciadas en la relación: el tutor sigue comprometido con el grupo y su aprendizaje, es él quien observa el desempeño del estudiante y sugiere o

³³ Baudrit, Alain. *Op. Cit.* Pág. 25.

propone cambios, con él se debe tomar acuerdos, registrará las observaciones realizadas al trabajo del estudiante y participará en procesos de evaluación.

Al ser la autoridad en el grupo de niños, el respeto a su opinión es inherente y la permisión del estudiante a ser observado y valorado por su tutor le ponen bajo una tutoría de tipo formal.

Desde otro punto de vista la acción tutorial condiciona los aprendizajes y la eficacia de la intervención docente. Argyris y Shön estudian algunos principios rectores para la acción tutorial, las estrategias de actuación y sus consecuencias para los implicados en el proceso y para el logro de los aprendizajes; en este caso se ha referido solamente el modelo II de actuación dada la correspondencia con las condiciones y características del proceso que se investiga.³⁴

Principios rectores para la acción	Estrategias de acción para el actor	Consecuencias para el actor y sus asociados	Consecuencias para el aprendizaje	Eficacia
1. Información válida.	Diseñar situaciones o encuentros en los que los participantes puedan actuar como puntos de partida y experimentar causalidad personal alta.	Actor visto como mínimamente defensivo.	Proceso verificable	
2. Elección libre e informada.	La tarea es controlada conjuntamente.	Relaciones interpersonales mínimamente defensivas y dinámica de grupo.	Aprendizaje de doble vuelta.	Aumentada.
3. Compromiso interno para la elección y control constante de la puesta en práctica.	La protección de sí mismo es una empresa en común orientada hacia el crecimiento.	Aprendizaje orientado a normas.	Frecuente verificación pública de las teorías.	
4. Protección bilateral de los demás.	Alta libertad de elección, compromiso interno y disposición al riesgo.			

Puede observarse cómo bajo el principio de elección libre e informada se obtiene una interrelación que propicia el diálogo al no enfrentarse y

³⁴ Schön, Donald A. *Op. Cit.* pág. 25

contradecirse dado que se actúa en forma conjunta entre el tutor y el tutorado por consiguiente el proceso de aprendizaje no se da solamente en el tutorado y se califica con un grado de eficiencia en aumento. Claramente puede distinguirse desde el proceso formativo que los autores analizan el ideal en el establecimiento de las relaciones en este tipo de binas de trabajo.

Centralizar la acción docente como punto de reflexión conjunta entre tutores y tutorados permite canalizar la relación como una situación de ayuda mutua.

Problemas del proceso tutorial

Los estudios realizados por diferentes investigadores han reconocido dificultades relacionadas con la labor de la tutoría, tal es el caso de la falta de un proceso de formación o preparación; si bien no es necesaria una preparación específica en el desarrollo de las tareas inherentes a la asesoría, tampoco puede negarse que el conocimiento puntual de los propósitos de la tutoría, identificación de habilidades, aptitudes y actitudes del estudiante entre otras condiciones son elementos indispensables para el mejor desempeño de sus funciones. Estas debilidades del tutor pueden expresarse en la precisión o certeza con la cual valora al estudiante y emite juicios o sugerencias.

En el caso de la tutoría en el ámbito de las Escuelas Normales, no debe tenerse una formación o una especialización en el campo de la psicopedagogía o de la pedagogía, pero sí nociones y herramientas propias de la labor docente.

En relación con la asignación de tutores de modo formal, es clara la dificultad en la falta de correspondencia con los propósitos de la tarea, el desinterés o desgano por observar, sugerir y orientar al estudiante no son elementos convenientes para el desarrollo del tutorado.

En cambio el emparejamiento a raíz de la instalación de una situación de colaboración obtiene mejores resultados. La diferencia de niveles en el desarrollo y conocimiento entre tutor y tutorado favorece por sí misma el requerimiento por parte del estudiante y el ofrecimiento de apoyo por parte del tutor.

La tutoría lleva consigo actitudes (no siempre observables) de cierta altanería en tanto que el dominio de contenidos, habilidades o aptitudes por parte del tutor pudieran manifestar desdén por aquel que no cuenta con ello aún, esto manifiesta de alguna forma una lucha de relación por el poder. Sin embargo, resulta necesaria la ventaja del dominio y la experiencia para orientar al otro en desventaja.

Estas relaciones de poder tienen influencia incluso ante diferencias culturales,³⁵ de hecho se han valorado con un grado de dificultad mayor cuando en el emparejamiento se encuentran diferencias sociales. En este sentido incluso se cuestiona sobre si la voluntariedad de participación como tutor tendría una problemática ante la posibilidad de que la intención sea demostrar dominio sobre otro como verdadera causa y no por la acción altruista necesaria.

De otro modo, el tutorado es un adulto y pudiera demostrar discrepancias, actitudes de intolerancia, falta de comprensión entre otras por no reconocer la competencia y experiencia de su tutor así, la relación entre ellos se dificulta en estos casos.

Como experiencias subjetivas (cognitiva-afectivas-conductuales)³⁶ verbales o no verbales, las *actitudes* no siempre son observadas con claridad, la interpretación de ellas requiere juicios de los actores, del observador y del lector mismo de ahí la complejidad en su interpretación profunda. Trasladando esto a la bina tutor-tutorado evidentemente, una actitud es el reflejo de los valores poseídos por cada uno, así en un momento dado se reconoce la experiencia que sobre formación de docentes tiene el primero, resultando un tanto complejo el reconocimiento del papel a desempeñar ante un novato y pudiendo presentarse confusiones al quererlo comparar contra los conocimientos personales adquiridos ya sea en la Escuela Normal o en el desempeño de la profesión.

Por su parte, el tutorado en su condición de aprendiz ante la práctica, podrá encontrarse en cierta actualidad bibliográfica frente al tutor pero nunca en total conocimiento de la cotidianidad de la profesión en esa comunidad, escuela y/o salón de clases hasta no avanzado el tiempo y el contacto directo con ellos. Aunque finalmente es responsabilidad del tutor, el desarrollo de la relación didáctica que tenga con su alumno.

Es en esta entramada y bivalente relación en la cual se gesta un proceso didáctico, más cercano y profundo que la de un profesor con su grupo de clase. Y en donde a pesar del reconocimiento de alguna dificultad personal para realizar alguna actividad o producto, es solicitada obligatoriamente para el tutorado quedando en el entredicho de muchos docentes "Debo decirlo porque es lo que todos esperan que diga y porque, en gran parte, mi credibilidad como educador se basa en ese discurso..."³⁷

Si bien se pueden percibir y fomentar los valores en las situaciones y relaciones educativas, deben orientarse a la superación de actitudes negativas por ejemplo: promover la colaboración y no la rivalidad, la comprensión y no la

³⁵ Baudrit, Alain. *Op. Cit.* pág. 51

³⁶ Díaz Barriga, Frida. *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* pág. 57

³⁷ Meirieu, Philippe. *La opción de educar. Ética y pedagogía.* pág. 161-162.

dominación, el reconocimiento de las diferencias para lograr la complementariedad, debieran examinar antes que juzgar.³⁸ Por tanto, es el establecimiento de la relación entre tutor-tutorado una posible desventaja en tanto que no se reconozcan bajo estos principios morales y lo demuestren con actitudes positivas, colaborativas, de comprensión y diálogo.

En algún caso los estudiantes pueden verse obligados a cumplir con las sugerencias del tutor pero no compartir la idea o propuesta, de tal forma que intentarán reconocer las expectativas de quien los guía hasta el punto de llegar a actitudes de sumisión para que se considere que ha "aprendido", "cambiado", "mejorado". Reconocer las dificultades del tutorado para identificar las formas en la que puede juzgarlas él mismo, motivando a la mejora, propiciaría actitudes contrarias a las adversas así entonces, la solución es plantear los retos enfrentados, los dilemas en los que se encuentran inmersos, buscar soluciones o posibles respuestas surgiendo una posición constructivista y de alcances más significativos.

La acción docente (este caso tutorial) debe mantener un equilibrio más sano, tendente a la autonomía del tutorado, debiera procurar distancia entre su persona y la otra para brindar la posibilidad de ejercer oposición, resistencia, o aprobación del planteamiento realizado. Dejar el poder en busca de la "promoción colectiva e interactiva de sujetos libres que se rindan unos a otros el poder de decir <yo>"³⁹

Una vez que se establece el vínculo entre tutor y tutorados se define la relación por la confianza entre ellos garantizando la armonía a largo plazo, de lo contrario debe haber mecanismos para que el alumno se acerque a otra figura que pueda fungir como tutor. La identificación de rasgos de personalidad del estudiante como conocimiento por parte de los tutores y el asumir su ventaja en edad y o experiencia, habilidades, destrezas, dominios, etc. permite un grado de madurez que pudiera conducirlo con mayor sensatez ante situaciones dilemáticas o de corrección y apoyo al estudiante.

Las relaciones entre los dos actores principales de la tutoría llegan a estrecharse de tal modo que en algunos casos experimentan el efecto de la separación. En el caso del tutor, reclama la presencia de quien le permita compartir el espacio de conocimiento y quehaceres que domina pero que no comunica a nadie más, y el tutorado siente cierta inseguridad al no contar con alguien que le apoya en cuestiones que reconoce como dificultades propias; regularmente el tiempo les conducirán a desarrollarse independientemente.

Las dificultades mayores se expresan cuando la tutoría se ve institucionalizada, "Generalizar, imponer y unificar son formas de matar certeramente la tutoría. Y si se resiste, si sobrevive, se extiende o prospera, es

³⁸ Meirieu, Philippe. *Op. Cit.* pág. 163-164

³⁹ *Ibidem.* pág. 165

porque se diversifica, se presta a las características locales, y no se deja encerrar en estructuras que la homogeneicen.⁴⁰ Ciertamente las reglas mismas de la institucionalización de este proceso aclaran la necesidad de mantener un halo de espontaneidad al pedir la garantía de voluntariedad.

Ahora bien, si el proceso de tutela se establece sin la intervención "de los docentes o de los formadores, su acción no tiene ningún sentido: coordinada con ellas cobra en cambio todo su sentido."⁴¹ No contar con el profesor de la materia haría de la tutoría una monitoría que es una forma docente que no atiende a las dificultades personales sino al dictado de la cátedra; la tutoría apoya las indicaciones del docente, sus propósitos de enseñanza y alternativamente subsana las explicaciones por comentarios y demostraciones ajenas al ejercicio de una docencia propiamente dicha.

También existen dificultades con los estudiantes que se someten a un proceso tutorial dadas las características del tutor y el trato recibido, dichas dificultades pueden producir una sensación de fracaso o un conflicto por requerir mayor apoyo técnico si llegara a considerar a su tutor como incompetente.

Los estudiantes pueden requerir de protección de parte de otro docente (regularmente del asesor) dado que su *desaliento* y *frustración* provocan desesperación y demanda pronta de atención a sus dificultades en la relación con el tutor.

El requerimiento de autonomía en el desarrollo de la labor docente para su mejor ejercicio y reflexión es un hecho indiscutible sin embargo, en algunos casos los estudiantes han derivado a la imitación de su tutor sin la reflexión de lo adecuado o necesario y existen manifestaciones de que los tutores se sienten orgullosos de que así sea.

Por otra parte, algunas propuestas pedagógicas si bien han establecido el requerimiento de un tutor para la formación de los futuros profesores⁴² no habían considerado las circunstancias del sistema educativo y sus docentes en tanto que, se tienen dificultades para que los maestros tutores laboren en educación básica o primaria y al mismo tiempo se encuentren implicados de manera directa con la formación en las universidades o escuelas normales. Luego entonces, se plantean algunas diferencias en el supuesto enlace teórico y práctico de su formación.

Se ha tenido la necesidad de un tutor o docente de educación primaria para el acercamiento a la práctica cotidiana y el hacer propio de la profesión además de un asesor universitario para la reflexión, análisis y sustento teórico.

⁴⁰ Baudrit, Alain. *Op. Cit.* Pág. 58.

⁴¹ *Ibidem* Pág. 128.

⁴² Shön, Donald A. *Op. Cit.* Pág. 254

Las dificultades son inherentes al contraponer en algunas ocasiones al estudiante ante dos opiniones diferentes sobre un mismo proceder.

Ventajas

Con gran sencillez pueden manifestarse las ventajas para el estudiante en relación con vivir experiencias en compañía de un experto o un igual (por la labor a desarrollar) que puede guiarle para el logro de propósitos de preparación y formación.

Los docentes en la educación escolarizada no siempre logran sus empeños, en cambio la alternativa de organización con "otro" permite intervenciones particularizadas y por ende pudieran ser certeras, llegando a incidir con las posturas vigotskianas que destacan estas relaciones como una causa de desarrollo cognitivo.

Con este acompañamiento el estudiante se encuentra con la situación que Vigotky llamó "la quinta esencia de la vida sociocultural".⁴³ Aún cuando la educación formal se constituye en un espacio donde la socialización es el elemento más importante: el propósito general de aprendizaje se encuentra ante la posibilidad de implementar acciones de intercambio social para lograr la internalización de conceptos en este caso, la acción educativa uno a uno, tiene un impacto importante porque el diálogo se establece con otro docente que enfrenta las mismas dificultades de aprendizaje de un grupo, su comportamiento, el contenido a enseñar, comisiones a cumplir, intervenciones con padres de familia, etc.

La tutoría en la formación de docentes, "ofrece al profesor con experiencia nuevas oportunidades para enseñar con aumento en reflexión y competencia, amplitud y profundidad de conocimiento comunicable, que beneficiará a todos los que estén preocupados por la profesión docente, y compensará el tiempo invertido en hablar y trabajar con futuros profesores a fin de fundamentar sus aprendizajes."⁴⁴ Esto es, el tutor tiene frente a sí la oportunidad de reflexionar su propia práctica, de crecer en opiniones y diversificar su quehacer educativo a partir del desarrollo de la tutoría misma dado que no sólo corrige al estudiante o le sugiere cambios sobre su desempeño docente sino que se ve en la mira del otro: su estudiante y entonces se sujeta a las mismas correcciones.

⁴³ Moll, Luis C. *Vygotky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. pág. 13

⁴⁴ Feimán – Nesmer, S.H.; Bushman, M. *Lagunas en las prácticas Enseñanza de los Programas de Formación de Profesorado*. en Villar, L. M. (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los Profesores*. pág. 313.

La mayor de las ventajas identificadas es el impacto que se tiene en el alcance del perfil de egresos que el estudiante normalista precisa y desarrolla con certeza al permanecer en la escuela primaria, el aula y con los docentes, padres de familia y los niños en un tiempo prolongado, considerando que ello da la oportunidad de observar en continuo las causas, logros y dificultades del aprendizaje en el grupo escolar que atiende. La mayor parte de las condiciones y características requeridas por el nuevo docente refieren el desarrollo de habilidades, competencias, reacciones y observaciones de los saberes de la profesión y ello no puede cumplirse cabalmente si no es por la práctica en la cotidianidad en el aula con un experto que le apoya, orienta y asesora.

Después de reflexionar sobre algunas de las investigaciones que implican a la tutoría en la formación de futuros docentes, se conforma como la propuesta más apropiada. Es clara la conclusión a la luz de las revisiones bibliográficas sin embargo, ¿Qué sucede en la práctica de las Escuelas Normales? ¿Cuáles han sido los procedimientos, las características e impacto que conforman el proceso de tutoría en la formación inicial de docentes?

Capítulo IV

Tutores en la formación de Licenciados en Educación Primaria.

Considerando la información obtenida a lo largo de los tres años escolares, sobre las generaciones de docentes egresadas de la Escuela Normal de Tlalnepantla con la Licenciatura de Educación Primaria Plan 1997, resultó factible analizar las características de los docentes que fungieron como tutores en este proceso de formación inicial.

Los documentos fuente de información, entrevistas y cuestionarios han sido revisados para obtener un conocimiento sucinto del desarrollo de los tutores en la formación inicial de docentes de educación primaria. Dichos documentos pertenecen a la propia institución, de tal modo que se consideran oficiales y entre ellos pudieron emplearse: Actas de reuniones, informes parciales y semestrales, ponencias y reflexiones del mismo personal docente de la normal, la participación directa brindó la oportunidad de emitir juicios y realizar propuestas de trabajo.

En estas fuentes de información pueden identificarse dos preocupaciones básicas que dieron origen a la formulación de cuestionarios, reuniones e informes, primeramente la de comprender cómo se desarrollaba el trabajo en vinculación con otras instituciones y cómo se desarrollaban los estudiantes normalistas y, en segundo lugar la necesidad de emitir informes puntuales sobre el desarrollo de las actividades a las autoridades de educación del Estado. Se advierte en dichos documentos el respeto a la normatividad y a los lineamientos como parámetros de comparación.

No se descartaron los resultados cuantitativos de las encuestas aplicadas al personal docente de la normal, a tutores y a estudiantes sin embargo, fue primordial plantear la triangulación de la información de modo que se encontraran elementos descriptivos para la explicación del proceso vivido ya que el dato estadístico por sí mismo no da cuenta de las circunstancias específicas que delimitaron la tutoría en esta institución, esto implica el análisis y/o contraste con datos obtenidos a partir de entrevistas, informes y comentarios con los involucrados. Por otro lado, se cuenta también con los referentes nacionales en algunos informes publicados por la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP.

Capítulo IV

Tutores en la formación de Licenciados en Educación Primaria.

Considerando la información obtenida a lo largo de los tres años escolares, sobre las generaciones de docentes egresadas de la Escuela Normal de Tlalnepantla con la Licenciatura de Educación Primaria Plan 1997, resultó factible analizar las características de los docentes que fungieron como tutores en este proceso de formación inicial.

Los documentos fuente de información, entrevistas y cuestionarios han sido revisados para obtener un conocimiento sucinto del desarrollo de los tutores en la formación inicial de docentes de educación primaria. Dichos documentos pertenecen a la propia institución, de tal modo que se consideran oficiales y entre ellos pudieron emplearse: Actas de reuniones, informes parciales y semestrales, ponencias y reflexiones del mismo personal docente de la normal, la participación directa brindó la oportunidad de emitir juicios y realizar propuestas de trabajo.

En estas fuentes de información pueden identificarse dos preocupaciones básicas que dieron origen a la formulación de cuestionarios, reuniones e informes, primeramente la de comprender cómo se desarrollaba el trabajo en vinculación con otras instituciones y cómo se desarrollaban los estudiantes normalistas y, en segundo lugar la necesidad de emitir informes puntuales sobre el desarrollo de las actividades a las autoridades de educación del Estado. Se advierte en dichos documentos el respeto a la normatividad y a los lineamientos como parámetros de comparación.

No se descartaron los resultados cuantitativos de las encuestas aplicadas al personal docente de la normal, a tutores y a estudiantes sin embargo, fue primordial plantear la triangulación de la información de modo que se encontraran elementos descriptivos para la explicación del proceso vivido ya que el dato estadístico por sí mismo no da cuenta de las circunstancias específicas que delimitaron la tutoría en esta institución, esto implica el análisis y/o contraste con datos obtenidos a partir de entrevistas, informes y comentarios con los involucrados. Por otro lado, se cuenta también con los referentes nacionales en algunos informes publicados por la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP.

El análisis de la información da cuenta de una condición diferenciada del proceso de tutoría por ciclo escolar sin embargo, es necesario resaltar las características y formas con las cuales se realizó la selección de los docentes tutores y la manera en que se continuaron los procesos de comunicación con los asesores de seminario, porque se detectan diferencias esenciales que modificaron sobre todo el tipo de tutoría impartida.

Selección

Para el análisis de estos acontecimientos se ha acudido a la consulta de las actas de reunión realizadas con autoridades educativas del nivel básico, supervisores, directores y tutores de cada institución de educación primaria. Los procesos difieren de un ciclo escolar a otro, encontrando acciones y decisiones educativas cada vez más claras y orientadas a conformar relaciones entre tutores y estudiantes de modos más certeros. Se presentan los procedimientos de selección y reuniones de asesoría que se institucionalizaron en cada uno de los tres ciclos escolares.

Ciclo 2000-2001

Las Escuelas primarias que habían participado en el proceso de prácticas y con las cuales parecía existir afinidad en el proceso de formación de docentes, fueron elegidas para proponerlas ante la Coordinación Regional 03 de Educación básica e iniciar la gestión entre autoridades para seleccionar tutores en la práctica que se requerían para el trabajo docente de séptimo y octavo semestres considerando las siguientes características, el titular del grupo debía:

- a. Declararse dispuesto a desempeñar la función de tutor, conociendo los compromisos y responsabilidades que adquiere.
- b. Poseer prestigio profesional en cuanto al cumplimiento del trabajo cotidiano, iniciativa y creatividad pedagógica, entre otros.
- c. Haber laborado al menos por tres años frente a grupo y continuar haciéndolo, garantizando el manejo de los programas de estudio y materiales educativos que proporciona la SEP.

En un primer momento se eligieron ocho instituciones de educación primaria. Sin embargo, la selección de tutores a través de los supervisores y directores de primarias cambiaron las propuestas originales (no se localizaron registros que documentaran los cambios mencionados). Se concretaron invitaciones a una primer reunión a 12 escuelas diferentes el 27 del mes de junio del año 2000.

La primer reunión tuvo efecto el día veintisiete de junio, convocando al Coordinador Regional No. 03, Supervisores, Tutores y Directivos de Escuelas Primarias, Directivos, Responsables de Seminario de séptimo semestre, Coordinadoras de Licenciatura y Docencia de la Escuela Normal como agenda de trabajo los siguientes puntos:

1. Registro de asistencia
2. Bienvenida
3. Lectura del Documento de "Lineamientos para la organización del trabajo académico docente en el séptimo y octavo semestre"
 - A) Trabajo Docente
 - B) Seminario de Análisis del Trabajo Docente
 - C) Documento Recepcional
 - D) Organización y desarrollo de las actividades académicas del séptimo y octavo semestres.
 - E) Responsabilidades
 - Autoridades Educativas
 - Del Profesor del Seminario
 - Del Maestro Tutor
 - Del Alumno Normalista
 - F) Servicio Social
 - G) Becas de apoyo
 - H) Preguntas, comentarios y respuestas.
 - I) Asuntos Generales.

Asistieron un total de 48 docentes entre los cuales se encontraban 35 Profesores de Primaria (se requerían en este primer ciclo escolar solamente 33), 8 Directivos de Primaria, 3 Auxiliares de supervisión, 1 supervisora y la representante de la Coordinación Regional; por parte de la Escuela Normal se encontraron 5 Responsables de Seminario (asesores), las Coordinadoras 1 de Licenciatura y 1 de Docencia, el Subdirector Académico y el Director de la institución. Con ello podemos considerar que la asistencia a esta reunión permitió aclarar la forma de trabajo a realizar durante el ciclo escolar, algunos docentes ante la explicación del trabajo en la Escuela Normal, determinaron finalmente no participar (3 directivos no lo confirmaron).

La duración de la reunión fue de un total de dos horas con cuarenta y cinco minutos donde se privilegiaron la lectura dirigida y el comentario sobre los lineamientos, dando por hecho que los participantes serían quienes fungirían como tutores pero la realidad fue otra.

Las dudas y comentarios que manifestaron los asistentes refirieron:

1. Los criterios que debiera considerar el tutor en caso de que el profesor en formación no se condujera bajo los lineamientos establecidos.

2. El registro de asistencia no deben realizarse en los libros oficiales de las escuelas primarias.
3. Se requiere de elaborar formatos para el seguimiento académico.
4. Debe suministrarse a los estudiantes de materiales educativos (programas, libros para el maestro, avances programáticos, ficheros y libros de texto).
5. El tipo de temáticas que trabajarán los alumnos en el periodo de trabajo docente.

Con dichas aportaciones se tomaron decisiones por parte de la Normal durante la misma reunión, expresadas de manera sucinta a continuación:

1. Se establecerán mecanismos de comunicación y seguimiento del desempeño del estudiante entre el asesor y el tutor para evaluar los procesos que permitan reorientar las acciones académicas convincentes.
2. Solicitó el registro de asistencia en los propios libros de la institución dado que se debe dar legalidad ante el desempeño frente a grupos. Se solicitaría obtener copias o consultarla periódicamente para que los asesores lleven control de asistencias.
3. Para el seguimiento y evaluación del desempeño de los estudiantes se requiere de comunicación permanente para generar de común acuerdo el instrumento que les proporcione dicha información.
4. Los estudiantes obtendrían por parte de la escuela Normal, los materiales que requirieran para su trabajo, de no contar con los ejemplares se les pide a los tutores que les permitan la consulta de aquellos con los que cuenten en las primarias.
5. En cuanto a las temáticas a impartir por los estudiantes deben corresponder según las indicaciones de los lineamientos (que no sean de repaso o poco relevantes).

Ante estos acuerdos podrá observarse que desde el propósito, el desarrollo y los acuerdos de la reunión no manifestaron atención alguna al proceso académico en concreto. Acordada una segunda reunión, se pretendió conocer el procedimiento de tutoría a realizar.

La segunda reunión se realizó el día cinco de julio del 2000 a las 9:00 hrs. en el salón de Usos Múltiples. Asistieron a ella veintiséis docentes y tres directivos de educación primaria, por parte de la Escuela Normal se encontraron 5 Responsables de Seminario (asesores), las Coordinadoras de Licenciatura y Docencia, el Subdirector Académico y el Director de la institución. La reunión se dividió en dos momentos, durante el primero se desarrollaron comentarios y análisis de documentos de orden general, en cambio durante un segundo momento se brindó la oportunidad de realizar las presentaciones entre asesores y tutores e iniciar una atención más particularizada.

Durante el desarrollo de las actividades académicas del séptimo y octavo semestre se realizaron solamente dos reuniones más en relación con la evaluación del proceso y del logro o dificultades que los profesores en formación demuestran, en ellas se pidió la resolución de cuestionarios y la conversación franca y abierta de los participantes para expresar su punto de vista en relación con el trabajo de tutoría.

Al finalizar el ciclo escolar la SEP emitió un informe sobre el desarrollo de las actividades académicas a partir de un equipo de seguimiento nacional destinado para tal fin. Los datos obtenidos hacen referencia a la selección de escuelas y tutores a partir de reuniones entre autoridades como una modalidad del trabajo elegido primordialmente entre las Escuelas Normales:

“Cuando intervinieron únicamente los directivos, las tareas se resolvieron fundamentalmente de manera administrativa entre las autoridades de las escuelas normales y las de educación primaria, a través de la comunicación directa, reuniones o mediante oficios.”¹

Por supuesto que no todas se organizaron de la misma forma sin embargo, los resultados obtenidos evidencian que “...además de la gestión institucional existente el tipo de relación que han establecido las normales con las escuelas primarias en el ámbito de su influencia.”²

Ciclo escolar 2001-2002

El proceso de selección se realizó con base en el análisis de las instituciones en las cuales se habían realizado el trabajo docente y las prácticas pedagógicas, considerando: las actitudes del personal docente y directivo, la organización completa del plantel, el tipo de actividades programadas desde las supervisiones (que habían generado en el ciclo anterior una serie de interrupciones a los procesos de aprendizaje en los niños y la enseñanza en los estudiantes normalistas), además de la solicitud o aceptación expresada por directivos de los mismos planteles. Sin embargo, deficiencias en la comunicación de docentes de la Escuela Normal a cargo de la selección, no optimizaron la toma de decisión y se solicitaron escuelas primarias diferentes a las acordadas en primer término.

Se eligieron primordialmente de la zona de influencia en el municipio de Tlalnepantla a aquellas escuelas en las cuales se aceptaba la participación (la consulta se realizó vía telefónica). Se realizó entonces una propuesta a la Coordinación Regional 03.

¹ Documento. **El Desarrollo de las actividades académicas en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997. Avances y Dificultades (versión preliminar)** Junio – 2001. pág 9

² *Ibidem*. Pág. 10

Bajo la autorización de la Coordinación se concretaron cuatro instituciones en la propuesta. Se consultó a los supervisores sobre la pertinencia y voluntariedad de participar en el proceso. De igual manera se acudió con los directivos y ellos mismos seleccionaron a los docentes que consideraron prudentes. Solamente en el caso de una institución se involucró en la selección la misma supervisora.

El conocimiento del proceso no era claro en las instituciones que decidieron participar, escucharon a compañeros de otras primarias y parecía interesarles sobre manera.

En busca del fortalecimiento del conocimiento y comunicación entre las Escuelas primarias y Normal además de considerar las propuestas de ex alumnos, directivos, asesores, ex tutores y otros docentes; se realizó el "Curso para tutores en la práctica docente" al finalizar el mes de agosto con una duración de 10 horas. El propósito planteado fue:

- Concientizar al tutor sobre su labor en la práctica docente a través del conocimiento de enfoques y propósitos de la educación normal en los docentes de educación primaria y secundaria que participarán en el proceso de acercamiento a la práctica durante el ciclo escolar 2001-2002.

Temática:

- La Escuela Normal hoy en día.
 - o Los rasgos deseables del nuevo maestro: Perfil de egreso.
 - o Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas.
- Tutoría de la práctica docente
 - o Acercamiento a la práctica
 - o El papel del profesor titular y/o tutor en la reflexión de la práctica docente.
- Análisis de los lineamientos para el desarrollo del trabajo docente durante el séptimo y octavo semestres.
- Acuerdos sobre el desarrollo del trabajo docente de los profesores en formación.
- Acuerdos sobre el desarrollo del trabajo de tutoría.
- Esclarecimiento de las funciones de asesoría.
- Establecimiento de fechas de estancia en las escuelas primarias y en la escuela normal.

Después de participar en este curso, la Directora de una de las escuelas manifestó la complejidad que les implicaba el recibir a los estudiantes a partir de las experiencias del ciclo escolar anterior (se había solicitado a los supervisores y directivos que en la toma de decisiones consideraran la disposición de los

docentes), la negativa de las profesoras de esa institución para participar fue la causa principal de excluirse del proyecto, motivo por el cual se realizó la invitación a otra institución.

Por otro lado, en las dos reuniones que se realizaron con los tutores al iniciar el ciclo escolar se brindaron oportunidades para el conocimiento de los planes y programas de estudio, los lineamientos y documentos oficiales que sustentan el proceder académico en la licenciatura de educación primaria. Las formas en que se presentaron dichos documentos variaron, el diseño didáctico y la puesta en marcha estuvieron a cargo de una asesora de seminario (para este ciclo escolar se contaba con tres asesores), la responsable del área y una profesora que había fungido como asesora en el ciclo escolar anterior.

Este acercamiento demostró la necesidad de conocer las nuevas formas de trabajo de la Escuela normal por parte de los tutores, expresado esto en comentarios verbales y escritos, como ejemplo se presenta el siguiente: - era necesario que conociéramos esto (refiriéndose al desarrollo de las asignaturas de acercamiento a la práctica) para poder apoyar a los estudiantes, si lo desconocemos les exigimos de más o de manera inadecuada.

También como producto de este curso se expresaron sugerencias para el proceso de acercamiento a la práctica durante los siguientes semestres:

- Entrevistar directamente a docentes de educación básica para conocer la disposición al trabajo.
- Comunicar constantemente a los docentes de educación básica sobre la planeación y desarrollo de las prácticas pedagógicas y sus resultados.
- Presentación, previa al desarrollo de las actividades de práctica y trabajo docente, de docente de educación básica y profesor en formación.

Ciclo escolar 2002-2003.

Ante las sugerencias de los ex alumnos, tutores y docentes en los ciclos escolares anteriores y las demandas de estudiantes del sexto semestre, los actuales asesores, directivos y la responsable del área de séptimo y octavo semestres, en el mes de mayo del año 2002, se determinó lanzar una convocatoria para ubicar a docentes de educación primaria que fungieran como tutores y cuya participación fuese voluntaria. Los principales encargados de la distribución de dicha convocatoria fueron estudiantes pertenecientes a la última generación de este plan de estudios y docentes antes mencionados.

La respuesta fue significativa pero dispersa, en el mes de mayo acudieron al llamado; se consideró que los docentes asistían de manera voluntaria porque se realizó fuera del horario en que ellos laboran ordinariamente esto es, turno vespertino y/o día sábado. En dichas reuniones se expusieron los principios bajo los cuales se regía la licenciatura y en

particular al trabajo docente el cual se ubica en los dos últimos semestres de la carrera.

Los asuntos tratados fueron:

1. Perfil de estudios.
2. Asignaturas de acercamiento a la práctica.
3. Trabajo docente en 7° y 8° semestres.
4. Tutoría.

Los acuerdos tomados fueron:

1. Entregar los documentos solicitados para realizar la selección de docentes cuyas condiciones de trabajo y experiencia correspondieran a los lineamientos.
2. Con previo aviso se daría cita a los docentes para dar continuidad con la comunicación y conocimiento del trabajo a realizar.
3. No todos los docentes que solicitaron podrían participar.

La participación de los asesores permitió brindar secuencia y conocimiento de causa a los asuntos tratados, los requerimientos y elementos de selección de tutores. La decisión final para la selección fue su responsabilidad en comunicación con los estudiantes. Lamentablemente, en algunos casos imperó el criterio de cercanía de los centros escolares más que la voluntad o preparación del tutor ya que si bien es cierto que debían considerarse como puntos clave para la elección, la complejidad del traslado de los asesores quienes visitarían y observarían a estudiantes durante su desempeño docente era alta, pudiendo causar desatención en algún momento, por otro lado, los directivos y docentes de las instituciones solicitaban más estudiantes para sus centros. Cuidando que las escuelas primarias tuviesen tantos estudiantes normalistas como la normatividad lo permitía, se eligieron las escuelas tutoras.

Una vez realizada la selección por instituciones y no tanto por la solicitud individual de los tutores, se recurrió a la aprobación del director del plantel, posteriormente a la supervisión escolar y a la Coordinación Regional cuya autorización fue en consecuencia de la voluntad de los docentes que participarían.

Durante estos primeros contactos, los estudiantes establecieron lazos de comunicación con sus tutores y, los asesores identificaron algunos dilemas en la comprensión del trabajo de tutoría, previendo que esto último no causara algún problema se convino en realizar un curso taller que diese formalidad institucional al trabajo de asesoría a los docentes de educación primaria.

El curso taller fue diseñado, preparado y conducido por los tres asesores de seminario y la responsable del área.

Síntesis

En primer lugar, puede entenderse que el procedimiento de selección propuesto por la SEP se respetó durante las dos primeras generaciones, entendiendo que a partir del acuerdo entre Coordinadores de Educación Básica, supervisores y directivos se seleccionarían a los docentes más adecuados para ejercer la tarea. Pero, al mismo tiempo el desconocimiento de la nueva tarea del tutor y sus implicaciones provocó que las acciones de gestión administrativa fuesen el único ámbito donde se implicaran los antes mencionados, prácticamente no se encontraron presentes en las reuniones de información sobre la labor académica y de formación.

Las temáticas de las agendas de trabajo permiten identificar que se partió del supuesto de una falta de conocimiento en docentes, directivos y autoridades de la Educación Primaria sobre el trabajo en los años anteriores, la preparación de los estudiantes, la labor a realizar en este ciclo escolar y sus implicaciones.

En el segundo ciclo escolar las autoridades educativas tuvieron presencia mientras se tomaba la decisión en la asignación de tutores pero no asistieron a las reuniones de información. En este segundo proceso se continuó con dificultades para la aceptación a la función del tutor por parte de docentes y directivos.

En cuanto a las asesorías dirigidas al tutor, para el conocimiento del proceso de formación inicial y la labor a desempeñar, se concluyeron formalmente con un curso de dos días; durante el ciclo escolar se tomaron acuerdos y se asesoró sobre los procesos formativos de la normal de manera personalizada entre tutores y asesores, no habiendo sistematicidad en el registro de lo acontecido.

Es claro que en el tercer ciclo escolar se identifican necesidades de reorientación al proceso de selección y trabajo de tutoría, el lanzamiento de una convocatoria y la comunicación con el tutor a través del curso – taller son rasgos innovadores que aportan diferencias en las relaciones entre los participantes. Por esta razón, a continuación se describe la conceptualización de lo que significó fungir como tutor, las diferentes características y tipos de relaciones establecidas.

Definición

Las propias Escuelas Normales del Estado de México, manifestaron dudas acerca de la definición del tutor o del proceso de tutoría, una muestra de ello se expresó durante los primeros años de aplicación del nuevo plan de estudios. En la Memoria del Foro "Presente y Futuro de la Formación de

Docentes" realizado en 1999 por autoridades educativas de la entidad se expresa textualmente: "...como se lleva a cabo la tutoría, no es congruente con el nuevo plan de estudios, por lo que hay necesidad de elaborar una propuesta que la resignifique; al mismo tiempo identifican a la tutoría y asesoría profesional como espacios idóneos para lograr la vinculación entre las escuelas normales y las de educación primaria."³

Evidentemente en la cita anterior existe una confusión entre el significado de la asesoría profesional y la tutoría. En aquel momento solamente se encontraba mencionado el término de tutoría en el plan de estudios, sin un referente sobre quién debía ejercerla o cuáles serían sus funciones, la primer generación con este plan de estudios se encontraba en el segundo grado.

Cuando se menciona en la memoria del foro, el término de "resignificar" podría interpretarse a partir de entender a la tutoría como la asesoría profesional (función de un docente que consiste en orientar al estudiante normalista ante dificultades que presente en el desarrollo de su carrera profesional, problemáticas familiares, problemas de reprobación o deserción, informa sobre procesos académico – administrativos y hace seguimientos grupales entre otras actividades) sin embargo no es el caso, se ha explicado anteriormente que el tutor en el último grado de la licenciatura en educación primaria no refiere a un proceso de orientación vocacional o académica.

Al iniciar este procedimiento de formación diferente al que comúnmente se había realizado, los profesores de educación primaria se encontraron con dificultades en la comprensión de las condiciones, características, procedimientos de trabajo, formas de comunicación, maneras de retroalimentar o asesorar sobre la práctica docente. Por tanto se presentaron dificultades en la comprensión del proceso de tutoría manifestado de diferentes formas:

1. Falta de participación activa durante la presencia del estudiante en el aula.
2. Demanda de la presencia de docentes de la Escuela Normal, considerando que la visita a cada aula de educación primaria por una ocasión semanal no era la idónea.
3. Asignación de tareas administrativas, de escasa continuidad con el grupo de escolares, de mejoramiento de la infraestructura, entre otras.

Con la llegada de los documentos oficiales se clarifica para el ciclo 2000-2001 el tipo de tutor que se requiere, sus funciones y lineamientos de trabajo. Esto impacta definitivamente no solo en la concepción del tutor sino en los procedimientos de su selección, la aceptación al trabajo y por ende el tipo de relaciones que se logran establecer con los estudiantes normalistas.

³ S.E.C. y B.S. Memoria del Foro **Presente y futuro de la formación de docentes en el Estado de México**, Junio de 1999. pág. 7

Cuando las reuniones de información dirigidas a tutores se realizan solamente en un primer momento "... los tutores se quejan de no tener información, ni orientaciones para su trabajo... también los directores de escuelas primarias consideraron conveniente tener mayor comunicación directa con las escuelas normales y que se les hiciera llegar los documentos que se utilizan ya que tienen que enterarse de los avances a través de sus maestros elegidos como tutores."⁴

A pocos meses de iniciada la labor tutorial, se aplicaron encuestas (bajo indicaciones de la dirección escolar) en la pretensión de realizar un seguimiento a las actividades e identificar problemáticas que se enfrentaban en el séptimo semestre, cabe mencionar que se logró captar la información de veintiséis tutores de un total de treinta y tres. En los resultados de la aplicación se obtuvo que el 80.8% de los tutores se autodefinen como asesores en el aprendizaje de la práctica docente sin embargo, aún no tenían claridad sobre el significado de "asesorar" ya que en la experiencia se observó con frecuencia por parte de los asesores o responsables de seminario que, existían costumbres contradictorias: los estudiantes llegaron a estar solos frente a grupo, sin el acompañamiento del titular y por ende las sugerencias que podían brindar no eran completamente certeras.

Considerándose como asesores de los estudiantes los tutores se encuentran en un proceso de adaptación que paulatinamente ha superado las dificultades o resistencias a participar en el proceso.⁵

Para los docentes de la Escuela Normal tampoco fue fácil y claro el definir la figura del tutor, durante el desarrollo de las actividades de planeación del primer ciclo escolar se identifican registros de actas de reunión donde se expresan confusiones en las referencias o nombre que adquiere el docente de primaria. Paulatinamente se obtuvo una unidad en el concepto y ejecución de la tutoría.

En cuanto la experiencia de la Escuela Normal se amplió, fue necesario delimitar la concepción y función del tutor en términos del trabajo cotidiano del quehacer docente que realizaban los estudiantes y se iniciaron propuestas para la selección de tutores con base en su formación o preparación y la organización de las propias Escuelas Primarias, buscando aplicarlas en la segunda y tercer generación de estudiantes.

Para los asesores de la tercer generación de estudiantes fue necesario redactar un documento de "orientaciones sobre el trabajo docente" en él además de describir puntualmente las acciones que el estudiante debía realizar durante su estancia en la Escuela Primaria, también puntualizaba sobre las

⁴ Documento. *El Desarrollo de las actividades académicas en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria*. pág. 11

⁵ Documento. *Informe Institucional*, 1er semestre 2000-2001.

acciones del tutor dentro de las cuales se comprende el significado de un acompañante en el aprendizaje de la práctica docente.

Durante el ciclo escolar de la última generación un cambio significativo fue la asignación de asesores del seminario y con ello una nueva propuesta de trabajo puede efectuarse. Iniciando con la organización de una convocatoria (explicada en un apartado anterior de este capítulo) además de continuar con la comunicación verbal y escrita de modo sistemático, se realizaron reuniones para analizar aspectos del desempeño de los estudiantes, las propuestas didácticas que sustentan sus trabajos de planeación y desempeño de la práctica y la clarificación de dudas o reorientación de las actividades a realizar.

Desde el ciclo escolar 2001-2002 se contaba con un fundamento claro (tanto institucionalmente como en el ámbito nacional) sobre la necesidad de mantener un contacto directo y constante entre el tutor y el asesor:

"Varias escuelas normales han realizado reuniones periódicas de trabajo conjunto entre tutores y asesores de los estudiantes. Los tutores valoran que existan reuniones de manera sistemática con los asesores, porque así obtienen orientación y apoyo para llevar a cabo su tarea. Entre los acuerdos que han surgido de estas reuniones están los siguientes: el compromiso del tutor para fomentar mayor confianza en los alumnos en la realización de su práctica, brindar espacios de intercambio de experiencias, evitar asignarle tareas que no corresponden a su práctica y consumen tiempo, atender de manera conjunta las situaciones problemáticas que surjan en el aula, permanecer en el aula, dar orientaciones oportunas al alumno para el manejo de temas y contenidos, llevar un registro sistemático del desempeño del normalista."

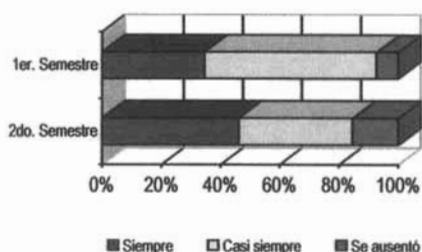
Sin embargo, las expectativas de quienes fungían como asesores en esos momentos no correspondían a la propuesta por tanto es hasta el desarrollo del último ciclo escolar que puede consolidarse y mantener un enriquecido contacto, logrando tener resultados similares a los considerados en la cita anterior.

Acompañamiento.

El concepto bajo el cual se autodefinieron los tutores, explicaban los asesores y requerían los estudiantes no cambió, se mantuvo en las tres generaciones, basado en la respuesta de opción múltiple que se asignó en el cuestionario se consideró que el tutor debiera ser *un docente que observara y orientara el trabajo del estudiante normalista, frente a grupo*.

De esta forma y coincidentemente se encuentran datos sobre la permanencia del tutor en el grupo escolar mientras el profesor en formación dirige las actividades de enseñanza, las tareas asignadas y los desacuerdos que pudo tener con el proceder del profesor en formación en el entendido de que se pudieran encontrar el tipo de orientaciones brindadas

Pregunta:
¿Usted estuvo presente en el grupo cuando conducía clase el profesor en formación?

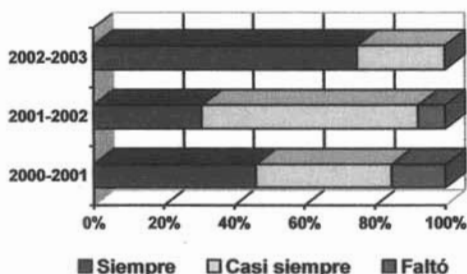


Al cuestionar a los tutores sobre si se encontraban acompañando al estudiante durante el tiempo en que desempeñaba su trabajo docente, los tutores manifestaron respuestas con los porcentajes del gráfico de la izquierda, existiendo diferencias entre un semestre y otro. Con estos datos se puede deducir que su presencia en el aula mientras el normalista trabajó frente al grupo, se incrementó hacia el segundo semestre del ciclo escolar 2001-2002.

El informe de la institución para este ciclo escolar, por otro lado, expresa una problemática al reconocer que la función del tutor no logró entenderse plenamente dado que algunos docentes titulares *no permitieron la conducción plena del grupo o no permanecieron en el aula para observar el desempeño del profesor en formación*, advirtiendo que de este modo *no se brindaron orientaciones precisas y de manera oportuna*.

Haciendo una comparación en los cuestionarios aplicados para cada generación, se encontró que en el caso de la primera y durante el primer semestre, no se cuestionaron a los tutores sobre las características de su trabajo, fue hasta el segundo semestre que las preguntas cambiaron, las respuestas ofrecidas en los tres ciclos escolares de los cuales se tiene información, sobre la asistencia y permanencia del tutor se presenta en el siguiente gráfico. En la columna que representa a la primer generación, las dificultades de estancia obedecieron a diversas comisiones y permisos entre otros, según informes de asesores del seminario.

Pregunta: ¿Usted estuvo presente en el grupo cuando conducía clase el profesor en formación?



En la segunda generación, se reconoce la falta de permanencia en el aula, pudiendo ser incluso por comisiones de la dirección escolar. Mientras que en la última generación puede identificarse un promedio mayor de permanencia y no se consideraron ausencias.

En particular, los reportes de asesores del ciclo escolar 2002-2003 fueron diferentes, solamente se encontraron algunos casos particulares en los cuales la estancia de los docentes no se cumplió cabalmente por causas de enfermedad, inasistencia del tutor no frecuente o comisiones esporádicas. Aunque sí se tuvo informes de dos casos particulares en los cuales se contabilizaron quince días (por dificultades familiares) y hasta dos meses de inasistencia(enfermedad). No se cuenta con la información de estos tutores, porque tampoco resolvieron el cuestionario.

También en la última generación, se encontraron diferencias significativas en la conceptualización del tutor y sus funciones, características y formas de elección, entendiéndose a este actor como un experto que acompaña al estudiante normalista en el aprendizaje de la práctica docente bajo el parámetro de la cotidianeidad del aula⁶. Se refieren constantemente en los registros de intercambio entre asesores y tutores a la función del tutor a partir de la definición expresada en los lineamientos correspondientes.

*"Los comentarios en coloquio de los registros realizados en términos generales que los estudiantes vertieron sobre su relación con lo tutores describen cordialidad y el establecimiento cada vez más estrecho entre los tutores con el profesor en formación. Aun reconocen que será necesario mantenerse con el mismo grado de comunicación y comprensión de ambas partes y que ello aún implica un reto."*⁷

Autoridad

Encontramos también consideraciones o exhortaciones de los docentes y directivos que albergan la definición oculta de autoridad en el plantel, grupo y evidentemente del profesor en formación. *En la práctica de los tutores se entiende que indiscutiblemente ellos son la autoridad en el aula y por ello algunas de las propuestas de los estudiantes no se ponen en marcha, los limitan y hasta condicionan. En la mayor parte de los casos lograron adaptarse a los procedimientos de las escuelas primarias, evitando conflictos en la gestión institucional.*⁸

En casos particulares del ciclo escolar 2001-2002 con la autoridad directiva se asignaban comisiones diferentes a los profesores en formación quienes regularmente no se negaron. *Se consideran comisiones a tareas de orden administrativo o de vaga relación con el desempeño docente, además de requerirlos para suplencia de docentes en grupos ajenos al asignado originalmente, siendo contradictorio con los lineamientos de trabajo para estos*

⁶ Documento. Informe Primer reunión del Curso dirigido a tutores, Ciclo escolar 2002-2003.

⁷ Documento. Informe de labores del segundo periodo de Seminario de análisis del trabajo docente. Diciembre del 2002.

⁸ Op. Cit. Doc. Informe Institucional 1er. Semestre 2000-2001.

semestres. No se reorientó este tipo de comisiones por formar parte de la organización escolar. Por otro lado manifestó la asesora profesional tener considerada una entrevista con el personal docente de dicha escuela para evitar en la medida de lo posible las intervenciones en grupos que no les correspondan.⁹

El tipo de relación que se establece entre instituciones de distintos niveles educativos implica la comprensión y el respeto de las jurisdicciones de cada una de ellas. Sin desacreditar la autoridad de los docentes de primaria ni la de los directivos de las escuelas se debía convenir, definir y valorar el trabajo de los estudiantes normalistas. Ello implica reconocer que la acción tutelar se realiza en términos de autoridad en tres aspectos fundamentales:

- a) Por legalidad.
- b) Asignación de tareas al profesor en formación.
- c) Formas o tipos de acuerdos y desacuerdos.

a. Por legalidad.

Oficialmente los profesores titulares del grupo al que accede el estudiante normalista, continúan siendo la autoridad legal y docente al interior del aula. Los directivos por consiguiente solicitan y demandan la atención a las indicaciones del profesor tutor y las de él o ella misma.

De ninguna forma puede negarse la participación de los docentes de educación básica como la *autoridad* legal en la conducción del grupo y el reconocimiento evidente de constituirse como *autoridad* en la observación y reorientación del trabajo docente ejercido por el profesor en formación.

b. Asignación de tareas al profesor en formación.

Como autoridad ante el tutorado, el profesor de educación primaria y los directivos asignan tareas independientes del ejercicio en el aula, la diversidad de ellas da cuenta de la falta de comprensión del proceso formativo y de la determinación de labores que aun negadas en los lineamientos de estas actividades formativas, se impusieron a los normalistas. Se presentaron labores administrativas, de apoyo logístico y/o de atención a necesidades de atención a otros grupos escolares que no correspondían al tipo de trabajo propuesto al inicio del ciclo escolar 2000 – 2001, los asesores consideraron personalmente la pertinencia de intervenir o no para la reorientación de estos procesos aun reconociendo la falta de incidencia en labores académicas o de preparación para el ejercicio docente.

⁹ Op. Cit. Doc. **Informe Institucional** 1er. Semestre 2001-2002.

Con frecuencia la autoridad directiva de cada institución tomaba decisiones sobre las tareas a realizar por los estudiantes y cuya área de desarrollo no era el grupo escolar y su aprendizaje. Los docentes tutores acataron las indicaciones de su jefe inmediato y a través de la labor de convencimiento de asesores se reorientaron dichas situaciones en algunos casos.

También existieron reportes de los asesores de seminario sobre la dificultad que enfrentaban porque algunas de las tareas que se les asignaron a los estudiantes no se referían a la docencia sino al remozamiento del plantel, asistencia al director o atención a requerimientos logísticos y administrativos. Con ello puede reconocerse que la función tutorial no había sido comprendida entre los docentes y directivos de las escuelas primarias, porque entre estos docentes aún concebían al profesor en formación como un estudiante en servicio social y que por tanto además de atender con cierta frecuencia a un grupo escolar podría apoyar en labores escolares de otra índole, en el caso de los estudiantes se sintieron sometidos porque a fin de cuentas la autoridad se encontró en manos de los directores y profesores de primaria y finalmente los asesores de la Escuela Normal de Tlalnepantla aceptaron que se realizaran los atropellos a partir de la Normatividad

La delimitación de las actividades docentes a realizar por parte de los profesores en formación, fue uno de los retos más importante para asesores y directivos de la Escuela Normal, se aplicaron criterios diferentes para cada generación, primeramente la dificultad real era el establecimiento de lo que se pretendía y cómo lograrlo por parte de los docentes de la misma institución. Posteriormente, se reconoció la necesidad de intervención directa y personalizada por parte del asesor de cada estudiante con los titulares del grupo de primaria además de un curso donde podrían establecerse generalidades de la pretensión y organización. Finalmente, el proceso se complementa con una propuesta más sistemática de comunicación a través de un curso ex profeso y a realizarse durante todo el ciclo escolar como lo muestran los informes de los tres años en estudio.

c. Formas o tipos de acuerdos y desacuerdos.

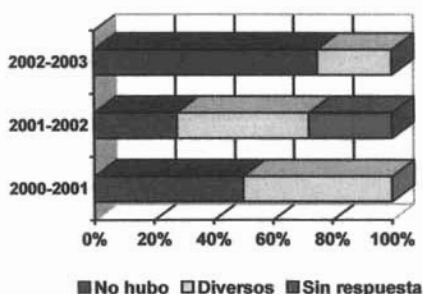
Otra cuestión que da cuenta de la definición del tutor como el asesor en el proceso de la práctica docente, son las respuestas breves y abiertas a la pregunta sobre la existencia de desacuerdos en la labor desempeñada con el estudiante normalista.

En el ciclo escolar 2000 – 2001 los cuestionarios aplicados no contemplaron este indicador sin embargo, en las sesiones de evaluación durante una fase de libre expresión (llamada *dialógica* en la Escuela Normal) los tutores se expresaron por Escuela Primaria encontrándose dividida las observaciones que realizaban; el 50% de escuelas consideraron que el

desempeño de los estudiantes era el adecuado en tanto que respondían a las observaciones y sugerencias de cambio y consideraron que el desempeño del tutor era - *el ejemplo a seguir*, el otro 50% de las instituciones opinaron de modo muy diferente, no se encontraban de acuerdo con las actitudes, respuestas, tipo de planeaciones, estrategias de trabajo, entre otras que consideraron dificultades, deficiencias o falta de creatividad e innovación docente, en caso extremo fue el comentario - *están reproduciendo del profesor titular sin que haya una aportación real por parte de los estudiantes*.

Es necesario considerar que los comentarios de los diferentes grupos de docentes fueron controvertidos, la discusión más representativa de estos opuestos lo expresan las mismas docentes que evocaron la falta de iniciativa e innovación en propuestas de enseñanza por parte de los estudiantes, mencionando que los estudiantes normalistas "...tenían una visión equivocada de su función como docente en formación por ejemplo: la docente...de 1er grado oponía resistencia al método de la lecto-escritura (tener que prepararse)."¹⁰

Es necesario aclarar que el método de la lecto-escritura al cual se refieren las docentes es el titulado "Minjares" por lo que al no corresponder a las propuestas curriculares actuales de la SEP sobre la enseñanza de la lengua escrita, la profesora en formación y su asesora se negaron a pagar el curso que debía tomar la estudiante ya que era una condicionante para su aplicación, argumentando la falta de solvencia económica y proponiendo en cambio la aplicación del programa correspondiente sin embargo, la tutora se negó a tal situación y solamente se le permitió la participación en el salón de clases atendiendo a otras asignaturas.



Pregunta: Describa en las siguientes líneas si existieron desacuerdos de su parte en cuanto a las estrategias didácticas empleadas por el profesor en formación, la planeación, la forma de promover la participación, el manejo de la disciplina, en el tratamiento de contenidos, la forma de evaluar o cualquier otro.

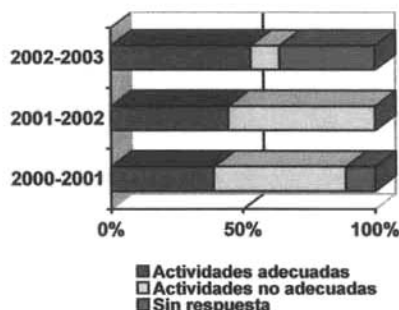
En los dos siguientes ciclos escolares, los tutores manifestaron, que existieron diferencias de opinión entre el estudiante y sus propuestas de trabajo; en el caso de la segunda generación podría considerarse un error de omisión en la respuesta por el tipo de planteamiento de la pregunta.

¹⁰ Respuestas en la fase dialógica de la primer reunión de evaluación de la generación 2000-2001.

En entrevistas informales y durante el desarrollo del curso 2002 – 2003, los tutores expresaron una mayor comprensión de las propuestas de trabajo por parte de los estudiantes de tal modo que no tenían inconveniente sobre el tipo de trabajo propuesto, también se expresaron las particularidades del desempeño donde se identificaron (regularmente estuvieron de acuerdo tanto tutor como asesor) dificultades que enfrentaba el profesor en formación al controlar las actividades del grupo, atender a las necesidades particulares de los niños, atender a padres de familia, principalmente. En los reportes de las otras dos generaciones no dejaron de mencionarse los abusos de autoridad y la falta de comprensión en la función del tutor.

Apoyo en la elaboración del documento recepcional.

Esta labor por parte de los tutores se remite prácticamente a la identificación de problemáticas educativas del grupo escolar y atención al desempeño frente a grupo para dar cuenta de la pertinencia y efectividad de la intervención docente. Así, el tipo de respuestas que los tutores ofrecieron a la pregunta *¿Cuál ha sido su participación en la elaboración del documento recepcional del estudiante normalista?* Se obtuvieron resultados que agrupados en actividades adecuadas, no adecuadas y sin respuesta se grafican de la siguiente forma.



La claridad con la que se comprendió el tipo de asesoría requerida, parece haber quedado comprendido en el ciclo escolar 2000-2001 porque los tutores no tienen ingerencia en la elaboración, en tanto que para la Escuela Normal la asesoría es su labor directa pero depende de las aplicaciones en aula de primaria sin embargo, en las actividades no adecuadas se disminuye en más del cincuenta por ciento en la última generación.

El apoyo requerido prácticamente se refiere al proporcionado durante el desarrollo de las actividades frente a grupo, sus observaciones, orientaciones y la detección de problemáticas para su atención. Dentro de las actividades consideradas como adecuadas se encuentran: Proporcionar información, brindar sugerencias personales, prestar materiales, hacer sugerencias bibliográficas, aplicación de estrategias, pláticas sobre el tema y responder a preguntas. Las actividades consideradas no adecuadas fueron: mínimo apoyo, dando tiempo y espacio para la realización de las actividades específicas,

revisión, corrección y sugerencias de cambio al trabajo escrito, lectura del proyecto, o ningún apoyo.

De esta manera se considera una atención más adecuada en lo expresado por los tutores de la generación 2002-2003 porque si bien es cierto que no se requería del apoyo del tutor en cuanto a la planeación, desarrollo y redacción del documento recepcional también es cierto que, dependió directamente de ellos la oportunidad y claridad con la cual los estudiantes aplicaron y analizaron propuestas didácticas que conformaron el tema o problemática de su informe final.

Características

Para la SEP los tutores deben cubrir las siguientes características:¹¹

- d. Manifestar su disposición a desempeñar la función de tutor del estudiante normalista durante el ciclo escolar...
- e. Contar con prestigio profesional reconocido por sus autoridades y colegas...
- f. Contar con un mínimo de tres años de servicio frente a grupo.

Aunado a ello, también la experiencia mínima con la cual debe contar el tutor se condiciona, pretendiendo entonces que domine el medio escolar, sus recursos y materiales que la misma Secretaría de Educación Pública propone al nivel básico, en este caso primaria.

Eminentemente la actitud de los tutores determina las relaciones con un estudiante durante las prácticas, así también las posibilidades reales de diseñar innovaciones educativas no dependerán totalmente de quien recientemente se acerca al conocimiento y su creatividad sino de quien le permite o no aplicarlo ante los niños, la gran ventaja que ofrece la experiencia también se convierte en el parámetro de lo permisible en el aula y ello está condicionado también a la voluntariedad del desempeño como tutor.

Desde el procedimiento de selección ha quedado claro que *los tutores manifestaron no estar de acuerdo con la asignación a este tipo de trabajo por parte de la autoridades educativas.*¹² De tal modo que se contó con una tutoría impuesta.

¹¹ S.E.P. Lineamientos para la organización del trabajo Académico durante el séptimo y octavo semestre pág. 14

¹² Op. Cit. Informe 2000-2001.

Para la segunda generación de este plan de estudios, los tutores pasaron por un proceso de selección más contextualizado sin embargo, no se tuvieron consensos directos entre profesores de primaria y estudiantes normalistas así que continuó siendo una tutoría impuesta aún cuando se haya aludido o cuestionado la voluntariedad, es decir, se contó con la aprobación previa de cada profesor a través de la consulta de los directivos de cada plantel por ello, se presentaron dificultades para la empatía: *Entre tutores y profesores en formación requerían establecerse relaciones estrechas de entendimiento de la labor a realizar durante el presente ciclo escolar. La relación establecida entre tutores y profesores en formación ha sido atendida por los Asesores de manera oportuna.*¹³

Evolutivamente, el proceso de selección de tutores de la tercer generación, tuvo condiciones de consentimiento entre docentes y estudiantes y puede identificarse con claridad el interés y por tanto la postura voluntaria de las y los docentes que acudieron a la Normal en horarios fuera de su turno laboral en dos ocasiones sólo para solicitar fungir como tutor de un estudiante en particular.

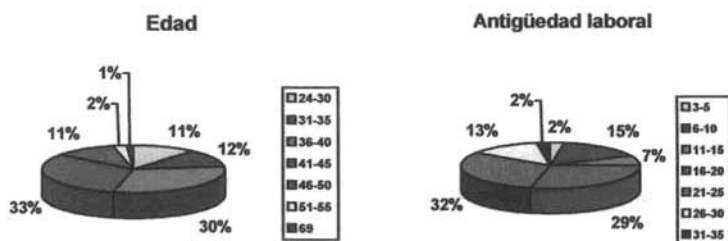
Las expresiones verbales de parte de tutores y profesores en formación se semejaron desde el primer semestre de 2002-2003: *Existen coincidencias entre el discurso de los tutores y los profesores en formación lo cual deja ver una relación armónica y sincera...* independientemente que reconocen los tutores... *Existen dificultades que en la práctica los estudiantes deberán identificar y superar.*¹⁴

En cuanto al reconocimiento de autoridades y compañeros docentes sobre el desempeño del tutor, no se consideró más que como un comentario entre directivos y responsables del séptimo semestre donde se identificaron como profesionales en su trato, responsables y con resultados adecuados frente a un grupo escolar. No se cuenta con un registro sistemático sobre esta característica.

En tanto que los años de experiencia coinciden claramente con la edad que los tutores tienen, con ello podemos deducir una gran diferencia generacional que implica dificultades en el entendimiento del quehacer docente y sus implicaciones, en el caso de que los tutores no se mantuvieran actualizados o en formación permanente.

¹³ Op. Cit. Informe 2002-2003.

¹⁴ Documento. Informe de labores del segundo periodo de Seminario de análisis del trabajo docente I. Diciembre del 2002.



Se partió del supuesto de que la experiencia laboral en planteles oficiales y estatales garantizaba de antemano el conocimiento y manejo de recursos, materiales y propuestas curriculares de la SEP.

En el rubro de la preparación del tutor, se encontraron datos estadísticos que demuestran el grado de estudios de docentes tutores. Cabe hacer la aclaración que en cuanto a la actualización, en su mayoría se remiten constancias de TGA o cursos y talleres impartidos en centros de maestros.

De este modo se puede reconocer no solo una brecha generacional sino también dificultades de comprensión y explicación del actuar docente en términos profesionales y en atención a las propuestas o enfoques curriculares actuales.

La falta de actualización permanente y sistemática que impactara en la acción docente, comprensión y mejora, confirma las carencias en el registro sistemático de las observaciones del desempeño del estudiante, además de inconformidades por la falta de un código común de comunicación. Aún no siendo un requisito para el desarrollo de las funciones de tutoría, presentó una dificultad importante.



Los datos se obtienen de documentos que al inicio de su desempeño como tutores entregaron a la Escuela Normal.

En términos generales, el tutor debe contar con cualidades que le caractericen principalmente con una actitud de altruismo, capacidad de

establecer relaciones humanas de empatía y preparación técnica que para el caso del tutor en el nivel de educación primaria tendría que ver con cuestiones psicopedagógicas. Resultando implicadas la estabilidad emocional, congruencia, autocrítica, sentido común, etc.¹⁵ sin embargo, la falta de entendimiento en las pretensiones de la formación inicial y sus fundamentos teóricos limitaron la intervención oportuna del tutor en la orientación del estudiante.

Funciones

La función del tutor tiene una relevancia más allá de ser el responsable del grupo de educación primaria, son docentes que conducen al estudiante normalista hacia la práctica de sus conocimientos, habilidades y competencias, de ahí que se pondere el papel que juega y los resultados obtenidos de este ejercicio.

Las funciones primordiales del tutor durante las estancias del Profesor en formación en la escuela primaria, son: tomar acuerdos, hacer recomendaciones a partir de la observación del desempeño del estudiante, realizar un registro sistemático y participar en reuniones de valoración del mismo proceso.

Para realizar las actividades primordiales de la función del tutor es necesario primeramente identificar la presencia de éste durante el desarrollo de las clases que el estudiante conducía.

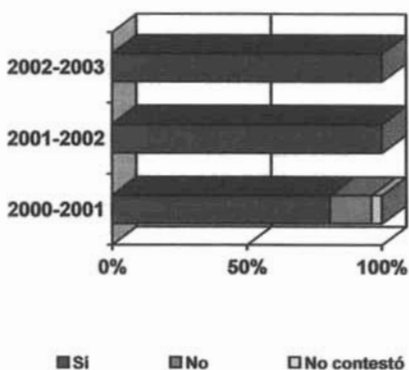
En el cuestionario aplicado a los tutores del ciclo escolar 2002-2003, el 75% expresaron haber estado presentes en el aula siempre y ninguno dice haber tenido más de tres faltas sin embargo, en dos casos en particular se observaron inasistencias sistemáticas que llegaron a meses continuos o quince días.

Haciendo una comparación entre los dos ciclos escolares de los cuales se tiene información gráfica, la opinión de los tutores sobre su asistencia durante el desarrollo de las actividades del profesor en formación fueron constantes. El rango donde se determinó la inasistencia se obtuvo un porcentaje menor. En reportes y comentarios entre asesores y estudiantes esta información se corrobora.

En cuanto a los reportes que debían entregar los tutores, en el año 2002-2003 se obtuvo una respuesta del 86% de los encuestados declarando que no tuvieron dificultades para su entrega. De hecho, los asesores contaban con prácticamente la totalidad de los reportes en tiempo adecuado.

¹⁵ Lázaro, Ángel y Asensi, Jesús. *Op. Cit.* pág. 105

Pregunta: ¿Logró comunicarse abierta y ampliamente con el profesor en formación? ¿Por qué?



La totalidad de los Tutores encuestados de dos generaciones afirmaron haberse comunicado abierta y ampliamente con los Profesores en Formación. De los docentes que respondieron al porqué de esa comunicación en el caso de la generación 2001 expresaron que los estudiantes se mostraron dispuestos al trabajo a realizar entre él y el tutor siendo un porcentaje de 46.2, mientras que el 27% no respondieron, el 15.4% consideraron al estudiante con interés por el desarrollo de los niños, un 7.6% aclararon sus problemáticas y finalmente el 3.8% no logró que el estudiante expresara sus dudas.

De la segunda generación el argumento general a la misma pregunta fue la disposición del estudiante para cambiar de acuerdo con las observaciones y sugerencias realizadas. Y en la última generación la mitad de los tutores dieron respuestas obteniendo explicaciones como: Había un diálogo abierto con él, le hacía ver sus dificultades y las resolvía, hubo adaptación a la forma de trabajo y trabajamos para lograr los mismos objetivos; también se presentó una aclaración sobre la dificultad que al inicio se tuvo.

La generación 2000-2001 presentó un entramado diferente en sus relaciones, *los propios estudiantes manifestaron dificultades en la comunicación entre tutores y directivos de primaria, asesores y profesores en formación... el análisis de su práctica ... y el conocimiento de la organización escolar además del reconocimiento de las diferencias entre planteles, lograron superar las dificultades.*¹⁶ En cuanto a las observaciones realizadas, durante las fases de diálogo con tutores se identificaron sugerencias sobre la responsabilidad, el profesionalismo y/o compromiso docente, la presentación personal y el control de grupo entre otras sin que pudiera obtenerse un parámetro de medida en este aspecto, los comentarios corresponden a diferentes docentes. *Los tutores fueron oportunos en la asesoría que deben brindar a los Profesores en Formación, en forma verbal y directa, en algunos casos no lo comunican al asesor ni lo registran*¹⁷.

Por otro lado fueron fuente de consulta para los Profesores en Formación junto con quienes han logrado la comunicación expresada en la confianza e

¹⁶ Op. Cit. Informe 2000 - 2001

¹⁷ Idem.

*impactando en la orientación de las debilidades que enfrentaron en la práctica.*¹⁸

Se comprende que el tipo de observaciones contempladas por los tutores tendrían que ser estudiadas o analizadas en relación con el desempeño de los mismos estudiantes y las características de los grupos que atienden.

Las divergencias existentes de criterios pedagógicos entre docentes de la Escuela Normal y la Escuela Primaria, radicarón en la observación de habilidades para la comunicación, el establecimiento de un ambiente de trabajo en el aula, aplicación de los enfoques de enseñanza y la organización por equipos. A pesar de considerarse como parte de los rasgos del perfil del futuro docente, en este caso no se convirtieron en una condicionante que pudiera preverse para su selección, es decir, las concepciones, creencias o posturas tecnicopedagógicas con las que cuentan los docentes de primaria no fueron motivo de selección siendo un factor de incidencia en la formación inicial.

En relación con la participación que los tutores tuvieron en las reuniones convocadas por la Escuela Normal, se tienen registros de asistencia que comprueban porcentajes altos de participación.

Los medios de convocatoria fueron oficiales y siempre se procuró la atención de los niños en el aula por parte de los propios docentes en formación así por tanto, no siempre se contaba con su presencia en las reuniones.

En dichas reuniones se concentraban directivos y tutores de educación primaria y normal, las propuestas de valoración fueron:

1. Resolución de una encuesta.
2. Fase dialógica con ejes temáticos basados en los propósitos del reconocimiento de avances y dificultades que enfrentaban los estudiantes al desempeñarse como profesores y sobre las acciones de asesoría y tutoría.

Aunado a ello, para la valoración de las actividades académicas que concluyeron en informes semestrales y/o anuales, se consideraron otros instrumentos:

a) En la valoración del desempeño del estudiante normalista se consideraron las escalas estimativas y registros realizados por los tutores. Durante este ciclo escolar... 2000-2001..., cada asesor implementó diferentes formas de registro para los tutores. Existieron dificultades constantes para que se entregaran oportunamente los registros de observación (cincuenta por ciento), los asesores invierten gran parte de tiempo en sus visitas para la

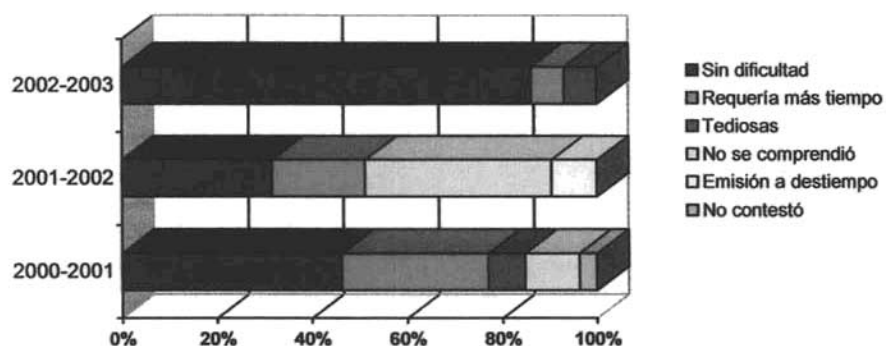
¹⁸ *Idem.*

recopilación de estos registros.¹⁹ Aunque desde la perspectiva de los tutores dichos registros no se entregaban con tiempo suficiente.

b) Bajo programaciones anuales se realizaron entrevistas y visitas de observación directas e independientes de las realizadas por los asesores de la Normal donde participaron la responsable del seguimiento de estas actividades además del Subdirector Académico. Obteniendo de éstas, la confirmación de los resultados obtenidos, las dificultades a enfrentar o retos planteados en la formación, considerados como evidencias o reorientaciones semestrales.

Consultando los cuestionarios aplicados se encuentra una opinión particular de tutores en relación con los registros solicitados por los asesores que se grafica de la siguiente forma:

Pregunta: ¿Tuvo dificultades para la entrega de los reportes solicitados por el(la) asesor(a)?



Ya se ha planteado la dificultad que enfrentaron los asesores para recibir los registros correspondientes con los tutores de la primer y segunda generación. En cambio durante el ciclo 2002-2003 se consiguió obtener una sistematización consistente, aunque menos frecuente. En ese ciclo se solicitó la entrega quincenal y llegaron a realizarse una por periodo de estancia (mensual).

Tipos de tutorías

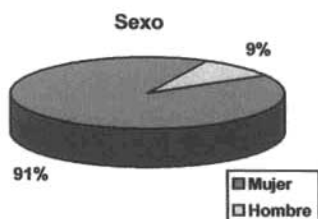
Las formas de selección de tutores para cada ciclo escolar, condicionaron las diferencias en las características identificadas sobre los

¹⁹ Op. Cit. Informe 2000-2001.

tutores sin embargo, dicha situación refiere mayormente a la forma en que se conformaron las binas tutor – estudiante normalista, el trato y por ende el acoplamiento entre ellos.

La selección de tutores en este primer ciclo escolar se dificultó primordialmente porque existía desconocimiento de las labores, el impacto y niveles de compromiso adquiridos, con ello se generaron resistencias para recibir a nuestros estudiantes manifestadas en rechazo directo o indirecto. Con el tiempo y las orientaciones de los asesores se logró cambiar la actitud de resistencia en la mayor parte de los participantes, no sucedió así en el nivel de compromiso adquirido ni en la determinación del trabajo que debía realizar un profesor en formación.

Es necesario primeramente expresar que el predominio del género femenino es evidentemente una constante y ha sido razón de diversos estudios de investigación. Durante las tres generaciones de tutores en Educación Primaria se han presentado los siguientes datos estadísticos.



La organización de parejas tutor-tutorado no correspondió de ningún modo a la paridad hombre-hombre, los estudiantes de sexo masculino (veinte en las tres generaciones) trabajaron con tutoras. La relación entre ellos no pudo distinguirse con diferencias por este tipo de organización.

En cuanto al rango de edad en la cual se ubicaron a la mayor parte de los tutores, implica una discrepancia en los procesos de formación que ellos vivieron y los actuales, de hecho existieron dificultades en la interpretación de términos docentes cotidianos como el orden y la disciplina, el empleo de material didáctico, la organización grupal a través de grupos pequeños, el desarrollo de actividades que no comprendieran la solución al libro de texto o el apunte en el cuaderno (dictado), como se ha mencionado en apartados anteriores.

Esta dificultad generacional no implica una diferencia en la actualidad de los conocimientos sobre la docencia en tanto que los procesos de exigencia al reorientar la práctica del estudiante promovieron principios docentes tradicionales y renovadores en diferentes casos; se identificó otro factor que impactó en este sentido: las formas de dominio del tutor. A partir de autoreconocerse con dominio por el establecimiento formal de la relación o por el conocimiento, habilidades y competencias que brinda la experiencia, el tutor minimizó la acción del tutorado en algunos casos.

El dominio en la relación entre tutores y tutorados parece ofrecerse con mayor autonomía en tanto que los profesores de educación primaria se comprendan a sí mismos con posibilidades de crecimiento y mejora ya que una institución cuyos docentes se actualizan en forma permanente permiten en los profesores en formación el reconocimiento de sus dificultades y la necesidad de preparación²⁰. En cambio, cuando los tutores demuestran resistencias ante la presentación de trabajos diferentes a los que cotidianamente emplean *"exigiéndoles que imiten su estilo de trabajo...para que no descontrolen a su grupo, ... los profesores en formación ...realizan lo que se les indica para no conflictuar la relación..."*²¹

La experiencia obtenida en la práctica por parte de los tutores se manifiesta en dos formas básicas: 1. Para su transmisión, dando oportunidad a la reflexión personal del estudiante y con esa base sugiere. 2. Para la delimitación, de las estrategias a emplear en el aula por parte del estudiante y con esa base impone. Ambas formas se expresan con la intención de brindar apoyo a la formación del nuevo profesor; la primera permite el desarrollo de una práctica personal en la docencia y la autodefinition de un estilo de trabajo con los niños, la segunda crea desconfianza, angustia y sometimiento del profesor en formación a las formas de trabajo del tutor y con el tutor.

Por otra parte, las dos primeras generaciones de estudiantes normalistas vivieron una tutoría totalmente impuesta en razón de dar paso a la normatividad cuyos lineamientos imponen la selección de tutores a partir de los acuerdos entre autoridades. En cambio, con la tercer generación se iniciaron procesos más democráticos: los estudiantes y docentes de acercamiento a la práctica tuvieron la facultad de seleccionar los planteles a los cuales se les haría llegar la convocatoria para que de modo voluntario se propusieran los docentes de educación primaria como tutores.

De cualquier modo la forma de organización tutorial tiene como fundamento la formalidad aún cuando existen ejemplos particulares en los cuales se manifiesta la identificación de la relación de modo espontáneo o elegido, esto es, se lograron relaciones estrechas en tanto existiera empatía entre ellos o bien existieron parejas (escasamente) donde los tutores fueron elegidos por los propios estudiantes.

En el desarrollo de las actividades del ciclo 2002-2003 se presentaron mayores casos en los cuales las o los tutores se manifestaron no solo en acuerdo sino que lograron transformar su relación formal en una de tipo

²⁰ Documento, *Informe escrito*. Asesor, Profr. Manuel Torres Ballinas Tomado del Segundo Informe del Seguimiento realizado al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997. Evaluación. Ciclo 2000-2001 Anexo 1, pág. 2

²¹ Documento, *"Informe escrito"* Asesora, Profra. Anita Fuentes Flores. Tomado del Segundo Informe del Seguimiento realizado al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997. Evaluación. Ciclo 2000-2001 Anexo 2, pág. 2

recíproco. De ello se tienen evidencias en respuestas breves que respondieron tutores en el mismo ciclo escolar, entre otros:

"Aunque en un principio fue difícil el compartir un grupo y una profesión nos llevó a mejorar mucho la relación de trabajo. Se logró la confianza de hablar y tratar tanto experiencias con el grupo, como con el grupo de docentes de la institución."

"Desde el inicio de esta experiencia, pusimos en claro que la comunicación era fundamental para sacar adelante, entre las dos, al grupo."²²

²² Respuestas breves de tutoras, sobre el tipo de comunicación que estableció con el estudiante normalista. Cuestionario aplicado el 2 de junio del 2003.

Conclusiones

La formación del profesor ha evolucionado en las últimas décadas tanto en sus planteamientos teóricos como en los prácticos, dependiendo de la influencia del medio sociocultural y político en el cual se encuentra inmersa "...no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación: su concepción y su proceso deriva de unos marcos teóricos y de unos supuestos que en un determinado momento son predominantes en el conocimiento social y educativo o en las personas que poseen el poder. Estos supuestos condicionan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, currículum, etc."¹

Comprender el proceso formativo bajo esta proposición, implica el establecimiento más claro de la problemática que se desprende de ella a partir del análisis en diferentes enfoques elegidos para este caso: la función social, el desarrollo social o personal y a la institución como organización.²

El primer enfoque, la *función social* de la formación refiere "a la transmisión del saber bajo la perspectiva sociológica que identifica una influencia de la cultura dominante. Se encuentran en juego conceptos como objetivos de integración, adaptación, nuevas tecnologías, organizaciones, respaldo de inversiones. La formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite."³ En este caso, el destino de los profesores en formación es enfrentar a la sociedad actual de nuestro país, la responsabilidad de la preparación básica pública históricamente se encuentra bajo las decisiones del Estado y por ello el programa para el fortalecimiento académico (en las mismas normales) implica incremento de tecnología en la enseñanza y una nueva manera de gestión bajo la supervisión de la SEP.

Las escuelas Normales se han edificado desde sus inicios como la única alternativa para la preparación de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, asegurando con esto que tuvieran los elementos necesarios para la aplicación de planes y programas de estudio en la enseñanza básica, partiendo de una pretensión unificadora de la escuela donde "todos" podrían acceder al

¹ Imberón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* pág. 36.

² Ferry, Giles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* pág. 46.

³ *Ibidem.* Ferry, Giles. pág. 50

Conclusiones

La formación del profesor ha evolucionado en las últimas décadas tanto en sus planteamientos teóricos como en los prácticos, dependiendo de la influencia del medio sociocultural y político en el cual se encuentra inmersa "...no es una actividad aislada ni puede considerarse una célula autónoma e independiente del conocimiento y la investigación: su concepción y su proceso deriva de unos marcos teóricos y de unos supuestos que en un determinado momento son predominantes en el conocimiento social y educativo o en las personas que poseen el poder. Estos supuestos condicionan los conceptos de escuela, enseñanza, innovación, investigación, currículum, etc."¹

Comprender el proceso formativo bajo esta proposición, implica el establecimiento más claro de la problemática que se desprende de ella a partir del análisis en diferentes enfoques elegidos para este caso: la función social, el desarrollo social o personal y a la institución como organización.²

El primer enfoque, la *función social* de la formación refiere "a la transmisión del saber bajo la perspectiva sociológica que identifica una influencia de la cultura dominante. Se encuentran en juego conceptos como objetivos de integración, adaptación, nuevas tecnologías, organizaciones, respaldo de inversiones. La formación será un juego de poder según la medida de los sometimientos y de las automatizaciones que suscite."³ En este caso, el destino de los profesores en formación es enfrentar a la sociedad actual de nuestro país, la responsabilidad de la preparación básica pública históricamente se encuentra bajo las decisiones del Estado y por ello el programa para el fortalecimiento académico (en las mismas normales) implica incremento de tecnología en la enseñanza y una nueva manera de gestión bajo la supervisión de la SEP.

Las escuelas Normales se han edificado desde sus inicios como la única alternativa para la preparación de docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, asegurando con esto que tuvieran los elementos necesarios para la aplicación de planes y programas de estudio en la enseñanza básica, partiendo de una pretensión unificadora de la escuela donde "todos" podrían acceder al

¹ Imberón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* pág. 36.

² Ferry, Giles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* pág. 46.

³ *Ibidem.* Ferry, Giles. pág. 50

servicio educativo. Actualmente se encuentra dispuesto por ley en el artículo tercero constitucional, el Plan Nacional de Desarrollo y la Ley General de Educación que la profesión docente se encuentre estrechamente ligada a las normas del Estado. En este sentido, la función social de la formación docente es evidentemente en pro y bajo los intereses del Gobierno.⁴

De igual forma la función social se expresa en situaciones internacionales; las políticas educativas que en la actualidad "recomiendan" parten de las relaciones con otras instituciones, son entornos de intervención por parte de quienes proporcionan auxilio económico a la nación que vive en crisis económica, refiriendo a estas propuestas del Banco Mundial en particular se identifica a manera de ejemplo una relación directa entre la mayor preparación de los docentes y el salario que perciben.

Otra aportación a la educación en 1992 fue brindada por la UNESCO quien declara: "los establecimientos de formación docente, en vez de concentrarse en una larga formación académica, debería contemplar una preparación pedagógica más breve, combinada desde el inicio con prácticas directas"⁵ La intervención en países subdesarrollados o en vías de desarrollo es ineludible.

Este enfoque reconoce una función social de la formación de docentes con precarios resultados. A lo largo de la historia de las Escuelas Normales se percibe una continua detección de requerimientos, alteraciones, equívocos e intervenciones. La respuesta obvia de la sociedad ha sido el escaso reconocimiento a la labor del profesor, de ser una profesión cotizada por la clase acomodada, pasó a constituirse en una actividad de las menos pagadas, y "aunque sea de maestro" los más necesitados eligieron una actividad que con pocas aportaciones y en corto tiempo rindieran frutos económicos, además de la facilidad que brindaron las circunstancias ante el requerimiento de atención a la cobertura educativa nacional.

En la dimensión política se observan relaciones de poder entre profesionales de la educación "esta dimensión permite el análisis de los encuentros o desencuentros o del tipo de relaciones jerárquicas o colaborativas entre investigadores y docentes, entre académicos, políticos y "prácticos".⁶ A la luz de este enfoque es necesario reconocer las inmensas dificultades que ha implicado el establecimiento de acuerdos nacionales sobre la educación básica y los correspondientes a la formación de docentes entre la SEP (u otras dependencias gubernamentales que se equiparan dependiendo del momento

⁴ Díaz Barriga, Ángel. *La formación de profesores para la Educación Primaria en Iberoamérica. De Perspectivas Docentes* No. 25. pág. 29

⁵ Ibidem. Díaz Barriga, Ángel. pág. 31-32

⁶ Sena, Carolina. Martínez, Graciela. "Formación y práctica docente: hacia un encuentro integrador." De Revista *Novedades Educativas* No. 110 pág. 67 - 68.

histórico), autoridades civiles y el sindicato de maestros que en el primer capítulo de este trabajo se han señalado.

El segundo enfoque desde el cual se realizó el análisis del presente documento refiere el *desarrollo social o personal* en tanto que el proceso de formación del futuro docente "lleva a cabo...un...doble efecto de maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias."⁷ Este enfoque nos conduce al reconocimiento del desarrollo social de la persona ya que se desempeñará productivamente en un campo laboral específico entendiéndose entonces con adhesión a lo estipulado por la cultura a la cual pertenece o por la auto realización donde confluye como elemento básico de formación la persona misma.

Bajo el diseño curricular del plan de estudios 1997, la confrontación entre el desarrollo social y el personal se problematiza constantemente dado que se propone el acercamiento a la cotidianeidad del desempeño docente desde el principio del proceso de formación y un incremento paulatino del contacto con el medio, finalmente se logra la vivencia constante entre el desempeño práctico de la labor docente y el referente teórico, el análisis y la reflexión para el perfeccionamiento del trabajo docente se constituyen como elementales en la construcción de la formación resultando un ejercicio colaborativo entre el estudiante, el docente de educación primaria y el docente de educación normal.

Este ejercicio de reflexión sobre la propia acción como docente, solicita del apoyo constante sugiriendo, fundamentando, orientando; tanto por parte del asesor del seminario como por el tutor, en relación con la toma de decisiones ante imprevistos, el planteamiento de propuestas didácticas, el dominio de contenidos, su identificación como profesional ante toda la comunidad, apertura al trabajo en equipo, entre muchos aspectos más.

Por parte del docente de primaria existe obviamente el desconocimiento de los fines académicos por los cuales se le asigna un estudiante normalista, existe entonces una clara complejidad en la relación que se establece entre docente en formación y tutor que aún enfrentando una diferencia generacional donde se observan múltiples perspectivas que sobre educación tiene cada uno, deberán tomar acuerdos de trabajo para compartir las actividades de enseñanza en el mismo grupo de escolares.

La tercer perspectiva o enfoque se refiere a la institución como organización conformada de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de lineamientos a seguir; esta serie de dispositivos caracterizan a la Escuela Normal con el propósito fundamental de brindar formación inicial, distinguiendo el caso de la unificación en el ámbito nacional desde la evidente obligación con la SEP. Sin embargo, otro nivel de referencia también bajo el

⁷ Ferry, Giles. *Op. cit.* pág. 50.

dominio de esta institución gubernamental se encuentra en las escuelas de Educación Primaria.

Es en la escuela Primaria donde además de los consabidos planes y programas de estudio se logra el contacto con el docente que en calidad de formador del futuro docente tiene el privilegio de desarrollar "una acción en este espacio transicional y transaccional entre los conjuntos sociales y los individuos, y que se perciben ya sea como agentes de cambio social o como incitadores de deseos o de proyectos personales."⁸ Conformando una disposición y concepción didáctica distinta a la ejercida históricamente.

A partir de estos tres enfoques de análisis sobre la formación de docentes planteados por Giles Ferry y de los cuales se realizaron algunos planteamientos, se concluye el presente trabajo de investigación. Siguiendo el orden de presentación se exponen los siguientes apartados: la educación normalista en México, el planteamiento institucional (curricular) sobre el cual se desarrolla el proceso de tutoría y la caracterización del trabajo de tutores realizado en las Escuelas Normales.

La educación normalista en México

Iniciando por el desarrollo de la Educación Normal en nuestro país, es necesario reconocer primeramente que todas las profesiones han iniciado de manera espontánea, es decir, sin conciencia de los intereses públicos o de grupo. La docencia en la educación básica no fue la diferencia, quien contó con un mayor cúmulo de conocimientos tenía elementos para enseñar a otros, por tanto, al contar con la posibilidad de aprender ciencia, arte u otras materias, también contó con la facultad de proclamarse maestro.

Esta profesión evolucionó a la compleja organización y unificación por parte del Estado a través de la confrontación de grupos de maestros, autoridades civiles, de escuelas normales y la propia Secretaría de Educación Pública.

Las escuelas Normales toman el papel que les corresponde como formadoras de docentes desde su creación sin embargo, el grado de influencia para la contratación de docentes al servicio de la educación pública sigue siendo importante y controvertida, convirtiéndose en una lucha por el poder en ese momento. En este sentido las Escuelas Normales no se involucran pero, la organización académica de estas instituciones conforman el sustento y proceso de creación de docentes que atenderán la educación básica, como único medio por el cual pueden obtenerse el título académico de esta profesión.

⁸ Ferri, Giles pág. 51.

Los planes de estudio que siguieron de las Normales se diversificaron tanto como entidades federativas existieron, dependiendo de las decisiones de los secretarios de educación pública, fundadores de escuelas o bajo la influencia de grupos sindicales y consultas públicas, entre otros. En veinticinco años se modificó en ocho ocasiones el currículo.⁹ Finalmente, la unificación federal se logra a partir de 1997 y se inicia una historia diferenciada en estas instituciones.

Por supuesto que esta inconsistencia curricular refleja las dificultades y falta de precisión en los propósitos educativos, a consecuencia de un hermetismo para la incorporación de diversidad en el desarrollo de la Educación Normalista bajo dispositivos que excluyeron a profesionales universitarios o politécnicos entre otros.¹⁰

La influencia sindical en la historia del normalismo deja grandes huellas, tales como 'candados' en una aparente protección y defensa del docente egresado de estas instituciones con lo cual lograron impedir el ingreso de agentes externos a la formación normalista. Sin embargo y pese a esta clara dificultad, el principio de cambio se encuentra lejano por este sendero dado que implica un cambio social y no didáctico en primera instancia; en tanto puedan generarse actuaciones procesos de reflexión docente con preferencia al desempeño profesional y no al servilismo sindical se proclamarán cambios significativos en la Educación Básica y Normal.

En relación con el tipo de propuestas educativas que en planes y programas de estudio se pueden observar, se han situado o acercado a la vanguardia pedagógica sin embargo, en la práctica no se tiene el mismo criterio o los docentes no cuentan con los elementos teórico-metodológicos que apoyen las propuestas. Como ejemplo pueden identificarse ideas libertadoras de la escuela nueva al concluir la revolución mexicana que aún siendo implementadas en planes y programas de estudio como filosofía de vida y estrategias didácticas, no se logra una completa implementación, aún en el momento actual.

En el devenir de las escuelas normales se identifican tres grandes influencias, primeramente la institucionalización de la profesión a través del Estado, en segundo lugar la lucha por el poder entre la organización sindical del propio magisterio, las autoridades civiles y la Secretaría de Educación Pública y finalmente cambios curriculares que en ningún momento anterior al de 1997 se implementó como consecuencia de estudios valorativos sobre los resultados obtenidos. Las observaciones y/o cambios propuestos a los diferentes planes de estudio básicamente se localizan en cambios parciales de asignaturas y el número de horas clase para cada una.

⁹ Noriega, Margarita. La investigación y la docencia en las Escuelas Normales. En *Colección Pedagógica Universitaria* No. 16 Universidad Veracruzana, pág. 165.

¹⁰ Idem. pág. 165.

En el Estado de México, particularmente la ciudad de Toluca fue la primer comunidad en contar con docentes preparados para la enseñanza de la educación primaria sin embargo, la demanda de este tipo de profesionales en poblados lejanos al centro de la ciudad, teniendo como propósito fundamental la atención a la demanda educativa del momento, orillaron a la instalación, por decreto de Gobierno, de instituciones de este tipo en otros municipios.

La importancia que la región de Tlalnepantla retoma se debe a su gran cercanía al distrito federal, es decir, forma parte de la zona conurbana donde se impone la actividad económica basada en la industria por tanto se encuentra enclavado en una población altamente demandante de educación básica.

Particularmente el Gobierno del Estado de México a través de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, mantuvo apego a los planes y programas de Educación Normal que la federación aplicó sin embargo, en cuanto a la implementación del Bachillerato Pedagógico tuvo una ventaja temporal.

El Bachillerato Pedagógico se convirtió en requisito para el ingreso a los estudios de Normal en 1979 como elemento innovador en los planes de estudio estatales y es hasta cuando se refoman los planes y programas en 1984 cuando se considera desde la federación el bachillerato como previo a los estudios normalistas.

En el transcurrir de la historia de esta institución, el gobierno, el sindicalismo y la sociedad han tenido diferentes niveles de influencia logrando un complejo proceso evolutivo. Los procesos de transformación actuales tienen un fundamento basado en la consulta social, el análisis de especialistas y las propuestas docentes (ANMEB) aun cuando no se puede negar el corte u orientación que le impregna movimientos económico – sociales nacionales e internacionales en donde los requerimientos de la calidad educativa como en el caso de la OCDE se ha dejado distinguir con claridad.

A la fecha, la implementación del Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas Normales ha dado cambios no sólo a la estructura física del plantel sino también en el discurso pedagógico que se requiere implementar en razón de la puesta en marcha de la nueva currícula. Y es precisamente este cambio importante lo que fundamenta el análisis de la formación actual de docentes de la educación básica en el ámbito nacional.

El PTAEN trae consigo un cambio curricular de inicio y pone en la encrucijada a docentes y estudiantes normalistas: reflexionar su propia práctica en condiciones reales de trabajo continuando con la tradición normalista sobre el desarrollo de prácticas pedagógicas de una a dos semanas consecutivas, durante el segundo y tercer grado de la Educación Normal, se pretende el acercamiento paulatino a la práctica y es en el último ciclo escolar que el

planteamiento académico implica un tiempo continuo y prolongado de estancia en las escuelas secundarias contando con la participación activa de docentes que laboran cotidianamente, en este caso, en la Escuela Primaria. Con este proceso innovador se enfrentan entonces dificultades para la vinculación en pro de la formación inicial.

Las escuelas de educación básica cuya demanda de trabajo se satisface con los estudiantes normalistas, se enfrentaron a la integración de personal sin experiencia, por tanto sus referentes de la cotidianeidad en estos centros educativos era escasa. Las expresiones de angustia, temor y desconocimiento manifestadas por los egresados normalistas, no dejaron lugar a dudas sobre la falta de acercamiento a la cotidianeidad de la profesión docente. La escuela normal actualmente, afronta una propuesta didáctica diferente que aún no se consolida por las carencias de preparación específica y falta de experiencia sobre la misma.

Si bien es cierto que la SEP gestionó e impartió cursos de actualización con ello no pudo asegurar la aplicación curricular con certeza. Los docentes normalistas requieren incrementar su bagaje cultural, modificar actitudes frente al cambio y sobre todo un apoyo pedagógico consistente; lamentablemente en muchos casos los docentes normalistas ni siquiera recibieron de segunda mano la información de la reforma curricular y de gestión.

El papel de un pedagogo frente a un cambio curricular, implica la aportación de elementos para la interpretación y ejecución de nuevos lineamientos, la comprensión e implementación de una diferente organización escolar, la detección de necesidades de formación permanente y el reconocimiento de los procesos didácticos con la finalidad de caracterizarlos, problematizarlos y realizar propuestas de trabajo que apoyen las dificultades. Aún en el conocimiento de las negativas culturales de los normalistas.

El planteamiento institucional (curricular) sobre el cual se desarrolla el proceso de tutoría

Las valoraciones realizadas para sustentar el cambio curricular actual, sostienen que el plan 1984 no pudo dar claridad al tipo de investigación requerida por la profesión docente en relación con la práctica del mismo profesor. En algunas conclusiones se expresa la falta de coincidencia con el propósito fundamental para lo cual fueron creadas las escuelas normales: formar para la enseñanza y el trabajo en la escuela de educación básica

El PTFAEN no se concentra en la transformación curricular, lo cual le distingue de todos los cambios que en las escuelas Normales se han experimentado, sus cuatro líneas principales de acción ambicionan no dar cabida a errores en la implementación del plan de estudios procurando tomar

acuerdos nacionales de la gestión escolar, brindar atención a la infraestructura de estas instituciones e invitar a los docentes a la formación permanente.

Los resultados obtenidos hasta el momento se han podido constatar sobre todo en cuanto a la atención de infraestructura y actualización de la información que brindan los servicios bibliotecarios y de medios de comunicación educativa. El trayecto académico no ha sido sencillo, exige cambio de actitudes profesionales entre los docentes para crear un ambiente de trabajo colegiado o de mutuo apoyo que pueda dar respuesta a las exigencias de la transformación curricular, por supuesto que al no tener dispuesto el apoyo del docente, la orientación de la formación difícilmente se alterará en pro de los nuevos enfoques de la enseñanza.

La base legal en la que se fundamenta la implementación de este nuevo plan curricular se identifica principalmente en el artículo tercero constitucional y la Ley General de Educación y una serie de acuerdos nacionales emitidos a partir de 1997. En las orientaciones para el desarrollo de las actividades académicas pueden identificarse coincidencias con la orientación conceptual que Imberñón titula: la práctica como referencia, esto es, aprender en un proceso de reflexión – acción como ejercicio principal de la persona en cooperación con docentes de las Escuelas Normal y Primaria.

Al ofrecerse como el momento de preparación primordialmente escolarizada, se identifica como inicial y se orienta al conocimiento y dominio de habilidades, destrezas y competencias de la enseñanza. Se promulga por mantener estrechamente ligado el aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales. La observación, análisis y reflexión de dicha práctica desde un contexto determinado es el eje académico principal en este plan de estudios, predomina entonces la corriente de la evaluación en el aula (tanto en procesos de enseñanza como de aprendizaje), el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución y la socialización de la experiencia del profesorado.

Los nuevos profesores deberán conocer y dominar no sólo las técnicas de la enseñanza sino que a través del análisis identificarán cuáles son apropiadas valorando a los niños del grupo, sus características particulares y del grupo en general, los contenidos convenientes a tratar en clase, el manejo de materiales de apoyo, etc. Se promueve un papel más activo de docencia tanto en el diseño, como en el desarrollo, la evaluación y reorientación del desempeño profesional. Entonces, la orientación de las actividades académicas refiere la formación de un docente reflexivo de su propia práctica.

En cuanto al desarrollo curricular del plan de estudios 1997, las asignaturas de acercamiento a la práctica docente cobran una importancia crucial dado que se conforman como ejes articuladores de los contenidos de las otras asignaturas además de configurar a la observación, el análisis y la sistematización de la información obtenida por medio de la experiencia como

elementos básicos para la reflexión y planteamiento de propuestas en pro del perfeccionamiento docente que impacte de manera inmediata en el desempeño del niño en edad escolar. Mas, ésta innovación didáctica altera el desarrollo ordinario de las actividades académicas de la Escuela Normal sobre todo en el último grado de la Licenciatura.

Las acciones de acercamiento a la práctica se ven limitadas en cierto sentido por el espacio temporal en que se desarrollan, la mayor parte de los docentes que permiten la realización de las prácticas no tienen la oportunidad de observar detenidamente el desempeño docente del normalista ni de reconocerlo en la cotidianeidad del trabajo por tanto el nivel de influencia es minimizado a pesar de las observaciones que apropiadamente se realicen. Los propios estudiantes no logran comprender y valorar el impacto que produjeron en el aprendizaje, la relación y gestión institucional, la continuidad temática, el compromiso ante padres de familia y autoridades, etc.

Durante el séptimo y octavo semestres se desarrollan actividades docentes en condiciones reales y en tiempos prolongados de hasta cuatro semanas consecutivas, con espacios de reflexión y análisis proporcionados por el retorno a la Escuela Normal en periodos intercalados. Durante el desarrollo de este último ciclo escolar de la Licenciatura, se relacionan los estudiantes, los niños y los tutores con una continuidad que permite mayor influencia sobre las perspectivas de la profesión y/o formas prácticas del ejercicio docente. El docente de Educación Primaria se convierte en un tutor cuyo nivel de autoridad impregna al estudiante de sus propias maneras de ver y ejercer esta tarea. La tutoría se desarrolla como una nueva relación didáctica en la formación inicial.

Este diseño didáctico implica un ejercicio entre la práctica educativa y los postulados técnicos que sobre educación se han construido, de tal forma que durante la estancia del futuro docente en la Escuela Normal se encuentra acompañado por un asesor del seminario que cursa (representación del aspecto técnico), mientras que en los momentos en que se desempeña como docente frente a grupo es acompañado por el maestro de primaria convertido en tutor sobre la práctica docente.

Caracterización del trabajo de tutores realizado en las Escuelas Normales.

Para la formación de docentes en Educación Primaria se condiciona el proceso tutorial a partir de los Lineamientos diseñados por la SEP en atención al trabajo que debe realizarse durante el último ciclo escolar de la Licenciatura. En dichos lineamientos se consideran dos agentes de intervención en la formación del estudiante, el primero es el asesor de la Escuela Normal cuya función es apoyar al profesor en formación en el proceso de reflexión y análisis de la práctica docente en condiciones reales para plantear el medio para el perfeccionamiento. El segundo sujeto implicado en la formación inicial es el llamado tutor, quien en su calidad de profesor titular de grupo en una escuela

primaria recibe al estudiante normalista con la finalidad de orientar o guiarle en el mismo proceso de desempeño en las labores propias y cotidianas de un educador de este nivel de estudios, durante periodos de estancia prolongados.

Las investigaciones sobre *tutoría entre alumnos* definen con claridad y concordancia el tipo de proceso que se desarrolla en la tutoría de las escuelas Normales a diferencia de aquellas relacionadas con la orientación académica, profesional o vocacional cuyo ejercicio se encuentra fundamentalmente en las escuelas secundarias y de nivel medio superior, incluso tampoco coincide con el tipo de tutoría recientemente propuesta por la Universidad Autónoma de México u otros centros de educación superior ya que el contexto en el cual se aplica continúa siendo el académico en términos escolarizados.

La práctica tutorial en las escuelas normales implica el asesoramiento sobre el ejercicio de una profesión, este acompañamiento expresa claramente el desarrollo de una labor prácticamente artesanal y como tal, requiere del apoyo de un experto en el oficio. De esta manera se comprende la necesidad de realizar una selección y preparación oportuna sobre quienes actuarán como tutores.

La tutoría en este contexto, toma peculiaridades propias y dignas de análisis. El tutor es el docente que desempeña el papel de orientador sobre el desempeño docente del normalista y habría que cuestionarse sobre los principios bajo los cuales lo realizará, el grado de comprensión de su tarea, la apertura para compartir con otro una tarea que ha realizado por muchos años sin compañía alguna.

Las actitudes y aptitudes requeridas para el desarrollo de esta función implicando la voluntariedad de participación son:

- Actitud abierta y dialogante.
- Interés por las innovaciones educativas.
- Habilidades para trabajar en equipo.
- Poseer un profundo conocimiento de la escuela y la realidad educativa de la misma además de pretensiones de compartirlo.

El titular de educación primaria es el responsable del aprendizaje del grupo de escolares y el ser tutor no le evita este compromiso sino por el contrario, en este periodo adquiere una nueva responsabilidad: guiar el proceso de iniciación en el trabajo al estudiante normalista. El concepto de tutoría se ha empleado en diversas áreas, en este caso es necesario delimitarlo como lo considera la ANUIES dado que se conforma el programa de tutoría bajo las sugerencias que ésta realiza a las Instituciones de Educación Superior y los Lineamientos para el desarrollo de las actividades académicas de séptimo y octavo semestres, primordialmente. *El tutor es entonces, el docente de Educación Primaria encargado de orientar a un estudiante normalista hacia la conclusión de su formación inicial, en razón de un desempeño práctico de la*

docencia considerando las debilidades sobre las cuales se orientará, sugerirá e influirá.

Las características que adquiere el tutor se encuentran relacionadas directamente con el proceso de selección y el tipo de relación que logra establecer en donde pueden incluirse el acompañamiento y la comunicación, independientemente de las diferencias generacionales o perspectivas que sobre educación se tuvieran.

La tarea de convencimiento para realizar esta labor entre los docentes de primaria a la cual la Escuela Normal estuvo comprometida en pro de la *selección* de los tutores, implicó la explicación del proceso a través de reuniones de trabajo que después de dos ciclos escolares se institucionalizaron en asesorías además de cursos – taller para obtener acercamientos entre tutores y docentes de la Normal donde los códigos de comunicación se establecen, se comprende la dimensión del compromiso adquirido y sobre todo se establecen acuerdos en pro de la formación de los futuros docentes.

La tutoría debiera ser considerada como enseñanza compensatoria o complementaria donde la pretensión fuera la superación de dificultades tanto del profesor en formación como la actualización del docente de primaria como sucede en los casos de la tutoría entre estudiantes, por diversos estudios y el análisis realizado en esta institución normalista se confirma la necesidad de *evitar una relación impuesta.*

El tipo de tutoría que describe al desarrollo de las actividades académicas en las escuelas normales es la *impuesta* en tanto que se determina por la vía de la gestión oficial sin embargo, en la Escuela Normal de Tlalnepantla se busca consolidar el estilo *complementario*, teniendo como propósito la intervención del tutor no sólo en la orientación y asesoría del estudiante normalista sino para incluir en su actuar cotidiano prácticas, informaciones, desarrollo de habilidades diversificadas y siempre apegadas al programa de enseñanza oficial (SEP).

El proceso de selección de tutores se distingue como un elemento fundamental para el establecimiento de acuerdos y disposición sobre la formación de los futuros docentes. Los procesos para la selección de los tutores se encuentran diferenciados básicamente por: determinación o convocatoria, procedimiento de elección y formas de comunicación establecidas. La primera forma en que se determinó la selección de tutores obedeció únicamente al acuerdo tomado entre autoridades con lo cual se obtuvieron ejercicios de tutela *impuesta* provocando dificultades de comunicación, poca disposición para laborar en compañía de otro, falta de compromiso o exigencias sobre el desempeño de modo injustificado o incoherente. El segundo mecanismo por el cual se eligieron tutores (por convocatoria) parece haber dado por consecuencia un entendimiento mutuo entre el estudiante y el profesor, demostró un lazo profesional sólido y hasta afectivo.

En cuanto al procedimiento de elección propuesto por la SEP a partir de la designación de un tutor por la vía de las autoridades no ofreció resultados favorables en tanto que las manifestaciones de desacuerdo disminuyeron las aportaciones al desempeño del normalista frente a grupo. Mientras que, se logró una mayor identificación entre tutor - tutorado – tarea docente cuando se convocó a los propios tutores antes de realizar la consulta o trámite oficial de solicitudes de apoyo a las autoridades correspondientes,

Otro factor que determina la selección de los tutores es la dificultad que representa para los asesores de la Escuela Normal la realización de visitas de observación o asesoría, por tanto se delimitaron geográficamente o por instituciones de fácil acceso, omitiendo la oportunidad de contar con docentes realmente interesados en el trabajo de la tutoría e imponiendo, en algunos casos, la asignación a otros maestros.

Por otra parte, los mecanismos de comunicación entre tutores y asesores fue determinante en la comprensión de la tarea, el desconocimiento de las nuevas propuestas curriculares o enfoques y propósitos de la formación inicial en la actualidad es evidente entre los docentes de educación primaria porque su ámbito de desarrollo profesional se circunda a otro nivel educativo por tanto, el tutor requiere de un apoyo firme, constante y sistemático para no solo identificarse con la tarea sino también intervenir prudentemente en la preparación del estudiante normalista. Feiman-Nesmer y Bushman apuntan “los profesores tienen que percibirse a sí mismos también como formadores de profesores dispuestos a planificar el aprendizaje de un alumno en práctica.”¹¹ Reconociendo de este modo que el tutor es necesariamente un diseñador de estrategias o programas de intervención pedagógica para la formación de un estudiante que se encuentra en desventaja ante la práctica docente.

De este modo, queda claro que el profesor en formación no debe seguir fielmente los pasos de su tutor (en términos de acatamiento de la autoridad) pero sí debe atender a sus observaciones para superar dificultades que enfrente ante el grupo escolar que equivaldría a un proceso de acompañamiento. La tendencia inicial de los docentes en formación fue la de imitar las acciones y reacciones de los titulares de grupo quienes son expertos en la práctica, éstos últimos iniciaron los consejos, asesorías, orientaciones u observaciones al desempeño de los estudiantes y con ello se incrementó la interacción y comprensión del quehacer en el aula. Hacia el final del proceso y de manera paulatina, la mayor parte de las parejas de tutor-tutorado incrementan sus diálogos o formas de comunicación de tal manera que se tornan situaciones de aprendizaje recíprocas permitiéndoles mayor autonomía a los principiantes.

¹¹ Rodríguez Sánchez, Irene. Op. Cit. pág. 31

Las diferencias que implicaron un desempeño distinto por parte de los tutores que recibieron asesoría constante por parte de la Escuela Normal, implican el reconocimiento de situaciones apropiadas entre ellas:

- a) **La experiencia.** De las escuelas primarias donde se desempeñaron los profesores en formación en más de un ciclo escolar (aún siendo generaciones diferentes) se recibieron mayores aportaciones a la formación en la práctica contando con la experiencia que perfeccionó las habilidades tutoriales.
- b) **Actividades de reorientación para tutores.** Los asesores de seminario y particularmente en el curso-taller, apoyaron al tutor en la comprensión del trabajo docente a desempeñar por los estudiantes normalistas pero también se implicaron en la dirección del trabajo de tutoría con lo cual resultaron observaciones, sugerencias y orientaciones más certeras por parte de los tutores.
- c) **Permanencia del tutor en el aula.** Comprender la tarea de observación, registro y asesoría dirigida al estudiante normalista, por parte del tutor, asegura la reorientación oportuna de las dificultades e interpretaciones entre docentes de educación primaria y estudiantes normalistas, comprender esta tarea primordial aventaja la asesoría oportuna.

Una vez que se establecen lazos de comunicación profundos entre tutores y tutorados, la confianza personal tiende a aparecer y la autonomía para el estudiante normalista crece, el tutor siente seguridad en el resultado y busca el cumplimiento de los acuerdos tomados.

La desventaja mayor que puede observarse en el establecimiento de las parejas de tutorados y tutores es la designación formal y no espontánea. La espontaneidad debe tomarse en serio, depende de las circunstancias bajo las cuales se determina el lazo entre las diadas conformándose como una ventaja real que autores como Baudrit, Vigotky o Imberón han documentado. Las observaciones directas del desarrollo de actividades al inicio del establecimiento de las parejas de la primer generación de estudiantes de esta Licenciatura en Educación Primaria, permitió identificar la necesidad de generar espacios para que los estudiantes y docentes se unan por empatía, además de plantear la condición de que el tutor sea capaz de relacionarse con personas de menor edad.

Dentro de las dificultades que los estudiantes normalistas enfrentaron con la tutoría se refirieron a la imitación impuesta o inconcientemente adquirida a través de la tutoría. Cuando se manifestó una situación impuesta o

demandada por el tutor dirigida a imitar su propio actuar los estudiantes logran identificarla y en algunos casos la aceptan con niveles distintos (total o parcialmente), de este modo la imitación se convierte en reflexionada con lo cual se logran los propósitos formativos. Sin embargo, cuando sucede una imitación inconcientemente adquirida, la autonomía de los profesores en formación es amenazada por tanto, el proceso de concientización y mejora de su práctica se encuentran frustrados e invalidados.

El control sobre esta influencia compete al asesor de la Escuela Normal considerándolo el docente que tiene el conocimiento de causa por la cual el normalista se encuentra realizando trabajo docente en la Escuela Primaria, además conoce los elementos técnicos y metodológicos que fundamentan su práctica, de ahí la importancia de establecer un vínculo importante con el tutor.

La ventaja del trabajo de la tutoría se implica en la propuesta fundamental sobre la formación esbozada por Donald A. Shön "La preparación de los profesionales debería considerar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción"¹² aclarando que se considera entonces a un docente en la práctica que tiene conocimiento profesional "sabiduría, talento, intuición o arte".¹³

De esta manera los prácticos (o tutores) desempeñan una función primordial a partir de la competencia docente que domina y que en ello se pretende apoyar al iniciado (profesor en formación) como son, las situaciones de la particularidad del contexto en que se desempeñan o la intuición para resolver *iso facto* los dilemas implicados en las relaciones con los niños y adultos de una escuela primaria.

Aún cuando no se espera que con ello se conforme a un docente reflexivo, faltaría analizar con detalle la intervención del docente de la Escuela Normal o asesor en tanto que se constituye como el enlace entre la práctica y su análisis a la luz de la reflexión personal y los conocimientos o argumentos teóricos.

Finalmente, para el docente tutor implica una posibilidad de meditación sobre su propio desempeño siempre y cuando la actitud o proceso reflexivo se lo permitan. Modificar la práctica docente con este sentido adquiere un trasfondo bipolar: formación inicial y permanente a un mismo tiempo.

¹² Shön, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.** pág. 25

¹³ *Ibidem.*

Objetivos e hipótesis

Reconsiderando los objetivos e hipótesis planteadas al inicio del presente documento, se logró concluir que:

- La contribución del tutor ante el desarrollo del trabajo docente propuesto para séptimo y octavo semestres, se constituye como una intervención didáctica en apoyo al logro del perfil deseado del futuro docente en el actual Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.
- Particularmente en la Escuela Normal de Tlalnepantla, se lograron identificar dilemas que trajo consigo la implementación de esta propuesta curricular comprendidos en:
 - La falta de comprensión de la tarea a realizar tanto por los tutores como por los asesores.
 - La relación establecida con escuelas Primarias implicaba escasos espacios físicos y temporales por lo cual se encontraron perspectivas o demandas de trabajo docente y tutoría diferenciadas.
 - Existió una escasa conciencia de los modos de intervención del tutor en pro de la formación inicial que se pretende actualmente en las escuelas Normales.
- La depuración paulatina sobre los modos de intervención para la selección y vinculación de los profesores tutores implicaron ventajas para la formación inicial reflejadas en:
 - Posibilidades de autonomía en la acción docente.
 - Reconocimiento de la tarea realizada, los logros y dificultades de cada estudiante.
 - Intervenciones oportunas y perfeccionamiento de la práctica de modo colaborativo.
 - Comprensión del proceso de reflexión sobre el quehacer docente para el tutor mismo que se implicó en un proceso de formación permanente de manera informal.

Por tanto, la tutoría complementaria que implica mente abierta al cambio o propuestas novedosas, intervenciones oportunas, habilidades para el trabajo en equipo y la experiencia propiamente, ante el desempeño del trabajo docente del profesor en formación durante séptimo y octavo semestres del Plan de estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria, en la Escuela Normal de Tlalnepantla, ha sido una condicionante favorable para el logro del Perfil de egreso, en tanto que la tutoría impuesta implicó dificultades para la comprensión de la tarea, carencia de disposición, imposición de estilos de docencia y formas específicas de trabajo que impidieron un acercamiento profundo a los perfiles de este plan de estudio.

Sugerencias

El logro del perfil deseado del futuro docente, tiene como una condicionante la intervención oportuna y asertiva del docente tutor por tanto, es una necesidad considerar una propuesta académica y de selección en donde se cuiden los siguientes procesos:

1. Distinción de docentes de educación básica que sean empáticos con la propuesta de formación actual.
 - a. Voluntariedad de participación.
 - b. Comunicación asertiva, constante y recíproca.
 - c. Proposición de mejoras al docente en formación basando en la observación directa de su desempeño.
 - d. Experiencia en el desarrollo de la profesión de tres a diez años en promedio.
2. Programación de acciones para la formación permanente de los tutores.
 - a. Conocimiento de los planteamientos curriculares actuales en la educación normal.
 - b. Comprensión de los principios teóricos más generales que fundamentan la práctica de los estudiantes normalistas.
 - c. Considerar el empleo de algunas técnicas para la observación y el registro del trabajo docente.
 - d. Orientación metodológica para el análisis de la práctica docente, el planteamiento de retos pedagógicos que enfrenta el futuro docente y las formas de intervención para sugerir mejoras a partir de un plan general de trabajo.
 - e. Reflexión sobre su propia actuación con finalidades de mejora e identidad profesional.
3. Establecimiento de un proceso de seguimiento y evaluación sobre el desempeño del tutor a partir del cual se
 - a. Identifiquen oportunamente dificultades enfrentadas por estudiantes y el mismo tutor.
 - b. Pruebe la selectividad de docentes con fundamentos concretos.

En el proceso de selección de los docentes que deberán fungir como tutores, es necesario reconocer la empatía con el tutorado y las propuestas didácticas que éste realice, por tanto y a pesar de las recomendaciones de la SEP sobre la selección del tutor, es importante identificar de entre los docentes con los cuales ha realizado prácticas el estudiante normalista a aquellos con los

cuales logra: convenir en aportaciones didácticas, comunicarse y la expresión de valoraciones oportunas a su trabajo así como sugerencias para el perfeccionamiento constante.

El proceso de elección de los tutores se ve afectado por la cantidad de docentes asesores que atienden a un grupo de estudiantes normalistas dado que dentro de sus responsabilidades se encuentra la observación del desempeño, entrevistas con directivos y constante vinculación con los tutores, implicando un costo de traslado que no se paga por la Escuela Normal, de esta forma el asesor considera pertinente seleccionar tutores o escuelas de práctica cercanas a su centro de trabajo. Es necesario por tanto, considerar el pago de los viáticos que le implican al asesor y evitar con ello la selección de tutores por la condición de la cercanía a la zona de influencia de la Normal.

Este proceso de aproximación entre ambos niveles educativos se conformó, en este caso, como uno de los elementos que permitieron cambios significativos en la intervención del tutor en pro del logro de los perfiles de egreso ya que permitió reconocer los enfoques, principios metodológicos y contenidos que entrelazan a la formación inicial con el desempeño docente en condiciones reales de trabajo, por tanto e independientemente de la propuesta de cubrir gastos de transportación, con la finalidad de incrementar la vinculación entre docentes de la Escuela Normal y las Escuelas de Educación Básica debe reconsiderarse la constancia del contacto académico con los tutores a través de encuentros programados ejemplificado en el curso- taller.

Particularmente, se sugiere modificar la propuesta de la SEP sobre el curso – taller dirigido a tutores dado que se pretende hacer de su conocimiento el proceso académico de formación en el cual el estudiante ha participado por tres años (conocimiento general del plan curricular), careciendo de la puesta en común sobre los principios de enseñanza y aprendizaje que conforman el bagaje cultural del futuro docente y las formas de intervención más adecuadas que implican los procesos de reflexión y análisis del propio estudiante sobre su desempeño, sus propuestas de trabajo, debilidades y fortalezas en busca de intervenciones dirigidas por el asesor de la Escuela Normal.

Concretamente, el curso- taller debe considerar contacto frecuente ofreciendo el tiempo y el espacio para el análisis y la reflexión del trabajo docente del profesor en formación, identificando:

1. Enfoques y contenidos de la Educación Normal.
2. Enfoques y contenidos de la Educación Básica (Primaria).
3. Puesta en común sobre el significado de términos como
 - o Enseñanza
 - o Aprendizaje
 - o Planeación
 - o Evaluación
4. Momentos, formas y propósitos de la intervención tutorial

Por otro lado, es necesario reconocer la necesidad clara sobre diseñar y aplicar un sistema de valoración sobre el desempeño del tutor que considere:

1. Cualidades por las cuales un estudiante le elige.
2. Condiciones de aceptación o rechazo ante la propuesta de fungir como tutor.
3. Actitudes de apertura ante las innovaciones didácticas o propuestas de los estudiantes normalistas.
4. Permanencia o ausencia del tutor ante las clases de los profesores en formación.
5. Pertinencia en sus intervenciones para orientar al normalista.
6. Voluntariedad para asistir a sesiones o encuentros académicos a los cuales convoque la Escuela Normal a través de los asesores.

Con el registro continuo de las condiciones anteriores, por parte de las docentes del área de acercamiento a la práctica, se podría contar con evidencias sobre la forma en que debe ser reorientada la intervención didáctica del tutor ante el estudiante normalista.

Finalmente, como temas que se sugieren para el desarrollo de otras investigaciones relacionadas con el tema se encuentran:

1. El papel primordial de la tarea del asesor en la última etapa de la formación de futuros docentes, su intervención didáctica, el impacto de su relación con el tutor, sus condiciones y características.
2. El proceso de formación inicial, como propuesta curricular innovadora, resultados, dilemas, debilidades, oportunidades y fortalezas.
3. Valoración de la formación del futuro docente de educación básica alcances en los rasgos del perfil, logro y permanencia de las competencias profesionales adquiridas y promisorias.
4. La tarea del profesional universitario y pedagogo en la formación de los futuros docentes de educación básica.

Bibliografía

1. ANUIES. **Programas Institucionales de tutoría**. Libros en línea. Publicación Tomado de <http://www.anui.es.mx./anui.es/libros98/lib42/0.htm>
2. Alcántar Santuario, Armando. *Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria*. En Revista **Perfiles Educativos**. Julio-Diciembre 1990. Número doble 49-50 UNAM. México.
3. Arnaut, Alberto. **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994**. Ed. SEP Biblioteca del Normalista. México 1998.
4. Blanquez Fraile, Agustín. **Diccionario Manual Latino-Español y Español-Latino**. Barcelona España: Editorial Ramon Sopena, 1981
5. Blánquez Entonado, Florentino. *Las funciones del tutor en el centro educativo*. Revista: **Campo Abierto**. (España), No: 18 Ext., España. Año: 2000.
6. Baudrit, Alain. **El tutor: procesos de tutela entre alumnos**. Paidós Educador. Barcelona España 2000.
7. Beillerot, Jacky. **La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)**.
8. Castellanos Castellanos, Ana Rosa "*La tutoría académica*". En la Revista **Educar**. Núm. 18 Nueva Época. Dir. Luis Guillermo Martínez Mora. Gobierno del Estado de Jalisco, julio - septiembre 2001.
9. CONALTE. **Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca**. Ed. CONALTE. México 1975.
10. CONALTE. **Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa**. Ed. CONALTE. México 1984.
11. CONALTE. **Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria**. Ed. SEP México, agosto 1991.
12. Díaz Barriga, Ángel. Et. Alt. *La formación de profesores para la educación primaria en Iberoamérica*. En Revista **Perspectivas Docentes** No. 25.

Bibliografía

1. ANUIES. **Programas Institucionales de tutoría**. Libros en línea. Publicación Tomado de <http://www.anui.es.mx./anui.es/libros98/lib42/0.htm>
2. Alcántar Santuario, Armando. *Consideraciones sobre la tutoría en la docencia universitaria*. En Revista **Perfiles Educativos**. Julio-Diciembre 1990. Número doble 49-50 UNAM. México.
3. Arnaut, Alberto. **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994**. Ed. SEP Biblioteca del Normalista. México 1998.
4. Blanquez Fraile, Agustín. **Diccionario Manual Latino-Español y Español-Latino**. Barcelona España: Editorial Ramon Sopena, 1981
5. Blánquez Entonado, Florentino. *Las funciones del tutor en el centro educativo*. Revista: **Campo Abierto**. (España), No: 18 Ext., España. Año: 2000.
6. Baudrit, Alain. **El tutor: procesos de tutela entre alumnos**. Paidós Educador. Barcelona España 2000.
7. Beillerot, Jacky. **La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)**.
8. Castellanos Castellanos, Ana Rosa *"La tutoría académica"*. En la Revista **Educar**. Núm. 18 Nueva Época. Dir. Luis Guillermo Martínez Mora. Gobierno del Estado de Jalisco, julio - septiembre 2001.
9. CONALTE. **Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca**. Ed. CONALTE. México 1975.
10. CONALTE. **Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa**. Ed. CONALTE. México 1984.
11. CONALTE. **Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria**. Ed. SEP México, agosto 1991.
12. Díaz Barriga, Ángel. Et. Alt. *La formación de profesores para la educación primaria en Iberoamérica*. En Revista **Perspectivas Docentes** No. 25.

13. Feimán – Nesmer, S.H.; Bushman, M. *“Lagunas en las prácticas Enseñanza de los Programas de Formación de Profesorado”*. En Villar, L. M. (Dir.) **Conocimiento, creencias y teorías de los Profesores**. Alcoy, Marfil. 1988.
14. Gardner, Howar. **La mente no escolarizada. Cómo piensan los niño y cómo deberían enseñar las escuelas**. Biblioteca del Normalista. SEP México 1997. 1ra. ed. 1991.
15. Giles, Ferry. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**.
16. Guerrero Hernández, Gilberto. *El normalismo en el Estado de México*. En Revista **Magisterio**. No. 1 Ed. D.G.E.N. y D.D. Revista Magisterio, 2da. época, septiembre – octubre 2001.
17. Gobierno del Estado de México, Portal electrónico tomado de la página de Internet: <http://gem.edomexico.gob.mx/portalgem/sectores.htm>
18. Herder. **Diccionario de Psicología**
19. Hurtado Villalón, Gisela. **Escuela Normal de Tlalnepantla. Memoria – Un reencuentro con nuestra historia**. Ed. Normal de Tlalnepantla. Edo. De México 1998.
20. Imbernón, Francisco. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Ed. Grao Barcelona, 2da. ed. 1997.
21. Latapi, Pablo. Coordinador. **Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I La educación formal**. Edit. SEP. Nueva Imagen 1991
22. Lázaro, Ángel y Asensi, Jesús. **Manual de orientación escolar y tutoría**. Segunda ed. Ed. Nárcea. S.A. de ediciones Madrid, 1986.
23. Luzuriaga, Lorenzo. **Historia de la Educación Pública**. Ed. Losada S.A. Buenos Aires. s/ fecha de edición
24. Mellado Jiménez, Vicente. *Las prácticas de Enseñanza en la Facultad de Educación de Badajoz en el periodo 1970-2000. Problemas y desafíos*. Revista: **Campo Abierto**. (España), No: 18 Ext., España. Año: 2000.
25. Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias Educativas Oficiales en México 1911-1934** Vol. II Ed. C.e.e. – u.i.a. México 1998.

26. Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias Educativas Oficiales en México 1934-1964** Vol. III Ed. C.e.e. – u.i.a. México 1998.
27. Meneses Morales, Ernesto. **Tendencias Educativas Oficiales en México 1964-1976** Vol. IV Ed. C.e.e. – u.i.a. México 1998.
28. Mercado, Ruth. **Formar para la docencia en la educación normal.** SEP. Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro. México, agosto de 1997.
29. Moll, Luis C. **Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación**.
30. Noriega, Margarita. *La investigación y la docencia en escuelas normales.* Colección **Pedagógica Universitaria** No. 16 Universidad Veracruzana.
31. Noriega, Margarita. *El magisterio de Educación Básica en la Globalización ¿Profesión en transición?* Tomado de **Colección Pedagógica Universitaria.** Revista electrónica No. 32 – 33, Julio 1999 – Junio 2000. En la página http://www.uv.mx/iie/colecci%C3%B3n/N_32_33/El_magisterio.html
32. Pineda Pineda, Ignacio. **Las prácticas pedagógicas en la formación del magisterio.** Colec. "Horizontes Alternativos para los Docentes". Ed. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México 1998.
33. Rajschmir, Cinthia. *"Problemas y soluciones para un sistema educativo de grandes dimensiones"* En **Novedades Educativas. Revista para trabajar, Reflexionar y Debatir.** Dir. Kaplan, Daniel. Año 11 No. 99 Febrero de 1999.
34. Rodríguez Sánchez, Irene. *Et. Alt. "El Practicum y los elementos personales del Practicum en la Facultad de Educación de Badajoz."* En revista **Campo Abierto** No. 18 Ext., España. Año 2000.
35. SEP. **Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres. Licenciatura en Educación Primaria Plan 1997.** Ed. SEP. México 2000.
36. SEP. **Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.** Tercera reimpresión Ed. SEP. México 2000.
37. SEP. **Las actividades de observación y práctica en la Escuela Primaria.** Tomado de la página <http://normalista.ilce.edu.mx/>

38. SEP. "Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico." En **Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales**. Tomado de la página <http://normalista.ilce.edu.mx/>
39. Schön, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Ed. Paidós. 1ra. ed., Madrid 1992.
40. Sena, Carolina y Martínez, Graciela. *Formación y práctica docente: hacia un encuentro integrador*. En Revista **Novedades Educativas** No. 110. Año

Documentos:

1. Normal de Tlalnepantla. **Plan de Desarrollo Institucional. 2002 – 2003**.
2. Normal de Tlalnepantla. **Servicios ofrecidos en las Escuelas Normales desde su creación hasta el ciclo escolar 1999 – 2000**. Archivo de Control escolar.
3. Normal de Tlalnepantla. **Informe Institucional. 1er. Semestre 2000 – 2001**. Julio 2001.
4. Normal de Tlalnepantla. **Informe. Primer Reunión del curso dirigido a tutores**. Ciclo escolar 2002-2003.
5. Normal de Tlalnepantla. **Informe de labores del Segundo periodo del Seminario de Análisis del Trabajo Docente**. Dic. 2002.
6. Normal de Tlalnepantla. **Segundo informe del seguimiento a séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, plan 1997 – 2000-2001**
7. Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social. **Memoria del Foro Presente y Futuro de la Formación de Docentes en el Estado de México**. Ed. SECYBS. Estado de México, 1999.
8. Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. **Plan de estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria**. Ed. SECYBS. Estado de México, agosto 1985.
9. Senado de la República. **Planes de la nación mexicana**, vol. VII, México, Senado de la República / El Colegio de México, 1987

10. Subdirección de Educación Superior. **Documento síntesis sobre antecedentes para la Reforma a la Educación Normal del Estado de México 1994-1996.** sin fecha de edición.
11. Unidad Técnica de la Subdirección de Educación Superior. **Diagnóstico de los planes y Programas de Estudio de Educación Normal.** sin fecha de edición.
12. SEP. **El Desarrollo de las actividades académicas en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria. Plan 1997. Avances y Dificultades (versión preliminar)** Junio – 2001.