



**Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco**

---

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN**

**“HISTORIA CRÍTICA Y ANÁLISIS DE LA  
REFORMA DE 1997 A LA LICENCIATURA EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA”  
(ESTUDIO DE CASO, EN EL ESTADO DE MÉXICO)**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN  
DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**HÉCTOR JESÚS CRUZ SALINAS**

**Director de tesis:**

**Dr. Javier Enrique Ortiz Cárdenas**

**México, D.F.**

**marzo de 2009**

**Asesor de tesis:  
Dr. Javier Enrique Ortiz Cárdenas**

**Sinodales:  
Dra. María Elena Rodríguez**

**Dr. Alberto Padilla Arias**

**Dr. Alejandro Martínez Jiménez**

**Mtro. Rogelio Martínez Flores**



**Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco**

---

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN**

**“HISTORIA CRÍTICA Y ANÁLISIS DE LA  
REFORMA DE 1997 A LA LICENCIATURA EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA”  
(ESTUDIO DE CASO, EN EL ESTADO DE MÉXICO)**

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN  
DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**PRESENTA:**

**HÉCTOR JESÚS CRUZ SALINAS**

**Director de tesis:**

**Dr. Javier Enrique Ortiz Cárdenas**

**México, D.F.**

**marzo de 2009**

## **Agradecimientos**

**Ya casi esta terminado este proyecto y al mirar el camino recorrido para elaborarlo, no queda más que decir, una palabra .....GRACIAS, pero existe tanto que agradecer y tantas cosas por reconocer que tal vez una cuartilla sea un espacio tan limitado y breve para expresarlo. Sin embargo quisiera manifestar un profundo sentimiento de gratitud a:**

**Los Doctores y Maestros de la UAM Xochimilco, por sus comentarios, sugerencias, planteamientos, observaciones y recomendaciones, los que lograron que este documento se apegue más, a lo que debe ser la visión universitaria de la investigación de la realidad educativa ; Al Dr. Alberto Padilla, Al Dr. Alejandro Martínez, A la Dra. María Elena Rodríguez, Al Mtro. Rogelio Martínez Flores y muy especialmente al Dr. Javier Enrique Ortiz, al que considero mi MAESTRO, en el sentido amplio del concepto, la palabra y la práctica.**

**A mi familia, mamá y hermanos, por ser gente especial y por demostrar su aprecio, como solo ellos saben.**

**A mis tres mujeres, Dany por ser diferente y no ser totalmente mandy, Zel por estar y valorar su presencia,ayuda y en especial a Yola por tantas cosas buenas y por la suerte de estar aquí y contar con su apoyo incondicional.**

**A todos los maestros, compañeros y personas que participaron, comentaron, propusieron o criticaron la creación de este documento.**

**A todos ellos nuevamente les digo: GRACIAS.**

## ÍNDICE

Introducción	6
--------------	---

### Capítulo 1

#### EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

1.1	Delimitación.	10
1.2	Abordamiento del problema.	13
1.3	Investigaciones sobre las reformas a las normales.	24

### Capítulo 2

#### EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1984 Y LOS DOCUMENTOS DE LA REFORMA DE 1997

2.1	El plan de estudios de 1984 para la formación de licenciados en educación primaria.	32
2.2	Los antecedentes de la reforma.	36
2.3	Los documentos de la reforma normalista.	38
	2.3.1 Documentos elaborados por las entidades educativas del Estado de México.	41
	2.3.2 Documentos elaborados por las entidades educativas del DF.	44
2.4	Los documentos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.	54
2.5	Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar).	66
2.6	Consideraciones acerca del proceso de reforma y sus documentos oficiales.	

### Capítulo 3

#### LAS PROPUESTAS TEÓRICAS ACERCA DE LA REFORMA Y LA FORMACIÓN DOCENTE (MARCO CONCEPTUAL)

3.1	Las teorías sobre la formación docente y el nuevo plan de estudios.	80
3.2	Las reformas educativas.	94
3.3	Consideraciones acerca de las teorías sobre la formación docente y la reforma.	104

## **Capítulo 4**

### **CÓMO PARTICIPAN Y ENTIENDEN LOS DOCENTES NORMALISTAS A ESTA REFORMA**

<b>4.1</b>	<b>El Trabajo de campo.</b>	<b>107</b>
<b>4.2</b>	<b>Descripción general de algunos aspectos de docentes y directivos.</b>	<b>108</b>
<b>4.3</b>	<b>Reconstrucción del diagnóstico y la consulta en las normales.</b>	<b>111</b>
<b>4.4</b>	<b>La percepción de la reforma en los docentes normalistas.</b>	<b>115</b>
<b>4.5</b>	<b>La percepción de la reforma en informantes claves.</b>	<b>125</b>
<b>4.6</b>	<b>Algunas consideraciones de los datos obtenidos de las 4 instituciones.</b>	<b>141</b>

### **CONCLUSIONES**

	<b>Consideraciones Finales.</b>	<b>143</b>
	<b>Del diagnóstico, la consulta y la difusión del PTFAEN.</b>	<b>144</b>
	<b>El PTFAEN y el PELEP (aspectos rescatables y positivos).</b>	<b>149</b>
	<b>Las limitantes y deficiencias de la propuesta.</b>	<b>150</b>
	<b>Sugerencias</b>	<b>154</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>157</b>

## INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica y el mundo, las décadas de los 80's y 90'se han visto saturadas de reformas y proyectos de modernizaciones educativas, que han intentado reorientar y reorganizar las estructuras administrativas y el funcionamiento del sistema educativo del país donde se han aplicado, siendo México un ejemplo palpable de lo antes afirmado, ya que en los últimos años se instrumentaron modificaciones a la educación primaria, las normales y más recientemente a las escuelas secundarias y preparatorias.

En el caso de este trabajo, se avoca al estudio de la reforma a la educación normal de 1997, el presente trabajo busca indagar sobre las razones y causas pedagógicas y académicas que establecen para justificar la urgencia de la transformación de esas instituciones, también investigar como se cumple el proceso de diagnóstico institucional y como participaron los docentes de las normales en todo el proceso que culmina con el desarrollo de un nuevo programa de formación.

Este documento se integra por 4 capítulos, que tienen diferente estructura organizativa, en cuanto al manejo de la información, desigual extensión y diversa profundidad en el abordaje conceptual de la temática; se integra a saber: capítulo 1, se plantea la importancia de la educación y la formación del docente en el nuevo escenario mundial, contiene la delimitación de la problemática que se investiga, al igual, se detalla la metodología específica empleada para la investigación del tema.

En el capítulo 2 se realiza una breve descripción sobre el plan de estudios de 1985 para la formación de licenciados en educación primaria, como el antecedente que nos permite un mejor entendimiento de las modificaciones curriculares propuestas en el nuevo plan de estudios. También se revisan los diversos documentos empleados por la autoridad educativa para el diagnóstico, la consulta y la divulgación de las actividades del PTFAEN, con estos escritos se construye la historiografía de la reforma y su posterior revisión puntual, nos permite elaborar la historia crítica del suceso.

Para el análisis de la periodicidad historiográfica de esta reforma, se construyeron dos grandes incisos, un primero que comprende el espacio temporal donde se entregan los documentos del diagnóstico y la consulta en las instituciones, las comunidades normalistas y un segundo apartado, donde se analizan los textos de la etapa de difusión de la información del programa y que culmina con la entrega de la versión preliminar del Pelep 97.

En el contenido del capítulo tres, se detallan los diferentes axiomas y planteamientos teóricos que sobre “la formación” como categoría conceptual se localizaron en diversas fuentes bibliográficas, además se revisan las definiciones que en torno a “la formación inicial de los docentes”, han construido distintos autores y escuelas teóricas, pretendiendo con lo anterior elaborar una caracterización, que permita identificar en cuál de ellas, se inscribe el proyecto de la formación docente que está implícito en el plan 97, finalmente, se concluye el capítulo realizando el análisis de los tipos y las clasificaciones encontradas sobre las diversas orientaciones que puede presentarse en una reforma educativa.

El capítulo cuatro contiene los concentrados numéricos y porcentuales que fueron obtenidos de la aplicación de cuestionarios y entrevistas, realizadas a una parte del personal docente, subdirectores académicos e investigadores de 4 escuelas normales de la zona oriente del Estado de México, acerca de su participación e involucramiento en esta reforma.

El último apartado que recibe el nombre de “conclusiones” contiene las consideraciones finales, así como las sugerencias y propuestas, que se elaboran a partir del análisis de la problemática. Finalmente para cerrar el documento se enlistan la bibliografía consultada y en un anexo aparte se conjuntan los diversos documentos, cuestionarios y textos que son el sustento a este trabajo.

Por las características del presente documento considero que puede aportar información importante para los investigadores educativos, en especial los interesados en las distintas fases en las que se organiza una reforma educativa de algún nivel del sistema educativo en general o en la que se instrumenta en la licenciatura en educación primaria en las normales en



particular, de igual manera puede ser significativa para sociólogos de la educación, ya que les permitirá adentrarse en la comprensión de algunas de las formas de explicarse la realidad educativa, desde la perspectiva y óptica de los docentes normalistas.

Igualmente la lectura de este documento posibilitará identificar a distintos investigadores algunas de las lógicas de pensar y formas de organización que se presentan dentro de las instituciones normalistas, también puede aportar datos a los administradores educativos para que pueden encontrar indicadores acerca de errores y omisiones que son comunes en las estrategias de aplicación de futuras transformaciones curriculares, observaciones que de considerarse, permitirían mayores probabilidades de éxito en los cambios propuestos para las instituciones educativas, entre otros, y finalmente, puede ser útil a cualquier interesado en la educación, que desee conocer un poco más acerca del funcionamiento, la estructura y lógicas de trabajo de las escuelas normales, sus docentes y sus autoridades.

**Capítulo 1**  
**EL PROBLEMA DE LA FORMACIÓN DE**  
**DOCENTES**

## 1.1 DELIMITACIÓN

La reforma del '97 a las normales cuenta con pocos referentes bibliográficos y no ha sido estudiada con la acuciosidad y profundidad que la importancia del tema reviste, tanto para los investigadores en educación como otros especialistas, que deberían estar interesados en que tipo de docentes surgirán de ella, ya que su formación impactará de forma directa en las futuras generaciones de manera trascendental, por ejemplo.

Al iniciarse la citada reforma y vivirla como parte integrante de una institución que es formadora de docentes, me surgió interés por buscar respuestas a algunas de estas preguntas: ¿Es una reforma o una transformación?, ¿Son estas las modificaciones necesarias para la formación de docentes del país?, ¿Es esta la única forma de lograrlo?, ¿De dónde surge teóricamente la reforma?, ¿Quién propuso este programa de transformación?, ¿Sobre qué diagnóstico se sustituye la currícula del plan anterior?, ¿Por qué se dejan de lado, ciertos aspectos del plan 85?

Al realizar esta investigación, se pretende encontrar respuestas a por lo menos, estas cuestiones: ¿Qué modificaciones provocará esta reforma en las escuelas normales?, ¿Cómo evolucionó el proceso de transformación de las escuelas normales? y ¿Cuál fue la participación de los docentes normalistas en esta reforma?

Cabe mencionar que para este documento y en mi concepción personal, definiremos que una "reforma", es un conjunto de cambios en la organización administrativa y curricular de las instituciones, que alteran tanto el proceso de formación, los ritmos de trabajo y de manera general toda la estructura de las escuelas, a diferencia de una "transformación", la cual defino como una serie de cambios que pueden ser paulatinos y sistemáticos o inmediatos y acelerados, que originan una nueva forma de hacer las cosas, cambios que alteraran la función final del trabajo realizado, entendiéndose como una modificación de la forma y el fondo de la organización; considerando que una transformación es un proceso de evolución más profundo y complejo en un sistema educativo, que lo que se realiza en una reforma.

La formación de docentes es una alta prioridad para el gobierno mexicano, al menos esto lo ha establecido en diversos documentos oficiales, específicamente en el PDE 95-2000, plantea: “La transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales tiene un carácter prioritario y se atenderá el recuperar la tradición educativa de las normales”<sup>1</sup>, con lo anterior se cancela definitivamente el debate, que en diferentes espacios surgió, acerca de que la mejor vía para mejorar la formación de docentes, era realizarla en las universidades, propuesta que ya se ha venido operando en algunos países latinoamericanos y de Europa.

En ese entendido, esta investigación pretende documentar el proceso de la reforma de la educación normal del año 1997; que fue gestándose a lo largo de la década de los 90's y la cual se manifiesta abiertamente, a partir del año escolar de 1996, en especial analizar los cambios implantados en la licenciatura en educación primaria, ella marca el inicio del proyecto de transformación de todo el subsistema normalista y sus acciones son tomadas como guía y modelo para aplicarlas en las subsecuentes modificaciones de otros planes de estudio de las licenciaturas docentes.

Algunos de los tópicos en los que se tratará de profundizar son:

Construir una historiografía y una historia crítica de la reforma, tomando como fuente los documentos y las acciones realizadas por la SEP, así como revisar aquellos documentos del PTFAEN que permitan reconstruir de manera certera, como se realiza el proceso de difusión y discusión de esos documentos entre los docentes.

Los dos espacios centrales en los que hemos dividido el presente trabajo son: a) la investigación bibliográfica del tema, y b) la investigación de campo. Con la información obtenida de ambos espacios se pretende analizar y criticar de manera racional y reflexiva las causas pedagógicas y operativas de la reforma. Se intenta igualmente rastrear y reflexionar sobre diversos elementos documentales que han sido incorporados a esta reforma, que son producto de las sugerencias y observaciones de otros sectores o instituciones y que no han sido citados por la autoridad educativa. De igual forma se pretende elaborar una cronología histórica de las principales acciones de esta reforma, específicamente las que son propuestas

---

<sup>1</sup> Gob. Fed., PDE 95-2000, México, pág.35

desde la autoridad educativa y que se constituyen en modelos rectores de la instrucción y formación de los nuevos docentes.

Otro de los aspectos a lograr, es sistematizar la información producto de la investigación de campo realizada entre un grupo de docentes de las normales del Estado de México, en específico en 4 escuelas de la zona oriente de esa entidad, en las que se averiguo sobre la opinión de los maestros acerca de la urgencia de las modificaciones del plan de estudios de 84, su participación en la consulta, el diagnóstico institucional y en los procesos de difusión de la información del PTFAEN, entre otros aspectos.

Con algunos elementos contenidos en el marco teórico se pretende hacer un análisis de los principales supuestos, conceptos, categorías y teorías sobre la formación docente así como identificar aquellas que sustentan a este plan de estudios y las que darán como consecuencia las transformaciones a los planes y programas de estudio de este nivel.

Para esta investigación es importante indagar sobre si realmente los argumentos de los documentos oficiales que citan la urgencia y la necesidad de la reforma de las normales, son elaborados en función a un proceso de diagnóstico de las instituciones y la formación docente, verídica e imparcial, bien estructurada y por lo tanto confiable. La importancia del presente documento radica en que viene a aportar elementos de juicio y trabajo tanto teórico como bibliográfico en una temática que presentaba un “vacío histórico” ya que:

- ▶ Es un documento que se elabora desde el “interior” de las instituciones normalistas, que describe como se desarrolló el programa de transformación, considerando “la voz” de los actores del proceso.
- ▶ Recupera las opiniones de los docentes normalistas, sobre diversos temas que se dan por sobreentendido en la consulta, el diagnóstico y a lo largo de todo el programa de transformación.

- ▶ Establece una clasificación tentativa de las etapas del programa de transformación (la consulta, el diagnóstico, la difusión del programa y finalmente la entrega del programa de estudios)
- ▶ Reflexiona desde la docencia y desde el docente de las normales, para cuestionar el mundo “perfecto e idealizado” que presentan los textos de la reforma, los informes de la SEP y la visión de la autoridad.
- ▶ Realiza una clasificación tentativa de los materiales escritos de la reforma, incorporando otros documentos de circulación restringida, pero que son importantes para entender la profundidad de la transformación

## 1.2 ABORDAMIENTO DEL PROBLEMA

Al definir el objeto de estudio que le es propio a esta investigación se intenta recuperar la propuesta de Bernard<sup>2</sup>, en el sentido de que “alguien que pretende investigar debe conservar la entera libertad del espíritu, basado en la duda filosófica, sin caer en el escepticismo, pero notando que poseemos visiones de la realidad y que las teorías que construimos están lejos de ser verdades inmutables, ya que toda investigación se convierten en respuestas parciales y provisionales a las interrogantes de la ciencia y la realidad”.

Este proyecto de investigación pretende inscribirse dentro de las tradiciones investigativas de corte cuantitativas,<sup>3</sup> en las que a partir de la elaboración de referentes e indicadores numéricos se pueden construir interpretaciones y análisis del objeto de estudio, en este caso con los datos obtenidos en la investigación de campo.

De igual manera intento recuperar la propuesta de Jacob y por las propias características de este trabajo, consideramos, que se orienta hacia la vertiente de “la investigación cualitativa, la

<sup>2</sup> Citado en Reyes, Tomas, “Métodos Cualitativos de investigación, Los grupos focales y el estudio de caso” pág. 36.

<sup>3</sup> Tradición cualitativa: porque la presente indagación intenta recupera que “los problemas de investigación no son dictados por una disciplina o problema en particular sino que emergen de un contexto aplicado, es decir del mundo de las organizaciones y la sociedad humana” (Grabans 1994) y siguiendo a Fetterman, (1989) “La realidad subjetiva que cada individuo ve, no es menos que una realidad definida y medida objetivamente”. Por lo que la función básica de este tipo de investigación es intentar entender y describir una escena social y cultural desde interior, su evolución y cambios; se considera como un arte el saber describir como se integra o evoluciona un proceso o acto social en el seno de una sociedad. Como plantea Schwartzman (1993) “La investigación cuantitativa facilita el aprendizaje de las culturas y las estructuras organizacionales, por que provee al investigador formas de examinar el conocimiento, el comportamiento y los artefactos que los integrantes de ella comparten y usan para interpretar sus experiencias”.

cual busca entender desde el comportamiento, la conducta y los actos humanos, cómo son alterados los procesos de la realidad y sus datos o evidencias, son recopilados mediante la observación o la interrogación de los sujetos, registrados para su análisis y finalmente cuantificados”<sup>4</sup> ya que usaremos los datos y porcentajes como elementos de una primera aproximación a la realidad y a partir de los cuales se construirán explicaciones provisionales del proceso.

Con estos aspectos a indagar, se pretende encontrar información directa que permita contestar las interrogantes planteadas párrafos arriba, acerca de la reforma del 97, empleando los datos obtenidos en las entrevistas y de la aplicación de los cuestionarios a los docentes, para:

- Realizar un análisis cuantitativo-cualitativo de los aspectos que de manera general inciden en la negación-aceptación del cambio curricular propuesto y que condicionan los niveles de participación individual y colectiva de los docentes.
- Reconstruir las formas de organización y planeación institucional de las actividades del PTFAEN en las escuelas normales, del universo de trabajo.
- Reconocer en los miembros de las instituciones normalistas, algunos elementos indicativos de la asimilación o entendimiento de las categorías, conceptos y términos que son introducidas o incorporadas por la reforma del 97 al plan de formación docente.

La información del presente trabajo se agrupa en tres grandes apartados para:

a) Construir y elaborar una semblanza de elementos indicativos de las instituciones que forman el campo de la investigación práctica, entre ellos lo relativo a algunas características de su planta docente, posteriormente detallaremos como se desarrolló el proceso de diagnóstico y consulta de la reforma al interior de las mismas.

b) En un segundo apartado se describe cómo se planificó y realizó en cada normal la participación de sus docentes y la mecánica de elaboración de sus ponencias institucionales, esto se obtendrá a través de la revisión de los documentos existentes, elementos que serán

---

<sup>4</sup> Citado en Reyes, Tomas, Op. Cit. pág. 45.

contrastados (cruzamiento de la información) con otros referentes obtenidos en las entrevistas a los subdirectores académicos e investigadores (informantes claves).

c) Un tercer momento lo constituye el reconstruir cómo se divulgó la información del PTFAEN entre los docentes y mediante qué estrategias se discutió entre la planta académica los conceptos que contenían dichos documentos, para finalmente presentar los resultados obtenidos en las entrevistas y encuestas aplicadas.

Dentro de las técnicas de investigación utilizadas en este documento, se empleó "la entrevista no directiva" siendo aquella que se realiza con una guía no lineal de preguntas y una estructura flexible, en donde el entrevistado no solo aporta información, sino también reflexiona, fundamenta o da a conocer sus ideas, creencias y certezas. En estas entrevistas predominaron las interrogantes abiertas, que se formularon de manera que le permitieran al entrevistado elaborar respuestas en las que no se limite a explicaciones cortas ni palabras claves, en especial sobre aspectos centrales que le permitan construir reflexiones más elaboradas y complejas.

Intento recuperar a Krueger<sup>5</sup> y su propuesta para la clasificación de las técnicas utilizadas como apoyo a la investigación cuantitativa-cualitativa, donde menciona a: La observación participante, la entrevista; los informantes claves, las biografías, la revisión de documentos oficiales, el estudio del caso, los grupos focales y los cuestionarios".<sup>6</sup> De las anteriores estrategias para esta investigación se emplearan cuatro de ellas:

- 1.- La entrevista: la cual se aplico a subdirectores académicos e investigadores educativos y su posterior interpretación y codificación.
- 2.- Los informantes clave: que son los docentes normalistas, investigadores educativos y subdirectores que serán encuestados o entrevistados.

---

<sup>5</sup> Citado en Cisneros Puebla, Cesar, "La investigación social cualitativa en México" pág. 7

<sup>6</sup> Citado en Wittrak "La investigación en la enseñanza, Enfoques, teorías y métodos" pág. 37



3.- La revisión de documentos oficiales: con la intención no solo de analizar su contenido, redacción y aspectos centrales, sino encontrar su consistencia interna y concordancia con el PTF AEN.

4.- El estudio del caso<sup>7</sup>, entendido como la indagación que se realiza en un espacio representativo de lo que sucede en la realidad y que presenta características de confiabilidad y certeza; para este proyecto se consideran como unidades de observación del estudio a las cuatro instituciones formadoras de docentes.

Se intenta utilizar la interpretación, el análisis y la explicación de los datos para lograr “Acercamientos únicos a la pluralidad real, la exhibición de una sociedad, la que se le vuelve compleja la vida de sus habitantes, sus instituciones y su realidad, como lo son las reformas a la educación” y es decir, recuperando a Saltalomachia y Massolo<sup>8</sup>, pretendo inscribirme dentro de un proceso de indagación, donde no solo podamos comprender de mejor manera el fenómeno estudiado, sino intentar cuestionarlo de manera directa.

Se reconoce que este estudio será de “tipo exploratorio y descriptivo” por que de manera general solo se enunciarán algunas características generales del problema a estudiar, no se hace una indagación exhaustiva de sus causas, ya que se trata de investigar para acercarse al origen de las mismas, en una primera aproximación a esta realidad.

Considero la propuesta teórica de Tamayo, quien nos plantea que este tipo de investigación se orienta a la denominada investigación histórica en donde “se presenta como la búsqueda crítica de la verdad que sustenta los acontecimientos del pasado. Las experiencias de la sociedad y sus instituciones, de forma que permitan su mejora y transformación”<sup>9</sup>, explicitando que este tipo de investigación pasa por las siguientes 5 etapas:

<sup>7</sup> Estudio del caso: se considera como un examen individual de una categoría o especial, esta técnica permite la recopilación de un conjunto de informaciones la cual será interpretada en función de una institución, una empresa o un movimiento social específico; siendo una de las metas no solo conocer la entidad sino la categoría que representa teniendo dos intencionalidades “La primero, derivar conclusiones a partir de un número limitado de casos o la segunda llegar a conclusiones específicas a partir de un solo caso debido a su importancia o interés particular en la historias o el proceso” por su parte, Citados en Tamayo, Tamayo, “el proceso de la investigación científica”, pág.42

<sup>8</sup> Citados en Rueda Ortiz, Rocío, “Investigación cualitativa e Hipertexto”, pág.16

<sup>9</sup> Tamayo Tamayo, Mario, Op. Cit. pág.44

1) La enunciación del problema: Se realiza este tipo de indagación cuando se intenta entender el pasado, por que existe un vacío teórico, falta profundidad en los análisis del conflicto o de una parte de la realidad educativa, en este caso, de la instrumentación del PTFAEN de 97.

2) Recolección del material informativo: de fuentes primarias o secundarias, entendiéndose por las primeras, donde “el investigador obtiene las mejores pruebas disponibles: testimonio de testigos oculares o que participaron en el evento y que tienen experiencia sobre el proceso”<sup>10</sup> en este tema, los argumentos verbales y escritos de los docentes normalistas y miembros de esas escuelas. Con respecto a las fuentes secundarias (textos, escritos y artículos sobre el tópico) en esta investigación en particular, serán los contenidos en el capítulo 3 y los referentes a las diversas interpretaciones acerca de las teorías sobre la formación docente y la reforma educativa, que como categoría conceptual se han elaborado.

3) Crítica de las fuentes: En ella “el investigador examina cuidadosamente cada uno de los elementos de que dispone y procura determinar que grado de confiabilidad tiene. Somete sus documentos a una crítica interna y externa”<sup>11</sup> este aspecto se ve reflejado en las actividades de revisión y análisis de los distintos documentos del PTFAEN, tanto en su contenido como su coherencia interna.

4) Formulación de Hipótesis: “el investigador basado en las fuentes y la crítica de las mismas propone distintas hipótesis que expliquen los hechos, ya que aislados carecen de significado”<sup>12</sup>, son también un conjunto de afirmaciones que intentan responder tentativamente las preguntas de la investigación y que orientan el trabajo en general.

Para el caso de esta investigación, las hipótesis a comprobar, son:

**H1:** El PTFAEN es una reforma integral para la formación docente que modificaran de manera fundamental la actividad académica de esas instituciones y la formación de docentes.

---

<sup>10</sup> Ídem.

<sup>11</sup> Ídem

<sup>12</sup> Ídem.

**H2:** Las actividades para la información y participación en las actividades del PTFAEN de los docentes, propiciará niveles adecuados de involucramiento y compromiso en las acciones de la reforma.

Con respecto a las oraciones Tópicas: esta investigación pretende:

- Definir la secuencia histórico-cronológica de las fases y acciones que cumplió el PTFAEN.
- Elaborar una historia crítica y un análisis del proceso de reforma a las escuelas normales.
- Documentar y analizar la participación en la reforma de diversos miembros de las comunidades normalista.

5) La elaboración de una interpretación e informe: “la exposición del investigador incluye el enunciado del problema, una reseña de la literatura utilizada, los supuestos básicos de la hipótesis y los métodos que se emplearon para ponerla a prueba”<sup>13</sup> lo cual se complementa con las conclusiones, sugerencias y propuestas que se elaboran a partir de todos los elementos del trabajo.

La presente investigación se enmarca como un “estudio de caso”<sup>14</sup> ya que: “es apropiado en situaciones en las que se desea examinar intensivamente características básicas, la situación actual y las interacciones con el medio de una o unas pocas unidades, tales como individuos, grupos, instituciones o comunidades”<sup>15</sup>, aclarando que:

Pretende el estudio con “profundidad de una unidad de observación, teniendo en cuenta características y procesos específicos o el comportamiento total de esa unidad en su ciclo de vida total o un segmento de ella”<sup>16</sup>, en el caso particular de este documento se realiza desde la difusión de los documentos del PTFAEN hasta la promulgación del PELEP 97.

Permite “obtener información básica para planear investigaciones más amplias, pues, debido a lo intensivo de la indagación, arrojan luz sobre importantes variables, interacciones y procesos”<sup>17</sup>. Finalmente es importante resaltar que sus resultados y conclusiones “son

<sup>13</sup> Idem.

<sup>14</sup> Estudio de caso (Tamayo, Op. Cit.) es aquella investigación que de manera intensiva escudriña en una situación o sujetos únicos, buscando comprender con profundidad lo estudiado y permite planear nuevas indagaciones, a partir de los elementos encontrados, pero sus resultados no son generalizables a todos los elementos de su realidad” pág. 51.

<sup>15</sup> Ibidem pág.50

<sup>16</sup> Idem

<sup>17</sup> Ibidem. pág. 51

difícilmente generalizables a otras poblaciones, que no sean las cuales pertenecen a los casos estudiados <sup>18</sup>.

Por historia crítica<sup>19</sup> autores como Tamayo afirma que es construir un análisis detallado de un fenómeno, haciendo un examen acucioso de lo acontecido y una interpretación de sus fuentes o acciones revisando de manera precisa la problemática, de las opiniones de los actores del proceso de "transformación", intentando reconstruir los elementos sustantivos del mismo, de manera que permitan la elaboración de juicios para una mejor comprensión de la realidad.

A la historia como ciencia en general y a la historia de la educación en particular, se les define como la representación de una visión teleológica, en un proceso extremadamente unilateral y mecanicista de la realidad, que explica la evolución de un fenómeno en función de una finalidad única e invariable, el cual se transforma, dependiendo del período temporal en el que se viva, la mayoría de ellas sustentadas en visiones dicotómicas de la realidad.

Recuperando a J. Joaquín Blanco, quien afirma que se hace historia y crítica histórica, para avanzar en la interpretación del mundo, para transformar la sociedad, para participar políticamente buscando defender los principios y causas sociales, para denunciar lo negativo. Además que es necesario hacer historia crítica, ya que con ella y a través de la práctica de esta forma de interpretar la historia, puede arrebatarle al menos una parte de su hegemonía, a la cultura dominante, creando visiones alternas de las clases sociales tradicionalmente marginadas.

Luis Villoro argumenta que la historia es una de las formas culturales, que más han sido utilizadas para justificar la existencia de las jerarquías sociales y las creencias, después, la historia actuó como el factor cultural de unidad de los pueblos y como el instrumento ideal para la justificación de sus proyectos, la historia sirve, entonces, como elemento para la cohesión de la comunidad; es un pensamiento integrador; pero puede también ser crítica: la

---

<sup>18</sup> Ídem

<sup>19</sup> Una investigación de corte histórico (Tamayo Op. Cit.) busca reconstruir el "estado u objeto de estudio" de manera objetiva con base a evidencias documentales confiables y depende del análisis de fuentes primarias como libros, documentos o escritos, los cuales son sometidos a la crítica interna y externa, tanto del investigador como de otros teóricos, referido en la pp. 45 y 46.

historia es una forma de pensamiento divergente. Porque, al igual que la filosofía, la historia puede expresar ideas de reiteración y consolidación de los lazos sociales o, a la inversa, una propuesta de reivindicación y de cambio social.

Según este autor, la praxis historiográfica, en especial la que estudia la formación de docentes, sorprende la ausencia de reflexión y análisis de los elementos de la estructura del sistema y en general de su realidad cotidiana, pero también otras investigaciones que revisen las condiciones externas de los sucesos que condicionan los sucesos históricos, intentando la deconstrucción del conocimiento, ya que el empleo de formas críticas de investigación, hacen necesaria la revisión previa de que los productos culturales del hombre, ocurren en el tiempo y en espacio y que no tienen una explicación única e invariable, sino que representan el pensar de los distintos grupos sociales que conviven al interior de la sociedad.

Para hacer investigación crítica de la historia educativa, Gabriela Dicker nos propone el empleo de formas "heurísticas" para la recolección de la información escrita existente sobre el asunto investigado, intentando la búsqueda de la consistencia interna, considerando que la información se obtiene de diversos documentos, que nos explican partes del fenómeno, es en este sentido cuando se hace necesaria la historia crítica de la educación, como una praxis que se reelabora desde los docentes y donde se les alienta a pensar y reflexionar de su propia realidad, evitando solo ser definido como el receptor de ordenes y el aplicador de programas de forma acrítica.

En particular se intenta recuperar la opinión del docente, considerándolos como un "grupo de interés" cuyos planteamientos, intereses y expectativas deben ser ponderados, ya que ofrecen una visión y tienen perspectivas fundamentales en relación, con lo que significan esas transformaciones en las escuelas normales.

La intención de escribir esta historia crítica acerca del proceso de reforma de las escuelas normales es promover el cuestionamiento de los docentes y evitar que la supresión del espíritu reflexivo sean parte de la forma de escribir la historia de la educación nacional, en la que a los maestros se nos sitúa como solo los aplicadores de las reformas educativas, intentamos

proponer otra visión, donde podemos ser productores e innovadores de la historia de las instituciones.

La segunda parte del trabajo contiene la indagación de campo, la cual se realizó con la aplicación de un cuestionario entre los docentes de cuatro escuelas normales que tienen una población de aproximadamente 163 formadores de maestros, el cuestionario estaba integrado por 14 preguntas agrupadas en dos ejes de trabajo: a) La necesidad que existía en 1997 de un cambio del sistema de formación de magisterial y b) Los referentes teóricos y conceptuales que tienen los educadores, sobre la reforma que es objeto de estudio en esta indagación.

En el caso particular del presente documento, los sujetos de análisis de esta investigación serán los docentes, investigadores educativos y subdirectores de las cuatro escuelas normales del universo de investigación, en los que se pretende indagar sobre su comprensión, participación e involucramiento, en las fases de la reforma.

Los límites espaciales de esta investigación se establecen en las 4 instituciones formadoras de maestros (las unidades de observación) que pertenecen al subsistema de normales del Estado de México, teniendo como unidades de análisis a los docentes y que en ellas laboran.

Los límites temporales de este trabajo abarcan el período de los ciclos escolares 1996 a 1999, teniendo como principio, la investigación bibliográfica que da inicio con los textos previos a la reforma y los relativos al PTFAEN correspondientes al año civil 1996-97 y que culmina con la publicación del "Pelep 97", en su versión preliminar. Para realizar el ordenamiento de la información obtenida y su tabulación, se requirió el empleo de la escala<sup>20</sup> para la sistematización de las respuestas, lo que se planteó en función de las preferencias manifestadas, dependiendo del tipo de pregunta y lo que se intentaba indagar.

---

<sup>20</sup> La escala; entendiéndola por ella, como una disposición conjunta de cosas distintas, a la cual se procede a darle orden, esto se realiza en relación a una distinción, cualidad o característica; existiendo aquella que surge de la distinción simple, que es la que resulta de la comparación de existencia o no existencia de un atributo y que se expresa con indicadores nominales o numerales.

Un segundo instrumento empleado para concentrar la información obtenida fue la escala simple, al agrupar y ordenar las distintas respuestas que fueron emitidas en los cuestionarios, su posterior tabulación con los elementos indicativos de la preferencia personal y no por referentes planteando de antemano, como en la anterior escala, en esta clasificación, se reunieron las respuestas correspondientes a las preguntas de respuesta extensa, localizadas en las interrogantes 5, 8, 10, 11 y 14 del mencionado cuestionario.

Intentando profundizar en el análisis de la información obtenida, en las preguntas 5,10 y 14 del cuestionario aplicado y 1, 2, 3, 4, 5 y 6 de las entrevistas, se realizó el análisis del discurso, recuperando la propuesta de Fernández<sup>21</sup>, y Glasser y Strauss<sup>22</sup> completando la interpretación, por medio de diagramas de espina de pescado y un texto explicativo.

Sistematizando:

- a) Para el ordenamiento y tabulación de las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario aplicado, se empleó la incidencia y orientación de la respuesta, como elemento para la construcción del dato y los porcentajes.
- b) para las preguntas de respuesta extensa, una vez que fueron cuantificados, se agruparon mediante la escala likert simple.
- c) Posteriormente mediante el empleo de la estrategia de análisis del discurso serán presentados mediante diagrama de espina de pescado y textos en prosa, aspectos semejantes se utilizarán para la presentación de la información obtenida en las entrevistas aplicadas a subdirectores académicos e investigadores educativos, estos últimos serán enriquecidos con la recuperación y cruzamiento de la información obtenida de las respuestas de los cuestionarios aplicados a docentes.

### 1.3 INVESTIGACIONES SOBRE LAS REFORMAS A LAS NORMALES

Las reformas realizadas a la educación normal están escasamente documentadas<sup>23</sup> tanto en nuestro país como a nivel latinoamericano y las pocas indagaciones realizadas de ellas, centran su análisis en los aspectos formales de la transformación, en los cambios

<sup>21</sup> Fernández, Flory, "Análisis del discurso, elementos de discusión", pág. 82

<sup>22</sup> Glasser y Strauss, "Investigación cualitativa en Educación", pág. 74

<sup>23</sup> Cfr. Revista Iberoamericana de educación No. 19 en el artículo "Investigación en o en Investigación acerca de la formación docente" "un estado del arte en los noventas; en donde afirma que existen 2 tipos de textos de estudios sobre esta temática; 1: ensayos y ponencias acerca de la formación docente con un carácter teórico y 2: propuestas curriculares para la formación, pero ambos en todo el continente americano no suman según su base de datos existentes, más de 35 documentos.

administrativos, como son la matrícula, la ampliación de los años de duración del programa de formación o la sustitución de los planes y programas de estudio.

Investigadores como Ofelia Piedad Cruz<sup>24</sup>, realiza un estudio sobre “la formación de docentes” en específico de aquellos que laboran en la educación básica, encontrando que, los planes y programas de estudio se encuentran ligados íntimamente a los cambios políticos y sociales que ha tenido la nación, al igual que a los contextos económicos de industrialización por los que ha pasado el país. En ese documento realiza un recorrido histórico en los diversos momentos evolutivos de la formación docente, como lo son la fundación de la ENS, las reformas curriculares de los años 40’, 50’s y 60’s, hasta llegar a la reforma del 97, de esta última a grandes rasgos, resalta los elementos que integran el PTFAEN (las cuatro líneas de acción) y reporta los cambios que son enunciados en los documentos rectores, la información que maneja es de tipo descriptivo y reproduce de manera fiel los distintos planteamientos de los documentos publicados por la SEP, no hace referencia ni análisis de los aspectos de la reforma, que son motivo de esta investigación.

Patricia Ducoing<sup>25</sup>, plantea que “la formación docente” como objeto de investigación, tiene limitada presencia en las indagaciones realizadas en las normales y acerca de ellas, ya que poco se cuestiona cómo realizan la formación de los futuros docentes, afirmando que la institucionalización de la investigación, ha propiciado que el número de las investigaciones realizadas que recibieron financiamiento federal en 1993 fueran 19 y para 1994 pasaron a ser 44 proyectos, la autora no menciona en especial alguna que aborde el estudio de “las reformas” en ese subsistema.

Edith Chehaybar y Kuri<sup>26</sup>, construye un recorrido secuencial y cronológico acerca del desarrollo y la integración del sistema de educación nacional y de las instituciones de formación de docentes, como elementos de la política social del Estado postrevolucionario del siglo XX, en adelante, igualmente analizan, cómo las escuelas normales han constituido los

<sup>24</sup> Cruz Pineda, Ofelia Piedad, "Puntos nodales en la historia de la formación de docentes de educación básica en México", pág. 11

<sup>25</sup> Ducoing W. Patricia, "La investigación de los maestros, una aproximación a su estudio", pág. 90.

<sup>26</sup> Chehaybar, Edith. Et. al. (1997) *Hacia el futuro de la formación docente en la educación superior, estudio comparativo y prospectivo*, pág. 45



elementos básicos para la conformación del subsistema de preparación magisterial y el cual se ha visto consolidado en nuestros días.

En su escrito desarrolla en dos apartados observaciones sobre las reformas curriculares a este nivel educativo: uno, sobre la reforma de 1984, mencionando algunas de las ventajas y limitaciones que su aplicación propició en esas escuelas -resaltando que varias de esas observaciones serán recuperadas en los documentos del PTFAEN- y, un segundo apartado, en el que detallan un análisis de la transformación de 1997, mencionando que este programa intenta adecuar la formación a los cambios realizados 5 años antes (1993) en las escuelas de educación primaria, otro aspecto que cita como novedoso es el definir el perfil de egreso en cinco campos y las 12 líneas de acción, como principios rectores en los que girará la formación de docentes.

Aunque diversos autores escriben de la formación docente, algunos focalizan su análisis en los elementos de los procesos de la vida formativa de las escuelas normales, v. gr. Carol Marra,<sup>27</sup> quien se propone estudiar las bases estructurales y los métodos dirigidos a los docentes en formación y la función del "tutor", estableciendo que durante la instrumentación de este plan de estudios (97) se cumplirá de dos maneras esa función, una como apoyo durante el periodo de práctica prolongada del 4to. Grado y una segunda, como el acompañamiento académico que deberá brindarse de forma remedial al alumno normalista durante su estancia en las normales.

Autoras como Gabriela Diker,<sup>28</sup> retoma los planteamientos, discusiones y alternativas que elaboran profesionales de la educación acerca de las distintas problemáticas que se presentan a lo largo de la formación, sobre lo que es más adecuado, si formar a los maestros con largos procesos de instrucción, en escuelas especializadas o que se realice en diversas etapas, con fases de trabajo de corta duración, auxiliados por la figura del tutor, o por otra parte durante su estancia en las normales llenarlo de grandes cantidades de información de cultura general y

---

<sup>27</sup> Marra Pelletier, Carol, "Formación de docentes practicantes, Manual de técnicas estrategias", pág. 63

<sup>28</sup> Diker, Gabriela "Formación de maestros y profesores" pág. 27

didáctica o sólo prepararlo con los saberes mínimos e indispensables para su labor, entre otros temas.

Francisco Imbernón,<sup>29</sup> diserta sobre la necesidad de instrumentar la formación permanente del profesorado como una urgencia básica que permitiría, afirma, una alternativa para una mejora profunda de los procesos educativos, considera que la formación permanente debe iniciar por abandonar el paradigma de las "formaciones totales" explicando que si durante varios años se le enseñan al futuro docente los mas variados temas, grandes cantidades de información y se pretende que al terminar domine la investigación, la docencia y una vasta cultura general, esto solo conducirá al fracaso, comenta que lo ideal es brindar la formación inicial centrada en la idea de que la formación y el aprendizaje es un proceso continuo y que nunca culmina en la vida del profesional de la educación.

Por su parte Cecilia Fierro,<sup>30</sup> reflexiona sobre los proyectos de reforma que se han implementado en Latinoamérica, critica aquellos programas de transformación donde el docente termina siendo, mero operador de los proyectos y programas elaborados por las autoridades educativas, afirmando que de esos documentos, la mayoría de las veces son copiados o importados de otros países y que responden a las condiciones sociales y económicas de la nación donde se diseñaron y si se aplican de manera artificial no lograrán solucionar de manera satisfactoria el problema que pretendían remediar, al tiempo que propone estrategias de trabajo con los educadores para lograr una revisión crítica de su labor.

Otros autores en diversos artículos como Azucena Rodríguez,<sup>31</sup> Marina Muller,<sup>32</sup> María del Carmen Ávila,<sup>33</sup> Cayetano de Lella,<sup>34</sup> y Martínez Becerra<sup>35</sup>, coinciden en analizar desde distintos ángulos las propuestas de formación magisterial, a la docencia como una actividad intelectual y elaboran reflexiones sobre la reformas de las instituciones formadoras de

<sup>29</sup> Imbernón, Francisco, *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, pág. 48

<sup>30</sup> Fierro, Cecilia "Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción" pág. 37.

<sup>31</sup> Rodríguez, Azucena "Problemas, desafíos y mitos de la formación docente" pág. 7

<sup>32</sup> Muller, Marina "Actualizar la formación docente" pág. 12

<sup>33</sup> Ávila, María del Carmen "Las prácticas docentes de los formadores de profesores" pág. 3

<sup>34</sup> De Lella, Cayetano, Modelos y tendencias de la formación docente", pág. 12

<sup>35</sup> Martínez, Becerra, "La reforma curricular en la Escuela Normal", pág. 9

maestros, pero desde una perspectiva panorámica del proceso, haciendo la descripción general de los cambios y retomando algunos de los argumentos y planteamientos realizados por la SEP o la autoridad educativa, entre estas recupera la urgente necesidad de un cambio, el desfase de la formación que se brindaba en las normales a sus egresados.

Gabriela Messina<sup>36</sup>, elabora un "estado del arte" sobre la formación docente y reporta que a nivel latinoamericano se han cumplido 19 investigaciones (10 elaboradas por gobiernos de algún país, 7 de instituciones y 2 regionales), que estudian la situación de la formación inicial en esa región, describiendo como se forma el maestro de manera general, varios de ellos presentan un carácter diagnóstico del problema; sobresaliendo de los anteriores, el realizado en México, por Ramiro Reyes Esparza y Rosa María Zúñiga, el cual tiene por título "Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial", donde se exponen dos aspectos básicos: La crisis profunda que vivía la formación, en ese período de 1984 a 1995 y la necesidad de una reforma a todo el sistema, proponiendo una serie de consideraciones para el éxito de tal modificación, varias de las propuestas realizadas por estos autores son retomadas y presentadas en los documentos de la reforma y como parte de las problemáticas y el diagnóstico de esas instituciones.

Un segundo estudio citado por Messina, es una investigación del DIE-CINVESTAV y su autora es Etelvina Sandoval (denominado "Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización"), aunque en especial aborda los elementos teórico conceptuales que son intercambiados y de los que se apropian los educadores en servicio, cuando en espacios determinados comparten y conviven con otros maestros en específico durante las diversas jornadas, cursos, talleres, seminarios y espacios de actualización a los que asisten. De igual forma menciona la importancia que la comunicación verbal tiene para los docentes al interior de la escuela, entre ellos, en los espacios comunes; esa comunicación le permite acrecentar sus saberes, enfatizando que cuando las reuniones son con educadores de otras escuelas o con aquellos con los que tiene una relación cercana, el intercambio y movimiento de saberes es mas intenso.

---

<sup>36</sup> Messina, Gabriela "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los 90's", pág. 11

La SEP como parte de los materiales que se elaboraron y entregaron dentro del PTFAEN en la colección de “los documentos para la discusión”, distribuyó los textos “la preparación de las futuras educadoras. Análisis de una evaluación a estudiantes de escuelas normales” su autor es Marco Antonio Savín Castro<sup>37</sup>, en el se describen algunos de los datos estadísticos, la composición y características de una generación de estudiantes de licenciatura en preescolar a partir de los resultados obtenidos en el examen general de conocimientos aplicado en 2003, de manera general también describe algunos hábitos y cualidades que para la docencia tienen los normalistas y la percepción que ellos tienen los docentes de “su normal” de formación y del trabajo en general que se cumple en esas instituciones.

En el mismo programa se publicaron los documentos, (hacia 1999) “La primera evaluación externa del programa de mejoramiento Institucional de las escuelas Normales publicas”<sup>38</sup> y la “Segunda evaluación externa del programa de mejoramiento institucional de las escuelas normales publicas”<sup>39</sup> en ambos documentos se elabora un recuento de la forma en que se divulgó el programa, las cantidades de docentes participantes en la capacitación nacional, de cómo se distribuyeron los recursos materiales y económicos para el mejoramiento de las instituciones y en especial se pone énfasis en los resultados de una encuesta, que intenta documentar la percepción de los beneficios que ha traído la aplicación de la reforma en el mejoramiento del servicio que prestan las normales, lo anterior mediante la medición del “grado de satisfacción” de los estudiantes.

Cabe resaltar que los dos documentos anteriores se inscriben dentro de una visión gubernamental de divulgación de logros, donde existe poco espacio para la revisión y la crítica, en el que se establecen como avances todas las acciones realizadas y no se hace una revisión profunda y un cuestionamiento de posibles errores u omisiones de la reforma.

---

<sup>37</sup> Savín Castro, Marco Antonio “la preparación de las futuras educadoras. Análisis de una evaluación a estudiantes de escuelas normales”, 2003.

<sup>38</sup> SEP “La primera evaluación externa del programa de mejoramiento Institucional de las escuelas Normales públicas, 2003

<sup>39</sup> SEP “La segunda evaluación externa del programa de mejoramiento Institucional de las escuelas Normales públicas”, 2004

La SEP dentro del mismo programa, publicó el escrito “Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral”<sup>40</sup> en este documento reflexiona sobre cómo se puede inducir algunas mejoras en los procesos de cambio curricular y manifiesta que desde el plan 84, se rompe la identidad de los procesos de enseñanza que debe dominar el maestro y como deben ser formados los educadores en las normales, en otro apartado explica las ventajas de no involucrar a las universidades en la formación de docentes de educación básica, prosigue con distintas reflexiones a las que intitula “la escuela primaria y maestros que queremos para el futuro” y para finalizar detalla una serie de cualidades y características que debe tener el nuevo docente, características que coinciden con algunos de “los rasgos y cualidades” presentados en el perfil de egreso del plan 97.

Dentro de la misma colección el libro “Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica”<sup>41</sup> ahí se hace una revisión histórica del proceso de conformación del sistema normalista de formación de los docentes en nuestro país y se complementa con algunos referentes de cómo se cumple esta actividad en los EU, propone algunas reflexiones en los que establece, entre otras ideas, que las reformas a las normales se han realizado de manera desorganizada, sin planificar y de forma remedial. Igualmente establece que la formación docente que se impartía hasta antes del año 2000 y a la que denomina “educación en la edad de las máquinas” posee una serie de características y cualidades que correspondían a las formas de trabajo y pensamiento presentes en una sociedad industrial, pero que es inadecuada para el docente en esta nueva sociedad global y de la aldea mundial, donde existen formas de comunicación y divulgación del conocimiento basadas en las tecnologías de los sistemas informáticos y multimedia; a esta nueva manera de instruir a los docentes del periodo donde le llaman “Educación en la edad de los sistemas”. Finalmente ofrece algunas propuestas para ser consideradas en la formación inicial y permanente de los docentes de las normales y las cuales apoyarían la creación de escuelas de calidad en el sistema nacional.

---

<sup>40</sup> Savin Castro, Marco Antonio “Escuelas normales. Propuestas para la reforma integral”, 2003

<sup>41</sup> Jacobo García, Héctor y Pintos, Juan Luis “Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica” SEP, 2003.

De la misma serie bibliográfica, se repartió el texto "El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo"<sup>42</sup> en este documento se sugiere que es preciso aprender nuevos hábitos, habilidades y cualidades, necesarias para la operación de los programas de estudio de la reforma y desaprender los saberes que ya se poseen. Hace un recuento de la experiencia estadounidense en formación de docentes mediante instituciones denominadas "Escuelas de Desarrollo Profesional", donde se rescata la figura del tutor profesional y su valor formativo para la instrucción de los nuevos maestros, considerando que practicar esta actividad es una fuente de experiencias y aprendizajes para el nuevo docente. En los últimos párrafos propone un conjunto de acciones que expresa, deben inscribirse dentro de las políticas nacionales para el desarrollo profesional de los docentes y remarca que los formadores de docentes deben dominar estrategias de enseñanza que permitan la comprensión tanto de la realidad educativa como de los aprendizajes de los alumnos.

Cabe mencionar que si bien los últimos documentos citados no corresponden al periodo temporal en el que se desarrolla la reforma, son elementos complementarios acerca del tema y la SEP los entrega como parte complementaria del programa, el planteamiento surge de forma natural de por qué hasta 6 años después se distribuyen y no antes del programa o por qué no se leyeron y discutieron durante el primer año de aplicación de la reforma, como aporte a la comprensión y enriquecimiento de los elementos teóricos de los docentes normalistas.

---

<sup>42</sup> Hammond, Linda Darling y McLaughlin, Milbrey, "El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo" SEP, 2003

**Capítulo 2**  
**EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1984 Y LOS DOCUMENTOS**  
**DE LA REFORMA DE 1997**

## 2.1 EL PLAN DE ESTUDIOS DE 1984 PARA LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En estos párrafos haré una breve presentación de las características técnico pedagógicas, algunos rasgos y los aspectos más importantes del plan de estudios para la formación de maestros vigente hasta la implementación del documento que es motivo de análisis en este trabajo, lo anterior con la intención de documentar un panorama genérico de sus particularidades y pueda comprenderse con mayor profundidad, los cambios propuestos e introducidos con el plan 97.

En virtud del acuerdo presidencial 259<sup>43</sup> que es signado por el C. Miguel de la Madrid, se elevaron los estudios normalistas al grado de licenciatura, con esto se sustituyó el anterior plan de estudios, de 5 años de duración (2 ciclos de bachillerato y 3 de formación docente) esta estrategia se complementó con otras medidas, como el diseño de un nuevo perfil de egreso, mapa curricular y programas de las asignaturas por cursar.

Dentro de sus principales características se estableció que el plan 84:

1.- Duración de 4 años lectivos, 2.- Tira de materias con 4 líneas de formación (social, psicológica, pedagógica e instrumental), 3.- Estableció al taller, el seminario, el curso y el laboratorio como propuestas de trabajo y organización didáctica de las asignaturas, 4.- Se apoyo en el paradigma de docente-investigador, 5.- El mapa curricular incluía asignaturas como teoría y diseño curricular, investigación educativa y otras de carácter teórico, 6.- Las asignaturas de corte didáctico, las manejaba desde la perspectiva de la enseñanza de los contenidos de aprendizaje de las áreas y no desde la didáctica, 7.- Su mapa curricular se organizaba en un tronco común a todas las licenciaturas (2 años) y la formación específica de la licenciatura (2 años) y 8.- Su estructura abarcaba 56 asignaturas en la carrera (7 por semestre, más los que se anexaran como cocurriculares).

Este plan de estudios inicio su operación durante el ciclo lectivo de 1984 –1985 en la gran mayoría de las entidades de la república y en el caso particular del Estado de México, fue

<sup>43</sup> Gobierno Federal, Diario Oficial de la Federación, pág. 7, 2 de agosto de 1999.



hasta el ciclo 85-86, la SEP permitió esta prórroga en la aplicación, a petición expresa de sus autoridades educativas que lo solicitan para organizar un programa de capacitación a los docentes de las normales de la localidad.

Los requisitos de ingreso establecidos en ese programa, marcaban: el haber concluido el bachillerato de manera satisfactoria y tener el certificado respectivo, poseer un buen nivel de comprensión de lectura, dominar un conjunto de conocimientos humanísticos y sociales aceptables y en especial poseer gusto por la docencia.

Entre los objetivos terminales que se estipulaban para los estudios de esta licenciatura, eran formar docentes con un fuerte acervo teórico, que fundamentaran su práctica dentro del ámbito de lo pedagógico-social, donde el educador sería el responsable de orientar y conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera crítica y activa; lo anterior se sustentaba en la corriente teórica que propone considerar a la educación como un proceso social de cambio y que promovería una formación científico-crítica de los maestros.

Las características que debía tener al terminar los estudios se explicitaban en el perfil de egreso, el cual marca:

- Desarrollar su actividad pedagógica dentro de un marco activo y reflexivo.
- Ser capaz de hacer investigación pedagógica, a partir de la acción y reflexión de su propia práctica.
- Analizar la perspectiva del cambio en la educación e instrumentar en función de ella, su labor docente.
- Construir y reconstruir su práctica docente, dentro de una visión científica de la educación.
- Asimilar y usar los distintos adelantos del desarrollo de la ciencia y la tecnología para mejorar y eficientar su "labor áulica"<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup> Labor áulica, concepto con el que se cataloga al trabajo docente, a la labor cotidiana frente a grupo dentro de la nueva concepción de formación docente, casi siempre se usa como sinónimo de trabajo docente.

El plan 84 presentaba la integración del mapa curricular en 4 ejes de trabajo denominadas, “líneas de formación”, alrededor de las que se agruparon las diversas asignaturas y sus contenidos temáticos.

Las líneas de formación fueron:

1) Línea social: Se intentó con estas materias, aportar los elementos teóricos de la educación, su filosofía, la sociología y todas aquellas ciencias sociales y humanas que le permitieran entender la importancia que la educación tiene para la colectividad.

2) Línea psicológica: Fueron el conjunto de asignaturas que pretendieron que el alumno se apropiara de las teorías del aprendizaje y epistémicas, las corrientes psicológicas en las que se sustentan los programas de estudio, el conocimiento de la teoría de grupos del aprendizaje y la psicología social en general.

3) Línea instrumental: Se ordenaron aquí a los cursos que aportaron al docente las herramientas complementarias del trabajo docente, la tecnología, el dibujo, lo artístico, la danza, la educación física y la música; es decir aquellas habilidades y aptitudes que posibilitan un mejor desempeño de la función educativa.

4) Línea pedagógica: El conjunto de áreas del saber que proporcionaran la base teórico metodológica de la labor docente, la observación de la práctica, la planeación educativa, la conducción de las diversas materias; su eje integrador, estaría en la materia de laboratorio de docencia, encargada de ordenar y organizar los conocimientos y habilidades didácticas aportadas por otras asignaturas y constituirse como un espacio de experimentación, reflexión y análisis de las diversas propuestas teórico – metodológicas.

Este plan de estudios de licenciatura incluía un total de 56 asignaturas a lo largo de los estudios; cabe aclarar que esto variaba de un estado a otro del país, algunos de ellos establecieron que en los primeros semestres se cursaran 8 o 9 materias y en los últimos 2 ciclos hasta 11, haciendo un total de 65 o más asignaturas en los diversos planes; lo anterior propició el problema de que llegaron a existir 35 diferentes mapas curriculares para la licenciatura en educación primaria en el país.

Los dos primeros 2 años de este plan de estudios se dedicaban el “tronco común”, (que constaba de 28 materias, en el Estado de México) las cuales debían ser cursadas obligatoriamente por todos los estudiantes de las licenciaturas del país; pero se dejó en libertad a cada entidad para incorporar las asignaturas y los contenidos temáticos que considerara importantes para su comunidad y anexarlas a la currícula del tronco, como materias complementarias; Los restantes 28 cursos de los semestres subsecuentes eran dedicadas a la formación específica de la licenciatura que se estudiaba, variando las asignaturas en función de ello, por ejemplo, si la especialidad era en ciencias naturales, el grueso de las materias se orientaba al estudio de las disciplinas de la naturaleza, la biología y las ciencias experimentales, así como las metodologías didácticas de la enseñanza de esa área del saber.

El plan 85 sugería la utilización de propuestas de organización y conducción del trabajo en las asignaturas, mediante diversas estrategias como el taller<sup>45</sup>, el laboratorio<sup>46</sup>, seminario<sup>47</sup> y los cursos<sup>48</sup>; en las tres primeras metodologías se pedía la realización de la recuperación de la experiencia profesional que ha tenido el alumno en su trabajo docente cotidiano, así como acercarlo al análisis y reflexión de los procesos educativos, mientras que en el curso se proponía la de exposición de contenidos temáticos, de manera magistral y en una forma tradicional.

Otro paradigma en que se sustentó era formar “docentes investigadores”, lo anterior pretendía lograrlo mediante dos cursos semestrales de investigación educativa y uno más de elaboración de tesis; por lo que el paradigma de la investigación y del “docente investigador”

---

<sup>45</sup> “Taller” entendido como la forma de trabajo donde es importantes la obtención de productos escritos intentando se recupere la experiencia del sujeto como elemento primario de la discusión de lo teórico. Tomado de, “Plan de Estudios de lic. en educación primaria”, 1984, pág. 39

<sup>46</sup> Laboratorio; espacio experimental donde se realizan la construcción de conocimientos, los cuales deben de recibir aplicación práctica para regresar finalmente a la reflexión o reconstrucción de ambas. tomados del “plan de estudios 84”, op. cit. pág. 42

<sup>47</sup> Seminario estrategia de trabajo mediante la cual se pretende generar el trabajo en equipo, la actividad y la participación individual y colectiva con la colaboración del docente, en la cual el aprendizaje debe ser activo y la reelaboración de la información y los documentos. Tomados del “Plan de estudios 84, op. cit. pág. 39.

<sup>48</sup> Curso: dicese de un programa de estudios que es eminentemente expositivo, bajo la dirección del docente y en el que se proporciona a los participantes de un cúmulo de saberes; “Plan de estudios 84”, op.cit., pág. 40.

no sólo fueron mal entendidos por la comunidades normalistas ya que crearon encontrados debates sobre este dilema en función a dos posturas:

a) Se asumía que la intencionalidad del programa era crear docentes que fueran capaces, a partir de sus elementos teóricos, de realizar la construcción de objetos investigativos, esto es, formar investigadores educativos de alto nivel.

b) Se suponía que la intención era el dotar al maestro de las herramientas teórico-metodológicas para que este pudiera hacer algunas investigaciones de las problemáticas de su práctica y reconstruir teóricamente su quehacer cotidiano. Ambos planteamientos hasta la fecha no han sido entendidos ni superados en las escuelas normales.

Como parte del anexo 1 se presenta el mapa curricular del plan 84, también se incluía la carga horaria semanal y los créditos que se obtenían al aprobar las diversas materias del mismo. La citada tira de asignaturas corresponde al curso ordinario que se estudiaba de lunes a viernes en un horario de 8 a 14 hrs., esta modalidad de formación se cumplió en el Estado de México, nótese que no tenía materias complementarias.

## **2.2 LOS ANTECEDENTES DE LA REFORMA**

Al asumir la presidencia de la república en 1988, Carlos Salinas de Gortari prometió a los diversos grupos políticos, económicos y sociales del país que realizaría una serie de transformaciones en las relaciones que el Estado mantenía con ellos, esto se basaría en una conjunto de modificaciones legales a la constitución y demás marco normativo vigente, acción las cuales repercutirían en todos los ámbitos de la vida nacional; lo anterior se considera que lo instrumento, por el hecho de llegar a la presidencia en medio de una severa crisis de legitimidad, donde la opinión pública nacional e internacional, cuestionaba la organización, el proceso y mayormente los resultados de las elecciones federales que lo llevaron al poder.

En el plano educativo estas transformaciones tomaron el nombre de "Programa Nacional de Modernización de la Educación Básica"<sup>49</sup> (PNMEB) y dan inicio formalmente con la consulta popular realizada en el año de 1989 para lograr la integración del "Programa de

---

<sup>49</sup> SEP "programa para la modernización de la educación", 1989, pp. 3 y 4

Desarrollo Educativo”, el citado documento se estructuraba de manera genérica por 4 ejes de trabajo.

- a) Reformulación de los contenidos de la educación.
- b) Revisión y modernización de los distintos métodos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Adecuación de la estructura y la organización interna del sistema educativo.
- d) Promoción de la participación social de la educación.

Ratificaba entonces Salinas que “la tarea de la educación era la de construir los cimientos para los seres que dirigirán al país en el siglo XXI... sin modernización de la educación, no se podría modernizar a todo el país”<sup>50</sup> esgrimía entonces estos argumentos como elementos necesarios e imprescindibles del cambio curricular que propuso y aplicó.

Para el presente estudio, el proceso de reforma a la educación normal inicia de manera general con los hechos antes mencionados, ya que el discurso que pronunció el jefe del ejecutivo en la ceremonia de presentación del citado programa, afirmó que el Estado mexicano había ya cumplido el reto de la satisfacción de la demanda educativa y que ahora la prioridad era de orden cualitativo y de calidad, además, ratificó que su gobierno enfatizaría en la modernización integral del sistema educativo en su conjunto, incluidas las escuelas normales.

Para llevar adelante el PNMEB se organizó el trabajo en dos etapas:

- a) Una consulta nacional y la elaboración de las propuestas que se recabaron mediante mesas de trabajo respectivas. En esta actividad se pedía la participación de maestros, estudiosos, investigadores y todas aquellas personas y sectores sociales interesados en la temática, en ese momento funcionarios del gobierno federal<sup>51</sup> detallan, que se habían recabado más de 65 mil ponencias en 1500 foros y consultas realizados en todo el país para tal efecto, lo cual no deja de ser paradójico, por la enorme cantidad de trabajos y el número de eventos celebrados, así como las informaciones obtenidas de ellos.

<sup>50</sup> Periódico El universal, 13 de noviembre 1989, 1ª sección, pág. 5.

<sup>51</sup> La SEP por medio del Subsecretario de Educación Básica, J. Ángel Pescador declaraba a un diario de circulación nacional estos datos. El universal, 13 de noviembre 1989, 1ª sección, pág. 8.

b) La aplicación experimental de los programas de estudio en escuelas primarias, en algunas “escuela piloto”, ensayo al que se denominó “prueba operativa”, que consistió en que en algunas instituciones seleccionadas del país, se cumplieran experimentalmente los nuevos programas y se emplearan los materiales de estudio durante el ciclo escolar 1992–1993, esto en los 6 grados que integran el nivel, dejándose para posterior aplicación la reforma al subsistema de formación docente, la cual se pospone hasta 1996 y 1997.

### **2.3 LOS DOCUMENTOS DE LA REFORMA NORMALISTA**

En este apartado se realiza el análisis de los diversos documentos que se editaron por parte de la SEP, con ellos que se intentaba construir los elementos para el “diagnóstico y la consulta” en las instituciones y también se pretendía recopilar las diferentes propuestas de los docentes y directivos de las escuelas normales del país. De la misma forma se revisaron los manuscritos que las autoridades oficiales difundieron sólo en el Estado de México o el Distrito Federal, se anota en su análisis, cuando el texto referido tuvo divulgación nacional.

Por sus características internas y la temporalidad de su difusión, los documentos de la reforma, los agrupare en tres bloques:

- A) Los documentos del diagnóstico y la consulta: son 6 textos que fueron elaborados y utilizados con la finalidad de orientar las propuestas de los docentes de las escuelas normales así como realizar una radiografía de la problemática del plan 84, se publicaron en el año civil de 1996.
1. “Avance del Plan de Estudios de preescolar y primaria”. SES, Estado de México, febrero de 1996, 22 Págs. (de circulación en las normales de esa entidad federativa)
  2. “Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de educación Normal” (Proyecto operativo) SES, Estado de México, febrero de 1996, 22 Págs. (con carácter estatal)
  3. “Comentarios y propuestas realizadas a los temarios para la consulta a diferentes sectores educativos del Estado de México” (Resultados de la consulta) SES, septiembre 1996, 33 Págs. (Difundido en las normales del Edo. de Mex.)

4. "La Formación, Actualización, Capacitación y Superación de maestros en el Distrito Federal" (hacia la construcción de un futuro común) DGENAMDF, SEP, junio 1996, 61 Págs. (sólo para su análisis en el D. F.)
  5. "La Transformación integral y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales", documento de trabajo, SEP, SEDF, DGENAMDF, julio de 1996. (Para las normales del D. F.)
  6. "Plan de Desarrollo Institucional" (Programas Interinstitucionales). DGENAMDF, 47 Págs. (para consulta en instituciones del D. F.)
- B) Los documentos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), 5 documentos, los cuales se publican y entregan para su revisión a los docentes de esas escuelas, durante los meses de enero a noviembre de 1997.
1. PTFAEN, "Informe de avance y actividades prioritarias" SEP- DGN, abril de 1997, 52 Págs. (de carácter nacional)
  2. PTFAEN," Propósitos y Orientaciones Académicas de los Planes de Estudios para la Transformación Inicial de Profesores de Educación Básica". SEP, SEBN, abril de 1997, 27 Págs. (de difusión nacional)
  3. PTFAEN, "Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales" SEP, SEBN, DGN, julio de 1997, 17 Págs. (de divulgación nacional)
  4. PTFAEN, "La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales; un acercamiento desde su realidad" Gobierno del Estado de Baja California, ENEBC, Julio de 1997, 25 Págs. (tuvo difusión en esa entidad y posteriormente nacional).
  5. PTFAEN, "Informe de Avance, Acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998 "SEP, SEBN, DGN, Noviembre 1997 (de circulación nacional)
- C) El Plan de Estudios para la Licenciatura de Educación Primaria, Pelep 97, en su versión preliminar, distribuido en junio y su versión final de julio de 1997.

**LOS DOCUMENTOS DE LA REFORMA<sup>52</sup>**  
(RECOPIADOS PARA LA INVESTIGACIÓN)

<b>DIFUNDIDOS EN EL ESTADO DE MÉXICO</b>	<b>QUE CIRCULARON EN EL DISTRITO FEDERAL</b>	<b>DOCUMENTOS DE CARÁCTER NACIONAL</b>
Avance del Plan de Estudios de Preescolar y Primaria. 2 de febrero de 1996	"La formación actualización, capacitación y superación de los maestros en el DF hacia la construcción de un futuro común". junio de 1996	Reunión con directores de Escuelas Normales. Línea para la modernización de los recursos para la enseñanza y el mejoramiento de la infraestructura física y académica de las Escuelas Normales.
Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de Educación Normal. 20 de febrero de 1996		Programa para la actualización, Capacitación y Superación Profesional del Personal Docente y Directivo de las Escuelas Normales. 11 de julio de 1997
Documento las dimensiones referenciales de la reforma a la Educación Normal del Estado de México. 12 de agosto de 1996	La transformación integral y el fortalecimiento de las Escuelas Normales. julio de 1996	Propósitos y orientaciones Académicas de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica. abril de 1997
Documento síntesis sobre antecedentes para la reforma a la Educación Normal del Estado de México 1994 - 1996. 12 de agosto de 1996	El plan de desarrollo institucional (Programas interinstitucionales) agosto de 1996.	La condición docente y el nuevo plan de estudios en las Escuelas Normales un Accrcamiento desde su realidad. julio de 1997
Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del Estado de México. (Resultado de la consulta)		Lineas generales de acción, Orientaciones Académicas sobre el desarrollo curricular. octubre de 1996
		Informe de Avance y Actividades Prioritarias 1997. febrero 1997

En los párrafos siguientes se realiza el análisis de los aspectos más significativos de los documentos empleados en "el diagnóstico y la consulta de la reforma" en estas instituciones, en especial se agrupan en dos apartados los que fueron elaborados por instituciones y autoridades educativas del gobierno del Estado de México y que fueron conseguidos en calidad de préstamo con directivos de esas instituciones, debido a que eran de circulación

<sup>52</sup> Concentrado de documentos elaborado por el autor de esta investigación y que tiene un carácter provisional y tentativo, ya que existen otros documentos que no fueron entregados a nivel Estado de México y Nacional que pertenecían al PTF AEN.



restringida y posteriormente se trabajo sobre los que fueron elaborados por las autoridades de educación normal y básica del DF, que fueron obtenidos en las bibliotecas del DIE, la DGENAMDF y la BENM.

### **2.3.1 DOCUMENTOS ELABORADOS POR LAS ENTIDADES EDUCATIVAS DEL ESTADO DE MÉXICO.**

Los siguientes documentos se elaboraron con información de las escuelas normales estatales coordinados por la SES como representante de la autoridad educativa central, de los cinco documentos citados en el cuadro anterior, tres de ellos presentan una estructura, contenidos y planteamientos similares que giran en torno de:

Reflexionan sobre las distintas transformaciones sociales, económicas y políticas que ha sufrido el mundo y nuestro país, en especial con el desarrollo de las nuevas tecnologías y el surgimiento de temas educativos emergentes (las TIC's, la ecología, la protección ambiental)

Detallan el conjunto de fallas, deficiencias, limitaciones, errores y omisiones que afirman, tenía el plan de estudios de 1984 y que por consecuencia generó deficiencias en la calidad de la formación de los docentes.

Explican que debido a los dos aspectos anteriores, es urgente, prioritario y apremiante el realizar una profunda reforma al sistema de formación de docentes y a las escuelas normales en especial.

Proponen algunos rasgos, cualidades, características y habilidades que deberá de tener el nuevo plan de estudios para la formación docente, en particular como debe ser el nuevo maestro autogestivo, con dominio didáctico y un amplio bagaje cultural y científico.

Mención aparte tiene el documento "Avance del plan de estudios de preescolar y primaria", este documento presenta el fundamento filosófico-legal del que emana la propuesta de reforma y manifiesta la importancia que este subsistema cumple para la educación nacional y reconoce que este programa de transformación es parte de las acciones del ANMEB iniciado en el gobierno de Salinas de Gortari.

Contiene de igual forma su propuesta de la formación docente, en donde plantea que se intenta "recuperar el sentido de la formación más allá de los criterios de la racionalidad técnica y de la mera administración de contenidos, pensando en la autorrealización del sujeto

desde los procesos académicos y profesionales”<sup>53</sup>. Precisa el documento que la experiencia de la formación es el momento idóneo para la elaboración del pensamiento científico entendiéndose a la ciencia pedagógica “como el proceso de indagación, investigación y experimentación de los actos educativos”<sup>54</sup>, Considera que la instrucción didáctica deberá darse paralelamente a la formación en valores, esta última, deberá expresarse como un código de conducta y de actuación que oriente al docente y al ser humano hacia propiciar el bien común en la sociedad.

En párrafos posteriores define los perfiles del nuevo docente, en cuanto al dominio disciplinario o los conocimientos que debe tener, en 18 incisos propone un educador con un alto nivel de sapiencia didáctica y de cultura general, que conozca sobre las teorías del desarrollo del pensamiento del niño, entre otras cualidades. En lo concerniente a las habilidades personales, en 25 enunciados detalla las cualidades propias de un nuevo maestro y define a un educador con una densa formación ético, profesional, valoral y una fuerte identidad nacionalista. Para cerrar el documento establece los rasgos específicos que deberá tener el docente de educación primaria, indicando que entenderá que debe seguir aprendiendo a lo largo de la vida y concebir a la instrucción que reciba en las normales como la fase preliminar de un proceso de actualización permanente (formación inicial).

En el documento “Talleres de consulta para la orientación y definición de los contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de la educación normal”, que fue presentado en una reunión de “análisis”, dedica su contenido a detallar las estrategias para organizar la discusión de ese documento en las normales, proponiendo organizar reuniones llamadas “talleres escolares” o asambleas extraordinarias con todo el personal y donde como producto de ellas, se elaboraron propuestas o “ponencias”, en las que se redactaran los cambios o adecuaciones que los miembros de la institución consideraban pertinentes realizar al plan 84.

Dentro de las propuestas normalistas se cita que una que presento coincidencia fue la de la incorporar una quinta línea curricular, (llamada línea filosófica) incluida exprofeso para esta

---

<sup>53</sup> SES, “Avance del Plan de Estudios de Preescolar y Primaria”, pág. 4

<sup>54</sup> Op. cit. pág. 12

propuesta de reforma. Cabe mencionar que en la realización del taller institucional en las normales se presentaron, principalmente, dos formas en la organización de la discusión:

A) Las que dividieron su planta docente en equipos, formaban una propuesta colectiva y luego en plenarios revisaban los aspectos más significativos del documento, para la concluir con la elaboración de la propuesta institucional.

B) Las escuelas que pidieron a sus docentes leer todo el documento, y contestar individualmente los 2 documentos, resolviendo todos sus aspectos, para después integrar una comisión institucional encargada de “dictaminar o seleccionar” las propuestas de los docentes y seleccionar las que se enviaran a la SES.

En relación con el documento llamado “Comentarios y propuestas realizados a los temarios para la consulta a diferentes sectores educativos del Estado de México” es el concentrado general de todas las ponencias elaboradas por lo docentes de las normales estatales, cabe resaltar, en la secuencia de presentación de los trabajos, al pasar de un tema a otro, por ejemplo en la ponencia 5 “las cualidades del docente” y la 6 “la infraestructura de las escuelas normales” o el hecho de colocar ponencias que se contraponen en lo escrito de un trabajo al siguiente. El escrito contiene 56 ponencias de diferente extensión en su redacción, profundidad en el abordaje del problema, la precisión y claridad en los cambios que recomiendan como adecuación al nuevo plan de estudios. Es importante señalar que en estos momentos predominaban 3 visiones en las comunidades normalistas y las autoridades educativas de esa entidad, sobre el futuro de la reforma:

a) De que la reforma consistiría en una reorganización del mapa curricular del plan vigente, con la inclusión de varias materias y sus contenidos temáticos.

b) La transformación sólo se traduciría en un conjunto de acciones menores y propuestas que serían desechadas o bloqueadas por el sindicato de maestros y que finalmente no se aplicaría.

c) Que las autoridades no tenían claro que cambios curriculares se debían realizar, carecían de un diagnóstico de las instituciones y por consecuencia no habían definido la orientación ni los mecanismos para desarrollar la reforma.

### 2.3.2 DOCUMENTOS ELABORADOS POR LAS ENTIDADES EDUCATIVAS DEL DF

El primer documento que fue difundido para su análisis entre las comunidades normalistas del DF, recibe por nombre “la formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el DF”, “hacia la construcción de un futuro común” de junio de 1996, en especial se analizará la propuesta que contiene acerca de la formación inicial.

En su introducción menciona que su objetivo es reflexionar sobre la realidad educativa que viven las instituciones formadoras de docentes del DF y que su pretensión es “Efectuar una caracterización institucional del estado que guarda la formación, actualización, capacitación y superación profesional de los maestros de educación básica en el DF<sup>55</sup>”, cabe aclarar que no hace referencia de qué entiende por “formación”, “capacitación” o “actualización”, tampoco establece diferencias entre los tres conceptos, por igual no explica lo que es una caracterización institucional o sus diferencias o similitudes con un diagnóstico.

Detalla que es producto de un “proceso de análisis interinstitucional que da inicio en febrero de 95 y que culminó con la primera reunión de planeación institucional de agosto de 96, así como de datos y elementos extraídos de informes de gestión, autodiagnóstico, investigaciones, conclusiones de congresos, seminarios y evaluaciones<sup>56</sup>”; no aclara si los referentes a los que hace mención son solo de las instituciones del DF participantes o de carácter nacional.

Reconoce que “Actualmente las funciones de formación y actualización de docentes... están diluidas en diferentes dependencias que atomizan su atención<sup>57</sup> que no existe comunicación entre ellas, ni líneas claras de trabajo, que tienen difusos ámbitos de competencia y de responsabilidad; por lo que este documento se propone generar formas y procesos de integración, en función de los propósitos.

Establece de manera conceptual que la formación docente es un proceso continuo de preparación profesional, que se desarrolla en distintas fases y con estrategias diferentes, el cual da inicio en el ingreso a una escuela normal y que continúa a lo largo de la vida

<sup>55</sup> SEP-DGENAMDF, “La formación, actualización, capacitación y superación de los docentes del DF”, (hacia la construcción de un destino común) 1996, México, pág. 4

<sup>56</sup> Op. cit. pág. 6

<sup>57</sup> Ibidem pág. 7

profesional, con esto introduce de manera directa a la reforma, el término de “formación inicial”, citando que el documento no da referencias de dónde se recupera, cómo se construye o que diferencia tiene esta figura con la del anterior plan de estudios.

También ratifica que “la primera etapa es la formación inicial, tiene como propósito proporcionar a nivel licenciatura los conocimientos, actitudes y habilidades indispensables para ubicar al futuro docente en el contexto y las condiciones donde desempeñará su labor, en particular posibilitando para incorporarse a procesos de formación permanente como la actualización, la capacitación y la superación profesional”<sup>58</sup> al hacer la comparación de este concepto con el citado en el Pelep de 1997, presentan semejanzas en cuanto a las categorías que manejan, las características, cualidades y rasgos que se pretende tenga el nuevo docente.

Cita como ejemplo los programas de las licenciaturas elaborados en 1976 y que presentan ciertas “problemáticas”, detalla en párrafos posteriores las limitaciones que presentan en específico los de las licenciaturas en primaria, preescolar y educación especial, afirma, que poseen elementos comunes en su diseño curricular, su fundamentación didáctica, la estructura de su tronco común, condiciones de operación y desarrollo semejantes.

En referencia a la licenciatura en educación primaria de 1984 describe que alumnos y maestros entraron en conflictos de expectativas e intereses para entender y aplicar el conjunto de programas que lo integraban, por que tenían un “enfoque curricular distinto, que subrayaba los siguientes conceptos: Laboratorio de docencia, la práctica social y la práctica educativa, la investigación como medio de aprendizaje y el trabajo interdisciplinario en las academias”<sup>59</sup>. Aspectos que no sólo eran ajenos al ámbito normalista, tanto en el concepto y definición, como en la práctica cotidiana de las aulas de esas escuelas;

Describe las distintas omisiones mencionados como problemáticas, encontradas en su aplicación:

---

<sup>58</sup> Idem.

<sup>59</sup> Idem.

El elevado número de materias semestrales a cursar (7 o más), que en el último semestre la excesiva carga de trabajo para el alumno, por que debía cumplir el servicio social, el documento recepcional y los trabajos de cada materia.

Que los créditos semestrales de la licenciatura en educación primaria (de 54 a 56) son mayor a la de cualquier licenciatura universitaria (de 38 a 40), además que los resultados del examen de admisión, denotan severas limitaciones en los alumnos que ingresan a las normales como “una mala ortografía, una deficiente expresión oral y escrita, mínimos conocimientos históricos y sociales así como una escasa cultura general y habilidades motrices”<sup>60</sup>. Afirmación que es reproducida por el Pelep en su página 13, de manera idéntica.

Otros problemas son los mecanismos e instrumentos empleados en el proceso de selección e ingreso (el examen, la entrevista, etc.) que no dan la certeza de ser las mejores formas para seleccionar a los aspirantes más idóneos a ser maestros; no detalla qué características o cualidades debe tener un futuro docente “ideal”. También afirma que no se aplicaron proyectos compensatorios desde la SEP o al interior de las normales que ataquen las deficiencias académicas detectadas en el examen ingreso.

En relación con los conceptos propuestos en el plan 84 acerca de la errónea interpretación de la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, que no son claramente definidas tanto en este documento y en el plan de estudios citados, En cuanto a la vinculación docencia-investigación, el plan 84 planteaba una unión entre ambas, así como “la formación de un docente investigador” aspecto que generó diversas y opuestas interpretaciones, que condujeron a confundir la función de ambas y el papel que una y otra debían jugar.

Respecto a las “prácticas escolares”<sup>61</sup> en el plan 84 fueron considerados como un espacio medular para el desarrollo de las habilidades didácticas, y según afirma el documento, se convirtieran en un conjunto de actividades mecánicas y rutinarias de repetición y reproducción de conocimientos, sin carácter experimental y de cambio.

---

<sup>60</sup> Op. cit. pág. 12

<sup>61</sup> Prácticas escolares: se considera como el ejercicio didáctico en donde el alumno normalista asiste a escuelas de educación básica con la finalidad de: 1. Observar el trabajo docente realizado por un profesor titular, 2. Conducir diversas clases con apoyo del docente de la asignatura de laboratorio de docencia y el profesor titular del grupo. (concepto propio)

Por lo que se refiere al perfil de egreso, se afirma que otra problemática, es que los licenciados en primaria no responden a las necesidades del nivel donde laboran, pero también asevera que “no se tienen evaluaciones” sobre el desempeño y capacidades desarrolladas por el egresado. Una de las fallas más marcadas del plan 84 (según el documento) fue que sólo se cambió el mapa curricular, como medida aislada y no se alteró sustancialmente la vida académica, la estructura real y la dinámica de trabajo didáctico de las normales.

Finalmente menciona “que se ha carecido de evaluaciones sistemáticas de estos planes y programas que proporcionen información de los aspectos positivos y negativos y que den pauta para su ajuste o modificación completa”<sup>62</sup>, con lo que hace patente la necesidad de un diagnóstico certero, producto de análisis bien pensados y basados en estudios sistemáticos y profundos de la realidad de las instituciones.

Otras de las problemáticas que afirma, tenían el plan de estudios de 84, fue la enorme cantidad de variaciones del mismo, ya que existían 959 diferentes programas de asignatura de las diversas licenciaturas y modalidades que se impartieron en las normales, igualmente explica que hay un número similar de materiales de apoyo<sup>63</sup> y considera que esos documentos requieren de revisión y actualización de sus contenidos y elementos teóricos. Del plan 84 considero que la evaluación debía formar una “visión más cualitativa que cuantitativa así como el empleo de procedimientos acordes a ellos, por lo que debía usarse la evaluación permanente y global centrada en el proceso formativo, donde se valore el esfuerzo personal y grupal”<sup>64</sup>, Es de resaltar que esta es una deficiencia evidente y a la que no se le prestó suficiente importancia en su análisis.

El segundo documento divulgado es “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”, fue repartido en las escuelas normales del DF, en julio de 1996, En sus primeras líneas aclara que es la información mínima “requerida para dar inicio a la

---

<sup>62</sup> Ibidem. pág. 15

<sup>63</sup> En las diferentes escuelas normales de los estados se elaboraron un conjunto de documentos denominados “complementos temáticos” los cuales incorporaban lecturas que se consideraron importantes para cada asignatura, para que fueran incorporados a los programas respectivos así como después de la reforma de básica de 93 con los elementos de los nuevos enfoques propuestos a español y matemáticas entre otros.

<sup>64</sup> Ibidem.

participación de docentes, escuelas y alumnos en pos de construir propuestas para la transformación de las instituciones que forman docentes<sup>65</sup>.

En la justificación menciona que el PDE 1995-2000 establece a la transformación de las normales como prioridad debido a los grandes cambios sociales y en el conocimiento, que se han presentado y que plantean la necesidad de que la educación propicie el desarrollo de nuevas habilidades y capacidades tanto en los alumnos como en docentes. Cita que apoyado en el PDE 95-2000 se propone realizar la transformación de las normales y dice que pretende: recuperar la tradición formativa de las escuelas normales, establecer planes y programas congruentes entre la formación inicial, el desempeño profesional y que cambiar los planes de estudio no es suficiente, la reforma debe ser integral y se tienen que considerar otros aspectos (como materiales de apoyo para alumnos y docentes).

Destaca que la actualización y capacitación de los docentes de las normales posibilitaría alcanzar mayor grado de competencia académica en los nuevos docentes y en los que ya laboran en educación básica y con ello garantizar mayores posibilidades de éxito de la reforma. Su propósito lo define que "a través de criterios generales promover la elaboración de propuestas que orienten... el desarrollo de acciones para que todos los maestros de las Escuelas Normales<sup>66</sup> lo curioso es que se trata un documento que fue elaborado con los elementos de las escuelas normales del DF, no es un diagnóstico nacional y es difícil entender que afirme, el incluir información de las otras instituciones de las entidades del país.

Respecto a los criterios que orientarán la elaboración de propuestas de la consulta "nacional", detallan que el director será el responsable del proceso con el apoyo de los docentes, grupos colegiados y órganos técnicos, por igual menciona el papel de censor o impulsor de la reforma, que la actuación de esos funcionarios daría y que marcaría el rumbo de este proyecto.

---

<sup>65</sup> SEP- SSEDf, "La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales" (documento de trabajo), pág. 2

<sup>66</sup> Op. cit. pág. 5



Con relación al diagnóstico, menciona que según el estudio que fue realizado por la DGENAMDF<sup>67</sup> y que coincide con los planteamientos del PDE 95-2000, asegura que entre la formación docente y la realidad social, se presentan disociaciones considerables, al igual que enormes contradicciones “entre los planes y programas de estudio vigentes y la práctica docente que se realiza en educación básica”<sup>68</sup>. Admite que se hace inaplazable el reorientar la “práctica docente” tanto, la que se realiza en las normales como la que se propone para las instituciones de educación básica, empleando para ello, las jornadas de práctica, también considera necesario el “mejorar el servicio social, la supervisión escolar, impulsar la evaluación institucional y de los aprendizajes”<sup>69</sup>.

Advierte que en la reforma realizada en 84 se careció de un planteamiento integral para atender la problemática de las normales, ya que no se contempló entre otros aspectos: el seguimiento de los proyectos, la evaluación de los planes y programas, la actualización del personal docente de las normales, la dotación de información necesaria para que los docentes normalistas entendieran y pudieran de manera “pertinente hacer la interpretación, aplicación y evaluación del plan y los programas de estudio al tiempo que tampoco se han asegurado la correspondencia entre los procesos académicos y los apoyos administrativos”.<sup>70</sup>

Establece que debido a las mínimas asesorías que sobre el plan 84 se impartió a los docentes de las normales, esto propició que “en la interpretación y aplicación de los planes y programas de estudio, así como niveles académicos distintos en su tratamiento, esto provoca que los resultados sean diferentes en las escuelas normales urbanas, en los centros regionales, en las experimentales y en las rurales”<sup>71</sup> como anotación personal cabe aclarar que si bien es cierto empíricamente lo descrito, vale mencionar que resulta raro que en un documento elaborado en el DF (por la DGENAMDF) con el diagnóstico de las escuelas normales de ese lugar, se tengan datos o se hagan referencias a instituciones que no existen en la capital (normales rurales o experimentales) y más, si para este momento se supone que no había un

<sup>67</sup> Cfr. El documento “la formación actualización y capacitación de los docentes del D. F.”..., aunque cabe destacar que ese escrito, el que es analizado párrafos arriba no es un diagnóstico de las instituciones y el sistema de formación docente, ni pretender serlo, según se manifiesta el texto y se desprende de su estudio.

<sup>68</sup> SEP- SSEDF, “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales (documento de trabajo)”, DF, 1996, pág. 10.

<sup>69</sup> idem.

<sup>70</sup> Op. cit. pág. 11

<sup>71</sup> idem

“diagnóstico nacional”, que se hubiera construido consistentemente por parte de la SEP y más curioso resulta si consideramos que el presente documento, se define como el que inicia la consulta nacional para la elaboración del diagnóstico.

En el párrafo correspondiente a “fortalecer a las normales” y señala como urgente “renovar la estructura académica de esas instituciones, para dar nuevas respuestas a las necesidades de formación inicial y las otras funciones de las instituciones formadoras de docentes, así como a las referentes a la actualización de sus propios docentes”<sup>72</sup>. Apunta que el bajo subsidio económico gubernamental destinado a las instituciones ha condicionado que las funciones sustantivas se realicen en deficientes condiciones de trabajo.

Otro inciso de este documento denominado como “la propuesta inicial del perfil deseable para los maestros de educación básica”, en él se definen en función a capacidades, actitudes y competencias profesionales, entre otros rubros, los rasgos del perfil de egreso que se propone, el que divide en cinco aspectos, el primero referido a las habilidades intelectuales específicas, segundo: dominio del campo de enseñanza, tercero: competencia didáctica, cuarto rasgo: identidad profesional y ética y último rasgo del perfil: capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, resaltando que son los rasgos que posteriormente se incluirán en el Pelep 97.

Afirma que en el nuevo plan de estudios un elemento esencial, es la propuesta de inclusión de prácticas profesionales, llamadas de acercamiento a la realidad educativa, que se realizarán desde el inicio de la licenciatura y de otras que con el apoyo de asesoría experta<sup>73</sup> de un “tutor” se cumplirán durante el último año de la formación. También propone que el docente sepa brindar atención educativa a los grupos sociales vulnerables (discapacitados, inmigrantes, indígenas y en riesgo de deserción) por medio del estudio de una materia opcional que se deberá incluir en el plan 97.

---

<sup>72</sup> ídem

<sup>73</sup> Por este concepto en este plan de estudios se entiende, a un docente de educación primaria con un conjunto de características específicas que lo hacen propio de compartir su experiencia profesional y saberes didácticos con un docente en formación, el cual queda bajo su tutela durante un ciclo escolar y aprende de su experiencia y formación práctica (sintetizado del PELEP 97, pp 51 y 52)

El documento establece que es importante promover desde la "formación inicial" nuevas maneras de realizar la gestión institucional, la administración y la participación de sus miembros, tanto al interior de las comunidades como en las escuelas donde irán a laborar y donde deberá de considerar las actitudes de los integrantes de la misma.

En las últimas páginas del texto, se incluye el cuestionario para "la consulta nacional" que se encuentra dividido en aspectos, los que a su vez se insertaban en 4 ejes temáticos, de estos, uno era obligatorio y los otros tres se consideraban como opcionales. Es importante resaltar que si un docente normalista o un grupo de ellos, se interesó en contestar por completo este cuestionario de "diagnóstico" debió de responder, la sumatoria de 124 de respuestas ya que muchas eran preguntas complejas. Tal vez la autoridad educativa pretendió con esto, el evitar la participación de los docentes, ya que la propia complejidad de algunas de las interrogantes inducían más a redactar un trabajo recepcional, que a solucionar el cuestionario.

Otra reflexión que surge de las características del cuestionario es que se quería reducir y limitar la opinión de las comunidades normalistas y circunscribirla a espacios de antemano definidos de trabajo y tal vez poco explorados, esto último mediante el empleo de preguntas confusas, extensas, pocos definibles o que impliquen múltiples interpretaciones. Finalmente quizá la autoridad le apostó a la "no-comprensión de las preguntas", ya que por su propia complejidad, implicaban procesos de dominio de saberes especializados sobre diseño curricular, organización escolar y otros tópicos, los que no siempre son del manejo de los docentes normalistas, al tener perfiles de formación ajenos a estas temáticas.

Otro documento de la etapa del diagnóstico y la consulta, es el llamado "el plan de desarrollo institucional (programas interinstitucionales)", que fue elaborado por el personal docente de las escuelas normales del DF, publicado en agosto de 1996. Que surge "como resultado del PDE 1995-2000...se estableció la necesidad de revisar y adecuar el contenido de los programas de educación básica... retomando las experiencias educativas que el mismo refiere en el campo de la formación y actualización de docentes"<sup>74</sup>.

---

<sup>74</sup> DGENAMDF, "El plan de desarrollo institucional" (programas interinstitucionales), pág. 6

En el inciso llamado los elementos del diagnóstico, afirma, que en su contenido se detallan las condiciones reales en que se encuentra la función sustantiva es decir, del cómo se realiza “la docencia en las escuelas normales”, pero no explica qué entiende por “condiciones reales”, considero que esta definición, que pareciera trivial no lo es tanto ya que las enormes diferencias de infraestructura, condiciones operativas y docentes, hacen que entre una institución normalista y otra existan, brechas abismales de “las condiciones reales de la docencia”, que este escrito trata de categorizar o definir, asimismo, no detalla qué elementos integran este constructo.

En el apartado de la justificación del citado documento, se resalta que será “el instrumento orientador... que resguarde la esencia del normalismo mexicano y posibilite futuras innovaciones pedagógicas”<sup>75</sup> párrafo que es repetido en el Pelep en su página 21, además que afirma que se debe revalorar la tradición normalista mexicana y rescatar su fortaleza en aspectos de didáctica y enseñanza. Expone que a partir de la aplicación del plan de licenciatura de 84, se detectaron una serie de problemas, que ya se enunciaron en anteriores documentos; no menciona como se observaron estas desviaciones, ni mediante qué evidencias se recabaron informaciones sobre esas problemáticas.

En el párrafo sobre la formación de docentes dice que “puede afirmarse que este segmento de la educación nacional fue el campo más descuidado por las políticas educativas recientes”<sup>76</sup> tal como lo cita el “PDE 95-2000” en sus paginas 59-60 o el “Pelep 97” en su hoja 22 y como consecuencia directa disminuyo el interés de estudiar en las normales, lo que se reflejo en la reducción de la matrícula, aspecto que es retomado por el “Pelep 97” en su página 16, usando los mismos argumentos.

Asevera el texto que “ el modelo de formación de docentes de las escuelas normales se encuentra alejado de las necesidades que plantea el campo de trabajo profesional, no responde a la problemática real del ejercicio docente de educación”<sup>77</sup>, no se enuncia en base a qué

<sup>75</sup> SEP, “Plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria, PELEP 97”, pág. 22

<sup>76</sup> DGENAMDF, “El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales), pág. 22

<sup>77</sup> Op.cit. pág. 23

elementos se emite el anterior juicio. En otro orden de ideas ratifica que es necesario y urgente, fortalecer y reorientar la función que cumplen “las prácticas pedagógicas”, no detalla cómo se pretende o propone reorientarlas o hacia dónde hacerlo, ni mediante que mecanismo se intentará lo anterior. Afirma que existe en los docentes un sentir común, la necesidad de “reformular los planes y programas de estudio”, que a doce años de su aplicación tienen la misma estructura, sobra mencionar que no refiere mediante qué instrumentos o cómo se obtuvo tal información, ni tampoco advierte por que se realizó en sentido inverso la reforma en educación básica primero (1992-1993) y después a las normales.

Detalla que las orientaciones del nuevo plan deberán de ser “la formación permanente, la educación en valores y el aprendizaje independiente y significativo... detener el deterioro ecológico.”<sup>78</sup> Cabe mencionar que estos tres aspectos: la formación permanente, formación en valores y el aprendizaje independiente, son conceptos que poco vuelven a ser mencionados en otros documentos del PTFAEN y del Pelep 97.

Es importante mencionar, que en diversos documentos de la reforma se cita a “la tradición del normalismo nacional”, pero no se hace una conceptualización de este término, indagando encontré esta definición “la capacidad de saber enseñar, es decir saber transmitir los conocimientos, usando las formas más idóneas para ello, generar en el alumno el interés por aprender mediante los procesos adecuados, de instruir y aprender la conducción didáctica, esto es, generar la habilidad didáctica la cual solo es enseñada en las escuelas normales”.<sup>79</sup>

Asegura el documento que “en los programas de formación docente predomina la teoría y se minimiza la práctica de aprender a enseñar”<sup>80</sup> esta cita textual también es repetida en el PDE 95-2000, Pelep 97, PTFAEN, pero sin referir con fundamento en qué estudios o seguimientos se elaboró esta conclusión, la que si bien es una situación evidente, se infiere de referentes empíricos.

---

<sup>78</sup> Idem.

<sup>79</sup> SECyBS, “Guía didáctica para docentes”, pág. 28.

<sup>80</sup> DGENAMDF, “El plan de desarrollo institucional (programas interinstitucionales), pág. 40

En cuanto a la prestación del servicio social, detalla que con el plan 85 solo se volvió un formulismo administrativo y que se perdió su esencia original de labor comunitaria y de beneficio social, al igual de las prácticas pedagógicas asegura se volvieron un requisito, que se cumplían mecánicamente y sin darles el sentido realmente educativo, para el que fueron incluidas en el plan de estudios.

De la titulación dice que se constituyó más en un requisito administrativo, que en una verdadera experiencia de formación, lo que provoca que en la mayoría de los casos, los documentos recepcionales carecieran de rigor metodológico y no sean consecuentes con los procesos de formación y se volvían ejercicios de copia y recortado de párrafos y textos, que poco aportan a la reflexión personal, a la formación y la experiencia profesional.

#### **2.4 LOS DOCUMENTOS DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN (PTFAEN)**

La primera actividad de esta etapa de la reforma se realizó en las escuelas normales del estado de México durante el mes de septiembre de 1996, con una reunión institucional en la que se entregó para su solución y devolución el mismo día del cuestionario para “la consulta nacional” cuyo contenido se dividía en 4 ejes temáticos, el primero de resolución obligatoria, denominado “reforma a los planes y programas y los otros apartados eran de solución opcional, este cuestionario es el mismo que se presenta en el documento “la transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales del DF, hacia la ....”.

También se entregó para su lectura el escrito denominado “PTFAEN Líneas generales de acción”, documento con el que da inicio el programa, en su interior, afirma que se planificó el proyecto de reforma desde 1996 y que sus primeras acciones están encaminadas a modificar los elementos centrales del funcionamiento de las escuelas normales, específicamente pretende transformar la vida de esas instituciones, aquí cabe afirmar que no explica lo que debemos entender por transformación ni la diferencia que tiene con una reforma curricular o institucional.

Establece que el mencionado programa se dividió en 4 líneas de trabajo, que se avocarían a intentar resolver problemáticas específicas de las instituciones en especial:

1.- La línea del desarrollo curricular. Encargada de la integración de los programas de estudio, el seguimiento a su aplicación, la elaboración y distribución de los materiales de estudio, (antologías de lecturas básicas y complementarias).

2.-La línea de actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales: Su propósito es difundir los aspectos y acciones de la reforma para revitalizar el ambiente académico y crear las condiciones adecuadas para la aplicación de los nuevos programas de estudio; otro de sus objetivos, era ofrecer a los docentes programas de actualización académico mediante estudios de posgrado y crear “la biblioteca del maestro normalista”.

3.- Línea de elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico: Propone hacer la revisión de las reglas operativas y administrativas de las instituciones y recuperar el trabajo colegiado entre los integrantes de las normales.

4.- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales: Intento distribuir los recursos económicos y materiales necesarios para la reparación de los planteles, la adecuación de espacios y el mantenimiento de la infraestructura y en una segunda etapa la dotación de materiales diversos.

Concluye afirmando que la SEP publicó este documento, para ser entregado como material de lectura y consulta entre el personal docente de las normales, propone que los textos del programa debían ser motivo de reuniones de discusión y análisis; es importante citar que se distribuyeron a los maestros según la organización interna de cada normal.

El segundo documento del PTFAEN difundido entre los normalistas, llamado “Informe de avance y actividades prioritarias” fue repartido a nivel nacional, elaborado por la DGN y analizado por los directivos de las normales en abril de 1977. En su hoja de presentación hace referencia a la estructura del PTFAEN en las 4 líneas de acción y al referirse al proceso de consulta explica que en la primera fase de la misma (etapa nacional) participaron “amplios sectores” de la comunidad normalista, investigadores, autoridades educativas y la sociedad en general. Denota que paralelamente a la consulta se realizaron “reuniones de trabajo” coordinadas por la DGN con profesores normalistas cuya trayectoria académica fuera considerada como “relevante”, al igual que investigadores y personas “expertas” en

educación; no explica qué criterios o consideraciones se deben cubrir para considerar a un docente de esas u otras instituciones como “relevante”, “brillante” o “experto”.

Ratifica que hubo una alta coincidencia entre los contenidos de los rasgos del perfil de egreso propuesto en el documento de consulta y las sugerencias y ponencias que se elaboraron en las normales por las docentes, mismas que remitieron las instituciones para su integración al diagnóstico.

Especifica que es importante el mejoramiento de edificios, anexos y en general la planta física de las escuelas normales; respecto a la actualización docente y la formación continua, explica que durante 1996, en las distintas entidades federativas se recabo información que permitió la elaboración del perfil académico de los docentes de las escuelas normales y que ello facilitara elaborar un programa tendiente a subsanar las deficiencias encontradas en ese rubro, no establece fechas de realización ni temáticas o las áreas que abarcará.

Explica que una de las primeras acciones para la actualización de maestros de educación normal, fue la realización de los ocho talleres nacionales para el conocimiento de los enfoques, los contenidos temáticos de los programas y el uso de los libros y materiales de la educación primaria, con el fin de proporcionarles una “sólida” visión sobre la nueva orientación didáctica de los citados documentos, asimismo afirma se realizaran talleres estatales y por plantel para la reproducción de los contenidos temáticas y tópicos abordados en esos eventos, es decir, se implemento la denominada reproducción en “cascada” y valdría preguntarnos si con un taller de 25 horas, se logra una sólida comprensión de un cambio curricular y de conceptos complejos, como son los que contiene esta reforma

Respecto a la gestión institucional menciona que es necesario mejorar los procedimientos de organización interna mediante modelos “colegiados de gestión”<sup>81</sup> cabe mencionar que se propone retomar a las academias de grado o asignaturas y al consejo académico institucional, como elementos de trabajo colegiado, así mismo, promover el seguimiento de las acciones de las escuelas a partir de la elaboración del proyecto institucional.

En el eje de “mejoramiento de la planta física” y el equipamiento: afirma que se canalizarían recursos económicos suficientes para atender las necesidades de reparación y mantenimiento de edificios e instalaciones de las escuelas normales, no se especifica con qué

<sup>81</sup> Recibe esta denominación las propuestas de trabajo institucional colectivo basado en la participación de academias, consejos escolares y que esta sustentado en trabajo especial del docente, centrado en la actividad colectiva y conciente del integrante.



monto se asigno a cada una de ellas, ni a cuáles de las aproximadamente 190 instituciones del país.

El tercero de los documentos del "PTFAEN" "Línea para la modernización de los recursos para la enseñanza y el mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas normales" (Informe de avance), cita que fue elaborado por la DGN y revisado en abril de 1997, y ese folleto detalla " las acciones a realizar para el logro de una verdadera renovación de la planta física en las escuelas normales"<sup>82</sup>, para lo que se pidió la elaboración de un manuscrito denominado "cédulas de diagnóstico", sobre necesidades urgentes y prioritarias en cada plantel en relación a la infraestructura. Explica que en su primera etapa del PTFAEN será la prioridad la dotación de acervos bibliográficos, y la instalación de la red Edusat, además de la reparación y mantenimiento de instalaciones hidráulicas y salones.

El cuarto documento que es parte del PTFAEN "propósitos y orientaciones de los planes y programas de para la formación inicial de profesores de educación primaria", fue elaborado por la SEByN y presentado para su análisis en la reunión realizada con los directores de las normales de todo el país, en abril de 1997, en su contenido manifiesta que intenta recoger de los funcionarios participantes las recomendaciones, opiniones y comentarios acerca del nuevo plan de estudios. Respecto al método de trabajo usado para su elaboración del proyecto de reforma explica que el criterio inicial fue definir con claridad el tipo de profesional de la educación que se pretende formar, esto a través de los rasgos del perfil de egreso, para posteriormente determinar las actividades, asignaturas y los contenidos temáticos necesarios para lograrlo y posteriormente hace la definición de sus propósitos fundamentales a lograr:

Que aquellos que cursen la licenciatura obtengan el dominio de los contenidos fundamentales de la educación básica y de los enfoques de los planes de estudio y las metodologías para su enseñanza.

---

<sup>82</sup> SEP. "PTFAEN" "Línea para la modernización de los recursos para la enseñanza y el mejoramiento de la infraestructura física de las escuelas normales" (Informe de avance), pág. 2

Ratificaba, que también deben ser capaces de plantearse problemas didácticos acerca de cómo enseñar, diseñar y utilizar estrategias y recursos adecuados para la enseñanza y la evaluación.

Que se consolidarían durante la formación las habilidades intelectuales básicas de lectura y expresión oral y escrita.

Que se reconozca la importancia que tiene la familia y el medio ambiente en el trabajo docente y de la escuela, las estrategias para mejorar la autoestima de los niños así como conocer y atender sus diferencias individuales.

El valorar la importancia de la educación pública en México y conocer sus fundamentos filosóficos y legales.

Que se apropie de los valores que le permitan la convivencia en la sociedad, el respeto hacia los otros, la preservación de los valores humanos y los aplique como una norma de vida.

Todas las anteriores habilidades y cualidades las sintetiza en el perfil de egreso, al que define como un "conjunto de conocimientos y de creencias, las actitudes y valores que le permitan ejercer la docencia, con la calidad suficiente que le requiere el sistema educativo nacional"<sup>83</sup>. Es importante esta concepción, pues no profundiza en la explicación de categorías conceptuales tan fundamentales para la reforma como lo es "calidad" o "docencia"

Manifiesta que en la formación docente es indispensable el desarrollo de las habilidades intelectuales específicas y repite las mismas argumentaciones que fueron planteadas en los documentos analizados párrafos arriba. Define que para lograr que al concluir sus estudios el alumno, se acerque a los rasgos del perfil de egreso establecido, deberán ser congruentes las prácticas didácticas al interior de las normales con lo propuesto por el plan y las prácticas didácticas (de observación y conducción en las escuelas primarias), por lo que se requiere sean reorientadas para ser afines con los objetivos y las finalidades formativas del plan.

Uno de los aspectos centrales que se remarca es que la formación inicial de profesores tendrá un carácter nacional, ya que afirma "existe un conjunto de códigos culturales y competencias fundamentales que son comunes a todos los mexicanos y que se materializa en

---

<sup>83</sup> SEP, "Propósitos y orientaciones académicas de los Planes de Estudio para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica", pág. 4

conocimientos habilidades y valores que nos son afines y nos dan identidad y que se deben de desarrollar independientemente de la región o entidad religión o género al que se pertenezca, y así se garantizará una formación común a para todos los mexicanos”<sup>84</sup> argumento ya presente en los documentos anteriores.

Establece que durante la formación deberán de realizarse diversas prácticas didácticas de observación y conducción, que incrementaran su duración y complejidad conforme vayan avanzado en la carrera, hasta concluir con etapas de inmersión directa en las que el alumno sería adjunto en el manejo y evaluación de un grupo de educación primaria, y reafirma la idea del docente “tutor”, como elemento formativo, aspectos ya citados en documentos del diagnóstico y la consulta.

Afirma que los antiguos planes de estudio para la formación docente (Plan 76 y 84) se trabajaban en dos vertientes, primero se buscaba el dominio disciplinario y después se enseñaba su didáctica; en oposición a esto, el nuevo programa de estudios pretende hacer trabajo en tres aspectos, mismos que ya fueron señalados en documentos anteriores:

El dominio del conocimiento disciplinario de las asignaturas, conocer y aplicar un conjunto de herramientas metodológicas que le posibilitaran elaborar estrategias de aprendizaje y la utilización de técnicas de observación que le permitan adecuar los procesos de enseñanza con los estilos de aprendizaje, las necesidades y los recursos con los que contaba en su salón de clases.

El anterior planteamiento puede considerarse como un avance teórico, al incorporar un tercer campo formativo al proceso, pero no cita el origen de este modelo curricular, tampoco los autores que lo sustentan o bajo qué criterios técnicos se considero dicha propuesta como la ideal para las normales.

El siguiente documento distribuido para su discusión es “PTFAEN programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales”, sus propósitos generales manifiesta que el PTFAEN pretende crear un

---

<sup>84</sup>op. cit. pag. 6

ambiente de trabajo intelectualmente estimulante para los docentes de las normales, generar actitudes para la discusión colegiada y constructiva de las problemáticas existentes. No explica el documento cómo se aplicaran todos sus planteamientos, mediante qué recursos económicos o materiales, en qué tiempos o qué acciones específicas se instrumentaran.

Sus criterios y orientaciones de elaboración, los menciona al afirmar que “este programa está dirigido al personal académico y directivo de las escuelas normales... que la actualización es una responsabilidad y un derecho de todo el personal docente de las escuelas; con la actualización se pretenderá fomentar tanto el estudio individual como el trabajo colegiado de las academias docentes, siendo la SEP en coordinación con las autoridades educativas estatales la responsable de que se ofrezcan los apoyos económicos y materiales que permitan la realización de este aspecto”<sup>85</sup> Cabe aclarar que por “actualización” la SEP la define como el conocimiento y dominio de los temas, contenidos y saberes en general de la nueva propuesta de la currícula de la reforma y aspectos afines y no en un sentido más amplio como un planteamiento para el dominio de los procesos profesionales en la enseñanza.

Explica que las instituciones deberán planear los recursos, tiempos y espacios necesarios para realizar la capacitación y actualización de sus docentes y establece dar prioridad al conocimiento de los programas de educación básica, los enfoques y sus contenidos temáticos así como los aspectos ya referidos de la reforma normalista, los cuales son considerados como impostergables y elementos primordiales de la capacitación y la actualización.

Detalla que el PTFAEN se ha organizado en etapas o fases, a saber:

Fase preparatoria: explica que concluida la etapa final de consulta y publicada la versión preliminar del plan 97, se realizaron reuniones con el personal docente de las normales, con el fin de difundir la información sobre la reforma curricular, además de organizar el trabajo académico del ciclo escolar siguiente, escoger los profesores “destacados”, quienes deberán asistir a la capacitación nacional y que con ellos debieron organizarse las academias regionales de asesoría.

<sup>85</sup> SEP, PTFAEN “Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales”, pág. 7

Fase de actualización: que se cumplió mediante los “talleres regionales de actualización” con los profesores de las normales que serían los encargados de aplicar los programas del primer semestre 97, en esos talleres se abordaron tres temáticas: El contenido del plan de estudios de la licenciatura (los propósitos, contenidos y orientaciones de los programas), las formas de evaluación propuestas y finalmente las recomendaciones para organizar las actividades del plan. Como podrá notarse la actualización para la SEP se circunscribe al conocimiento necesario para la interpretación y aplicación de los nuevos programas y no se abordan otras temáticas o conceptos sobre la reforma, entre los docentes; actividades que permitirían una interpretación más adecuada de los programas de estudio y su aplicación.

Cita que en apoyo a las acciones de la reforma se realizaron la transmisión de programas televisivos llamados “transformar a las escuelas normales”, teleconferencias en las que su temática giro sobre el contenido de los programas, el uso de materiales de apoyo y su correlación con las otras asignaturas.

Fase permanente de actualización: Se detalla el contenido de los acervos bibliográficos, hemerográfico y audiovisuales, del que fueron dotadas las instituciones y que ya fueron mencionados en documentos anteriores.

El penúltimo documento del PTFAEN “La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales: un acercamiento desde su realidad”, fue elaborado por Xóchitl Tamayo Orozco, docente en la escuela normal de Baja California Norte, con sede en Ensenada y fue difundido por la SEP en el ámbito nacional para su lectura y consulta, en julio de 1997, como parte del PTFAEN; además de la introducción consta de tres apartados el primero versa de ¿cómo se vive la profesión docente?, el segundo acerca de los tiempos y roles asignados al trabajo educativo y el tercero en que se analiza el desarrollo integral, intelectual y personal del sujeto docente; el documento termina con las conclusiones y las ideas propositivas que sugiere para esta reforma.

En la introducción contiene algunas referencias histórico-sociales del devenir de la profesión docente, manifiesta que en un principio se laboraba desde una perspectiva de “instructor técnico”, habilitado en el dominio de métodos y técnicas eficaces de enseñanza,

hasta llegar a nuestros días donde el docente es entendido como un “facilitador” del proceso enseñanza- aprendizaje, que promueve la formación integral de las nuevas generaciones y es un profesional de la educación; la autora no hace referencia a las fuentes donde se apoya para proponer tales aseveraciones.

El planteamiento central de este documento lo describe como intentar la recuperación y descripción del significado del ser docente y las experiencias educativas que posee, para construir un perfil del maestro normalista, enmarcándolo como el profesional que tendrá que aplicar el nuevo plan de estudios, estableciendo que, para una adecuada aplicación de dicho mapa curricular se sugiere la presencia de un “docente ideal”, que deberá contar con una alta preparación académica, ser propositivo al interpretar los nuevos programas, eminentemente constructivista en las actividades que planifique y realice al interior del aula institucional; características, las cuales afirma la autora, no siempre están presentes en los educadores que laboran en esos centros.

Detalla que el maestro normalista es considerado por los docentes de niveles educativos inferiores como un profesional de la educación con mayor preparación académica, en razón a laborar bajo un esquema universitario y cumpliendo las funciones sustantivas que le asignen. Hace referencia a que existe dentro del magisterio normalista una fuerte resistencia al cambio, que han adoptado un conjunto de prácticas docentes esquematizadas, con las que se identifica plenamente, lo anterior no le permite romper rápidamente con esas tradiciones didácticas, la autora no explica cómo logra tal conclusión, ni cuáles son esas prácticas o tradiciones didácticas y cómo se manifiestan.

Asegura que muchos de los docentes normalistas tienen problemas en la metacomprensión de diversas lecturas, en razón de sus paradigmas, ya que por lo general no asimilan nuevos saberes y si lo logra a realizar, los esquematizan dentro de sus “viejos dogmas”.

Como cita al margen apunta que Cassany denomina a este fenómeno la “gramática institucional”<sup>86</sup> afirmando que consiste en un conjunto de categorías y conceptos que muchos de sus miembros usan y tienen en su lenguaje oral cotidiano, pero que pocos comprenden, menos comparten y muy pocos aplican en su actuar al frente del grupo.

---

<sup>86</sup> Cassany, Daniel (2000) la cocina de la escritura, pag.47

Regresando al texto del PTFAEN detalla que debido a que la gran mayoría de los maestros son horas clase, esto genera un mayor grado de desgaste físico y mental en ellos, propiciando reducidos índices de compromiso institucional y posiblemente deficientes resultados en cuanto a la aplicación de la reforma; lo anterior al ser responsables de atender a grandes cantidades de alumnos, lo que incrementará su saturación de trabajo.

En el tercer aspecto del desarrollo intelectual y personal del docente plantea que “las diversas prácticas pedagógicas que se dan en las escuelas normales han imposibilitado los procesos de planeación de actividades académicas repercutiendo en un tipo de trabajo fragmentado y aislado, el cual obstaculiza el desarrollo global de las instituciones”<sup>87</sup> de igual forma no detalla como llega a estas conclusiones ni mediante que instrumentos se realizó.

Afirma que mucho de lo anterior tiene que ver con que el docente de las normales no cuenta con una “autoestima saludable”, debido a la gran cantidad de alumnos y grupos por atender, la diversidad de actividades académicas a desarrollar, los documentos escolares a realizar y revisar, por lo que todo ello le implica un sinnúmero de frustraciones, que van creando un sentimiento de desagrado hacia la docencia y la escuela normal.

La trascendencia de este documento es que fue objeto de discusión a nivel nacional y que introduce otros conceptos en algo que yo propongo sea denominado “la gramática de la reforma” y que equivaldría al conjunto de conceptos, categorías y términos que desde las autoridades educativas son inducidos en las instituciones por medio de reformas de carácter burocrático, en este caso con el plan 97 y que sin ser construidos, ni entendidos por la comunidad escolar, son usados con regularidad y de manera frecuente por los docentes normalistas.

Finalmente, el documento enlista nueve conclusiones que sintetizando sus tesis centrales expone:

1. Los maestros han interiorizado su labor desde su experiencia individual.
2. El estudio individual o colectivo no garantiza un mejor desarrollo profesional.
3. Los esquemas y paradigmas teórico-pedagógicos del docente, le limitan a acceder a un proceso de cambio de manera acelerada.

<sup>87</sup> SEP, ENBCN, “La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales un acercamiento desde su realidad”, pág. 13

4. El ambiente administrativo-académico de las normales, “impide” el cambio que requiere la reforma.
5. Existen problemas de metacomprensión de los textos y de lectura sistemática en los docentes normalistas
6. Considera que “Enseñar” en el educador normalista se concibe como saber y repetir información, lo que le forma un falso “status intelectual”, con respecto a los docentes de otros niveles educativos.
7. En las normales no existen condiciones materiales y económicas para tener y mantener un ambiente intelectual estimulante para docentes y alumnos.
8. Para generar nuevas formas de enseñar en los maestros de educación primaria, estas deben vivirse primero en las aulas de las normales.
9. Los docentes normalistas deberán emplear a la escuela de nivel básico como espacio de experimentación y desarrollo de proyectos de indagación educativa.

Es propio citar que muchas de estas consideraciones pueden ser genéricas, ya que existen, se presentan y posiblemente permanecerán en los integrantes de las escuelas normales y que pueden ser obtenidas tan solo con la observación sistemática del quehacer institucional; por lo que el manuscrito se pudo construir desde la recuperación empírica del contexto normalista de quien elaboro el documento.

El último documento que integra el “PTFAEN Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”, su importancia radica en que enlista un informe de las diferentes acciones desarrolladas durante la primera etapa de instrumentación de la reforma, elaborado por la SEByN junto con la DGN y este manuscrito fue presentado para su lectura en una reunión de directores de escuelas normales de todo el país, en la Cd. de México, en noviembre de 1997. Explica que durante los días 1º al 5 de mayo 2008 se realizaron reuniones con responsables de la operación del programa de la reforma, a nivel estatal, directores y subdirectores de las escuelas normales, donde las actividades prioritarias fueron: se recibieron los comentarios y sugerencias recabadas en torno al Pelep 97, (documento repartido entre los normalistas en junio de 1997), cabe resaltar que más que una sesión de consulta fue la entrega



y difusión del documento para su lectura y conocimiento de los aspectos generales del propio plan.

Otras actividades: Comentar sobre la importancia de las jornadas de prácticas de conducción y observación de los futuros docentes, informar sobre los avances del proyecto de seguimiento en la aplicación de los programas de estudio y como se debió organizar su discusión, puntualizar sobre los programas de actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales (los denominados talleres nacionales de actualización) y preparar las reuniones con los docentes encargados de aplicar los programas del primer semestre de la reforma.

Otros acciones que indica cumplió, son proponer mecanismos para el fortalecimiento del trabajo colegiado al interior de las instituciones formadoras de docentes, no explica que se entiende por trabajo colegiado o como lo debemos de concebir, afirma que durante los meses de junio a agosto se trabajo en la elaboración definitiva del Pelep 97, el cual se distribuyo en las normales en septiembre del mismo año.

Explica que del 12 al 14 de agosto se realizo una actividad denominada reunión preparatoria de los talleres de actualización para profesores del primer semestre, en 4 sedes nacionales y contando con una participación de 1500 docentes, como paso previo a la aplicación de los nuevos programas de estudio; es fundamental resaltar y preguntarnos si con una reunión de 3 días, abarcando jornadas de 8 horas de trabajo en estas asesorías, (24 hrs. aproximadamente en total) el docente ya esta actualizado, preparado y capacitado para la interpretación, manejo y aplicación de los nuevos programas de estudio, además no debemos de dejar de considerar que es la primera ocasión que el maestro reviso el programa y los materiales de estudio de un curso que no conoce .

Cita que en el último período de ese año se publicaron los primeros textos de la colección "biblioteca del normalista "así como otros libros de los "cuadernos de actualización", no especifica si serán entregados a todos los docentes o sólo a los que impartirán los nuevos programas de la reforma.

Mención aparte tienen los diversos programas de apoyo que comenta serán instrumentados: "SEPA inglés", la "Red Edusat" que pretenden el aprovechar la señal televisiva y el Internet

igualmente anuncia la creación del folleto impreso “la gaceta del normalista”, encargado de difundir información relacionada con las ciencias de la educación.

Plantea que con los comentarios, sugerencias y aportaciones realizadas por los directivos de las escuelas normales y las diversas observaciones de los miembros del equipo académico de la SEBN, se integrara un apartado que será incluido en el documento de diagnóstico sobre “gestión institucional”

## **2.5 PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA 1997**

**(VERSIÓN PRELIMINAR)**

Con la presentación del PELEP 97 se introducen diversos cambios, se aportan conceptos a la gramática institucional de las escuelas normales y se rompen con algunos paradigmas que hasta el momento se convertían en dominantes sobre las concepciones de lo que es la formación docente, entre ellos:

La duración efectiva del plan de estudios se establece en 3 años escolarizados y uno más de práctica intensiva, además que son tres los campos de formación en los que se organizó el plan de estudios, con las asignaturas eminentemente escolarizadas, las materias de acercamiento al trabajo escolar y las llamadas de práctica intensiva.

Se introduce un perfil de egreso dividido en 5 rasgos deseables (habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción a los problemas del entorno), se fortalece el concepto de que la licenciatura es la “formación inicial” del docente, la cual deberá continuar a lo largo de su vida profesional y se introduce el término de “docente en formación” el cual sustituye al de “alumno normalista”

Además de lo anterior se realiza la incorporación de la figura del tutor, tanto profesional, que es un docente de primaria con reconocimiento y prestigio, como el asesor metodológico, encargado de apoyar al docente en formación en la elaboración de su documento recepcional.

El PELEP 97 se integra, además de su presentación, de dos grandes unidades temáticas:

a) Las escuelas normales y la formación de maestros; donde construye un panorama sobre la evolución y situación actual del tema (en su estructura interna se desglosa en los siguientes

apartados: antecedentes, situación actual y el PTFAEN; su extensión en el texto abarca de la página 9 a la 26).

b) El Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria (que se subdivide en: 1. Explicaciones sobre el método usado para la elaboración del plan, 2. los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso, 3. Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas, 4. el mapa curricular y 5. descripción de las asignaturas).

En su apartado de antecedentes describe la evolución de la docencia en México, realiza una breve reseña histórica del origen de las normales, asegura que la función de formar a los docentes que la educación necesitaba, se le asignó a estas escuelas, que se fundaron desde las últimas tres décadas del siglo XIX. Manifiesta que con el final de la Revolución Mexicana cuando se hace explícito en el gobierno, el proyecto de erigirse como un "Estado Educador", amparado en el artículo 3º de la Constitución Política, que garantiza la educación básica pública, laica, obligatoria y gratuita a su población; apoyados en un sistema de formación de docentes.

Ratifica que durante la etapa de consolidación del Estado Mexicano en las décadas de los 50's a los 70's, en los procesos de auge económico ("El milagro mexicano"), la educación Normalita tiene un período de reducido incremento de su matrícula y número de instituciones, del cual pasa a una etapa de expansión en la década de los 80's al incrementar de 111.000 alumnos inscritos (en el ciclo escolar 1973-1974) a 333.000 (en el período 1981-1982) y de ellos concentrándose 157.400 estudiantes en la licenciatura en educación primaria.

Cita que al expandirse el sistema educativo normalista también creció la diversidad en la oferta educativa, ya que se abren nuevas licenciaturas y algunas escuelas normales privadas, también afirma que la calidad académica en esas instituciones fue desigual y por ende su excelencia académica y rigor evaluativo, existiendo desde las de aceptable nivel, hasta las que carecían de él; esta afirmación la elabora sin detallar que entiende por excelencia, calidad o rigor evaluativo ni como fueron determinados esos valores o cuáles instituciones si reunían estas características y cuáles no.

Da inicio al apartado de "la situación actual" afirmando que a partir del 22 de marzo de 1984 con el decreto presidencial 259, en el que se eleva los estudios para ejercer la docencia a nivel licenciatura y se establece el bachillerato (de 3 años), como antecedente directo, también se les otorga a las escuelas normales, el carácter de instituciones de enseñanza superior. Párrafos después expresa que el citado decreto "propició y condicionó una etapa de reducción radical de la demanda de ingreso en el ámbito nacional, que pasa de 72.100 a 26.500 estudiantes en los ciclos escolares 84-85 y 90-91 respectivamente. El número de docentes que laboraban en las escuelas de este nivel también sufrió un severo ajuste y una drástica reducción"<sup>88</sup>, lo anterior condicionado por la duración de la carrera y los nuevos requisitos académicos.

Es según este texto que a partir de mediados de la década de los 90's se empieza a presentar un fenómeno de crecimiento sostenido de inscritos, para llegar a 48,700 alumnos durante el ciclo escolar 95-96.

Respecto al Plan de Estudios de 1984, el documento afirma, como los otros textos ya citados, que algunas de sus deficiencias fueron:

Que el mapa curricular del plan de estudios 84 tenía un número excesivo de asignaturas, el desconocimiento de las diversas propuestas de conducción de las asignaturas, como el taller o el laboratorio, que el énfasis central de la formación se hacía en la revisión conceptual de elementos teóricos en general. En otro plano, cita el texto, se realizó poco trabajo en las normales; para hacer la revisión del currículo vigente y del que se estaba aplicando en las escuelas primarias a partir de 1993.

Además de que el eje vertebrador de las materias pedagógicas y didácticas (el laboratorio de docencia) se le dio el uso didáctico contrario al propuesto en el plan 84, tampoco se fomentó la reflexión sobre las prácticas de observación en las escuelas y estas se convirtieron en espacios de estudio de técnicas de observación en los alumnos. En lo relativo a los docentes de las escuelas normales menciona el documento, que poco esfuerzo se realizó por capacitarlos y actualizarlos en los elementos de esa reforma (de 84), para así dotarlos de los conocimientos necesarios para instrumentarla y evaluarla de manera eficaz, no cita la fuente de dónde obtuvo estas referencias.

---

<sup>88</sup> SEP, "Plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria 1997, versión preliminar", pág. 13

Plantea el texto que otra problemática fue que los programas de estudio proponían la lectura y análisis de materiales bibliográficos escasos o inexistentes tanto en las normales como en otras bibliotecas, lo cual generó graves dificultades para la revisión y aplicación correcta de los programas de las asignatura.

Establece que al acceder por decreto al grado de licenciatura, las normales, obligatoriamente debían realizar acciones de docencia, investigación y difusión de la cultura actividades en las que no contaban con la experiencia, infraestructura y el mínimo de recursos materiales y humanos para la realización de esas funciones, por lo que se obtuvieron graves fracasos y algunos logros mínimos y parciales.

El PELEP 97 afirma que a principios de 1990 ya se proyectaba una reforma a la educación primaria, la que se consolidó en 1992 y entre las principales modificaciones realizadas sobresalen: Los cambios en el enfoque de la enseñanza de las materias, en libros de texto y programas.

Se reconoce en el plan 97, que durante un largo periodo de tiempo, las normales laboraron en condiciones de deterioro de sus instalaciones y de restricción de recursos económicos, por lo que pocas de ellas pudieron conservar o mejorar su planta física, y que a pesar de esto cumplieron con misión de formar docentes. "Por lo anterior el Gobierno Federal expone en el programa de desarrollo educativo 1995-2000<sup>89</sup> que para detener y atacar esa problemática "así como para rescatar y preservar su identidad, se instrumenta el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que bajo dos premisas fundamentales y cuatro rubros pretende cumplir su cometido<sup>90</sup>.

Establece que: "El deterioro es evidente en las escuelas normales pero se debe de rescatar su tradición formativa"...2. Ninguna institución puede mejor que las normales formar a los maestros de Educación básica"<sup>91</sup>

Informa que el PTFAEN se integra por los cuatro rubros ya mencionados, transformación curricular, La actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, la gestión institucional y mejoramiento de la planta física.

<sup>89</sup> SEP; "Plan de estudios de la licenciatura en Educación primaria 1997, versión preliminar", pág. 17

<sup>90</sup> Op. cit. pág. 21

<sup>91</sup> *ibidem* pág. 23

La segunda sección de este texto lo forma “el plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación primaria”, donde hace las explicaciones sobre “el método de elaboración del plan”, que se inicia primero con definir el perfil profesional de educador a lograr, afirmando que responde a las características del tipo de docente que la educación y el país necesita. En un segundo momento se integro el mapa curricular con los contenidos y actividades que permitan conseguir esos “rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en un futuro inmediato”<sup>92</sup>, no explica como definieron esas cualidades, conocimientos, competencias profesionales, actitudes y valores que son características de un buen educador y como definieron que, este es el docente que necesita el país.

Explica que mediante las actividades académicas propuestas en el currículo y especificadas en los programas de estudio, se fortalecerán las capacidades para el aprendizaje independiente, autónomo y permanente del futuro docente y que estos son los elementos básicos de que todo profesional de la educación, debe dominar (la visión ideal o el deber “ser de la formación”).

En el apartado de “los rasgos deseables del nuevo maestro: EL perfil de egreso del licenciado en educación primaria”, plantean los 5 campos en los que se divide y que ya fueron mencionados en los documentos anteriores:

1. Las habilidades intelectuales específicas: integradas a su vez por 5 aspectos genéricos, donde establece la importancia de fortalecer la capacidad de leer y comprender el material escrito, mejorar su expresión oral y escrita, incrementar su capacidad de plantear y resolver problemas y fortalecer la habilidad para obtener y clasificar la información.

2. Dominio de los contenidos de enseñanza; Integrado por los aspectos referidos al conocimiento de los enfoques de enseñanza, el dominio disciplinario de los contenidos temáticos y la secuencia de integración de cada asignatura, además, de poder establecer la gradualidad de los contenidos a enseñar con los procesos cognitivos del alumno.

3. Las competencias didácticas; agrupan seis aspectos que posibilitaran según el documento: La capacidad de realizar un manejo didáctico adecuado, el uso de estrategias didácticas, el reconocimiento de las diferencias individuales, la capacidad de detectar y canalizar a los alumnos con necesidades educativas especiales y que identifique a los materiales didácticos como un apoyo para el trabajo docente.

---

<sup>92</sup> Op. cit. pág. 25

4.- El de identidad profesional y ética; integrado por 7 rubros, que sus pretensiones son: Fomentar el uso de los valores humanos como guía personal y que ellos normen las relaciones hacia los padres y alumnos, reconocer la importancia de la docencia para la sociedad, conocer los fundamentos filosóficos y la orientación del sistema educativo, identificar los problemas y retos que tiene que enfrentar la educación, asumir la docencia como su proyecto de vida y se apoye en el trabajo en equipo para resolver problemáticas y generar actitudes de cooperación y diálogo.

5.- Capacidad de percepción y respuesta de las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela; se conforma por cinco aspectos generales: Pretende que aprecie y respete la diversidad regional y cultural del país, considerar a la familia como elemento fundamental del proceso, generar sentimientos de solidaridad, aportar soluciones a las problemáticas de la comunidad y aprovechar los recursos naturales y la conservación del entorno.

Cita el texto que estos aspectos se encuentran interrelacionados estrechamente y deberán articularse dentro del trabajo cotidiano de cada asignatura del plan de estudios, aunque en algunas existe una marcada tendencia hacia campos delimitados como las habilidades intelectuales o el dominio disciplinario de los contenidos de la primaria, es decir, plantea que el desarrollo del total de las habilidades será la sumatoria del trabajo aportado por las asignaturas de forma indirecta.

Para poder hacer el estudio detallado de cada uno de los elementos que integran los rasgos del perfil, se hace la comparación del presentado en el del Pelep 97, con el publicado en el documento "la formación, actualización y capacitación de los docentes del DF" texto que fue analizado en el capítulo 2, con la intención de localizar las modificaciones y anexiones que se realizaron entre ambos y que se presentan en el anexo informativo de este trabajo.

El apartado III denominado "Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades Académicas" establece que sus dos objetivos son:

"a) precisar los lineamientos más importantes que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las asignaturas y otras actividades establecidas en el plan y b) definir ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente que son indispensables, para el logro del perfil de egreso"<sup>93</sup> explica que esto se establece para

---

<sup>93</sup> Op. cit. pág. 35

evitar la falta de coincidencia y la contradicción entre las finalidades que expresa el plan de estudios y el trabajo docente que se realiza al interior de las aulas de las normales, citando que en la medida que en su aplicación exista congruencia, será posible que se logre alcanzar los rasgos del perfil de egreso.

Con respecto a la información general de la reforma, la subdivide en doce apartados, donde intenta profundizar en la posición de la SEP, en relación a:

Que “La formación inicial de los profesores de educación básica tiene carácter nacional, creando en ellos la flexibilidad para comprender la diversidad regional, social cultural y étnica del país”<sup>94</sup> establece que así existirá la igualdad de oportunidades para la apropiación en el docente de los códigos culturales comunes y las competencias fundamentales que posibilitan la integración plena a la vida económica y social del país y que esto es primordial; no cita las fuentes documentales donde justifica o sustenta sus planteamientos.

Insiste en cuanto a “Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la “fase inicial” de la formación de los profesores de educación primaria”<sup>95</sup>, lo que supone la posterior creación de un sistema complementario de actualización y capacitación permanente de los educadores; aspecto que hasta esta fecha no ha sido instrumentado por la autoridad central.

Otro inciso menciona que “El dominio de los contenidos de la educación primaria se desarrolla de manera integrada con la capacidad para enseñarlos y orientarlos, por parte de los niños”<sup>96</sup>, esto se lograría mediante el conocimiento de la disciplina de la didáctica, lo metodológico y el empleo de los recursos pedagógicos, siendo la suma de estos aspectos permitiría lograr la mentalidad didáctica, para que en función de las necesidades grupales, el futuro maestro adapte estrategias didácticas adecuadas a los estilos de aprendizaje de sus alumnos.

Reafirma el planteamiento de “La formación inicial de los profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica en condiciones reales”<sup>97</sup>, por lo que en el mapa curricular están organizadas las asignaturas en tres campos de formación, que tienen el objetivo de iniciar al futuro docente, en el conocimiento

---

<sup>94</sup> *idem.* pág. 38

<sup>95</sup> *idem.*

<sup>96</sup> *idem.*

<sup>97</sup> *Op. cit.* pág. 41



sistemático y gradual de las condiciones y problemas de la docencia, por lo que las diversas “prácticas didácticas” de acercamiento, observación y conducción deberán ser orientadas y analizadas a detalle, por la importancia que para la formación tienen.

“El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas”<sup>98</sup> afirma que al estudiar las distintas teorías psicológicas, pedagógicas y sociológicas y realizar su posterior revisión en la realidad concreta del aula, permitirán la elaboración de estrategias de trabajo y el empleo adecuado de los materiales didácticos.

Expone que “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”<sup>99</sup> para fortalecer las capacidades de lectura, la escritura y la expresión escrita deberá de practicarse estas actividades de manera continua y concreta en cada una de las asignaturas del plan de estudios.

Plantea que uno de sus objetivos es “Fomentar los intereses, hábitos y habilidades que propician la investigación científica”<sup>100</sup> poniendo especial énfasis en los aspectos relativos a la educación y la ciencia en general, por lo que deberán consolidar el pensamiento científico, rompiendo los paradigmas de que la indagación didáctica es una actividad compleja y solo realizable por algunos sabios o predestinados, para lograr lo anterior sugiere, es indispensable el mejorar la capacidad de observación y análisis de la realidad educativa en el futuro docente.

Insiste en que “La formación inicial prepara 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”<sup>101</sup>, se considera que al poseer conocimientos sobre las teorías del desarrollo infantil, sus procesos epistemológicos y evolutivos, el docente podrá elegir las mejores metodologías o estrategias didácticas para propiciar aprendizajes; la anterior afirmación es una certeza que es cuestionable, ya que no enuncia los instrumentos o mecanismo con lo que se determinará si los docentes egresaron con esos dominios disciplinarios y si estos son correctos o no.

---

<sup>98</sup> ibidem. pág. 42

<sup>99</sup> idem.

<sup>100</sup> ibidem pág. 45.

<sup>101</sup> Op. cit. pág. 46

Resalta que “La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros”<sup>102</sup>, afirma que todas esas asignaturas lo apoyan en su labor diaria y serán complementarias a su formación personal.

Denota que “Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes”<sup>103</sup>; plantea que las instituciones deberán de organizar actividades académicas como clubes y talleres, los cuales servirán de apoyo a la formación de los futuros docentes, con especial énfasis en el aprendizaje de otro idioma, la informática o el manejo de una lengua indígena.

En otro párrafo cita “Los estudiantes y maestros deben disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje y para apoyar su formación permanente”<sup>104</sup>, para ello se pretende crear salas de computo y la red normalista, con la visión de compartir información sobre las problemáticas y los avances de la reforma.

Con respecto a que “En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas del trabajo docente y la planeación académica”<sup>105</sup>, propone se realice mediante el trabajo de los cuerpos colegiados de la institución, para que con ello el alumno aprenda y viva el trabajo de las academias, consejo académico y consejo técnico institucional.

El IV apartado del plan de estudios: presenta el mapa curricular a cumplir, donde se enlistan las asignaturas que deberán cursarse, los créditos que se obtienen por ello, los criterios académicos y normativos, las actividades de aprendizaje y características pedagógicas de este plan de estudios.

Explica que establece la duración de los estudios en 8 semestres, con 18 semanas de actividades cada uno, la semana de trabajo institucional tendrá 5 días de labor y un total de créditos de 448, al haber concluido y aprobado todas las asignaturas el docente en formación.

El mapa curricular se subdivide en tres campos de organización:

---

<sup>102</sup> *ibidem*. pág. 47

<sup>103</sup> *Idem*.

<sup>104</sup> *ibidem* pág. 48

<sup>105</sup> *ibidem* pág. 49

1) Actividades principalmente escolarizadas: formadas por 35 asignaturas, que se cursan durante los primeros 6 semestres de la licenciatura, siendo que cada materia presenta cargas horarias diversas, de entre dos mínimo a ocho horas máximo semanales.

2) Actividades de acercamiento a la práctica escolar: materias que se acreditan durante los primeros 6 semestres, el tiempo de clase asignado a ellas varía entre 6 a 8 horas semanales, están encaminadas a la observación de la práctica educativa en las instituciones de educación básica, así como la planeación de las clases y el análisis de las experiencias obtenidas en esas aplicaciones.

3) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo: se desarrollará durante los últimos dos semestre de la formación, en ambos, los docentes en formación con la guía de un "tutor"<sup>106</sup> que es el maestro de grupo, apoya con las actividades grupales que le son asignadas, aspectos que se complementan con su asistencia a la escuela normal, para la elaboración del documento recepcional, cursando las asignaturas de: Seminario de trabajo docente seminario de análisis de la práctica educativa(7º Semestre y en 8º respectivamente), ambas materias tienen como finalidad la planeación de los periodos de permanencia en las escuelas primarias y la recuperación de las experiencias de la aplicación, menciona que con las actividades desarrolladas en estos semestres, se acreditará el servicio social profesional.

Como siguiente elemento se presenta la tira de materias (anexo informativo), es de resaltar que no tiene ninguna materia relacionada con investigación educativa, ya que se plantea que la suma de las acciones de las distintas asignaturas aportará los elementos que permitan realizar las actividades propias de la investigación como definir un problema de estudio, construir la delimitación espacial y temporal de la problemática, entre otras habilidades.

## **2.6 CONSIDERACIONES ACERCA DEL PROCESO DE REFORMA Y SUS DOCUMENTOS OFICIALES**

De los textos del diagnóstico y la consulta, elaborados en el Estado de México, se denotan que no había en la etapa inicial de la reforma, una visión clara de la orientación técnico-pedagógica que seguiría esta transformación, se consideraba que sería una reformulación del

---

<sup>106</sup> Tutor, docente de educación básica que se le asigna a un alumno normalista, por sus competencias diversas y que es elegido en función de un perfil preestablecido para durante un ciclo escolar guiar, orientar y explicar lo más complejo o elemental del trabajo magisterial, concepto elaborado del Pelep 97.

plan de estudios, anexando algunas asignaturas, la reorganización de otras y la inclusión de una 5 línea de formación, a la que se le denominó filosófica.

El documento "avance del plan de estudios" contiene algunos elementos indicativos del contenido del nuevo plan y su orientación en especial, la parte relativa a "los perfiles del nuevo docente." siendo que ambos presentan una coincidencia muy alta.

De manera general los documentos elaborados y distribuidos en el Estado de México, son escritos con un contenido ambiguo, en especial en los temas que aborda, en general aportan pocos datos o referencias teóricas que impliquen conocimientos más allá del sentido común sobre las problemáticas que vivían las instituciones formadoras de docentes.

Los tres documentos elaborados por la DGENAMDF y las normales del DF, son escritos más extensos que los del Estado de México, elaborados ajustándose a una estructura orgánica formal, contienen citas y datos de diferentes fuentes, tienen mayor grado de manejo técnico y teórico de la problemática de la formación, presentan bibliografía y referencias bibliográficas al final de ellos, además de realizar definiciones de algunas de las categorías conceptuales, las que posteriormente son retomadas o "copiados" por otros escritos de la reforma.

Los documentos elaborados tanto por instituciones del DF como los Estado de México, sustentan la urgencia de la reforma en las problemáticas de la aplicación del plan 84 (excesiva teoriedad, su desfase con la realidad, las dificultades para instrumentar la interdisciplinariedad y la dualidad docente-investigador, entre otras, empleando y repitiendo las fallas, errores y omisiones que le adjudican otros escritos del mismo programa pero no lo sustentan en estudios o seguimientos formales.

El documento "La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales" en el inciso llamado "el perfil de egreso deseable", define las características que se pretende tenga el futuro docente y afirma que lo presenta para su discusión y análisis, lo llamativo es que después de pasar por varias fases de depuración es casi idéntico al que posteriormente la DGN presenta como elaborado por esta institución y que es el vigente en el PELEP 97.

El ejercicio de indagación sobre las problemáticas de las normales (El diagnóstico y la consulta) se desarrollo según las autoridades de la SEP entre los meses de agosto y octubre del 96, en relación a ello es importante reflexionar y cuestionarnos sobre:

\* Si ese lapso de tiempo es suficiente para realizar una consulta nacional y elaborar un diagnóstico de las problemáticas de un sector educativo tan complejo, diverso y estratégico para la educación nacional.

\* Una área tan crucial para el desarrollo del sistema educativo (según afirman los documentos oficiales) merece que se tome ese tiempo en ser encuestada su población, procesadas sus propuestas y analizadas sus problemáticas.

\* Es posible integrar un documento síntesis de un conjunto tan amplio de propuestas, ponencias y sugerencias que son elaboradas en las normales estatales y la compilación nacional puede realizarse en 3 meses.

\* Si en ese espacio de tiempo permite reestructurar la curricula y plan de estudios en función de las propuestas y observaciones emitidas por los docentes normalistas.

\* Lo anterior nos hace pensar en la profundidad de la reflexión que se proponía desde la SEP o la seriedad con la que se asumió el reto del cambio curricular por los integrantes del sector normalista y la propia autoridad educativa.

El documento del PTFAEN "La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales" contiene el cuestionario empleado para la consulta y el diagnóstico (que ya había sido incluido en el texto "la transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales del DF) por su número, extensión y la complejidad de las preguntas, debió generar severas limitaciones para su lectura comprensión y resolución, enfatizando que era el instrumento con el que se cumpliría el diagnóstico y consulta.

En relación a los documentos de difusión del PTFAEN mantienen coherencia al referirse a las 4 líneas de trabajo, repiten los mismos argumentos y referencias respecto al plan 84, las explicaciones son planteadas en cada texto y no profundizan en su análisis, específicamente con relación a los errores y fallas del citado plan .

En todos los documentos de manera abierta o velada se reconoce el abandono material y económico que han sufrido las normales en por lo menos los tres últimos sexenios, por parte de las autoridades tanto federales como estatales y que no se han invertido recursos financieros en mantenimiento y equipo.

Los documentos del PTFAEN prometían la asignación de recursos económicos materializados en bibliografía actualizada y oportuna, la entrega de equipo de cómputo, el uso

de la “red normalista” y “sepa Ingles” ante un panorama tan promisorio, solo resta ser escéptico y esperar que se en algún tiempo se materialice en realidad lo prometido.

Los diversos documentos del PTFAEN que fueron publicados para difundir las actividades, tenían carácter de materiales de divulgación y por lo tanto no era recomendable realizar reuniones de análisis y discusión, a la vez muy poco aportaron al enriquecimiento de la reforma dentro del aspecto teórico conceptual.

## **CAPITULO 3**

### **LAS PROPUESTAS TEÓRICAS ACERCA DE LA REFORMA Y LA FORMACIÓN DOCENTE (MARCO CONCEPTUAL)**

### 3.1 LAS REFORMAS EDUCATIVAS

*“Cualquier reforma  
que no considere la opinión  
y realidad de los docentes  
así afirmen que  
es “a prueba de maestros”  
esta condenada al fracaso”.*

*Rosa María Torres*

Llamaremos dentro de este trabajo “reforma”, a “las intervenciones de política educativa o institucionales, que son propuestas y conducidas desde la autoridad central, a nivel nacional y que abarcan una parte del sistema educativo, que es promovida y/o inducida desde el Estado y con carácter de obligatoria en su cumplimiento formal, y cuyas acciones tienen repercusiones tanto de carácter académico como financiero” siendo este, un concepto del autor de este trabajo.

Por su parte el término innovación también es empleado en algunas ocasiones como sinónimo de reforma, transformación y cambio, pero considero que estos conceptos contienen concordancias en relación con la terminología educativa y de cómo son empleadas, por eso se hace necesario diferenciarlas para su análisis.

Otra acepción al término “reforma institucional” la usaré para definir a esas “intervenciones dictadas por las autoridades y funcionarios educativos, independientemente de las denominaciones que éstas adoptan en los distintos ámbitos o países (plan de mejoramiento, programa de transformación, proyecto de modernización o reforma educativa.), que pretenden cambiar de manera vertical el funcionamiento o la organización de un sistema educativo o alguna de sus estructuras” (concepto propio). De hecho, varios gobiernos evitaron en los últimos años emplear el término de “reforma educativa”, dadas las asociaciones tradicionales e históricas que los docentes hacen a este concepto y las resistencias que pueden generar en ellos y sus organizaciones gremiales.

Coincido con García-Huidobro y Cox, quienes establecen que el concepto de reforma educativa, sirve para dar cuenta del desarrollo del proceso, la magnitud de los cambios



introducidos, los aspectos a los que se aplica la transformación y amplitud de las modificaciones planteadas desde los documentos y lo alcanzado en la realidad de las instituciones como un solo elemento. Es interesante resaltar, sobre el uso diferenciado de los términos antes citados para referirse al "cambio" en distintos ámbitos de lo educativo: es común aplicar el concepto de "modernización" para cuando las modificaciones que impactaran mayormente en el rubro de lo administrativo, "cambio" para los proyectos encaminados a espacios del diseño y aplicación curricular, y "renovación" para los que tienen su finalidad con los aspectos de tipo pedagógico, la elección de los términos no es casual y es, de hecho, material para la reflexión y el análisis tanto de los docentes como de la gente interesada en la temática, aspecto que en especial, en la reforma que ocupa a este documento se ha pospuesto o evadido por parte de las autoridades educativas.

Cada vez es mayor la participación de los diferentes organismos internacionales tanto de índole educativa, económica y política, como autores y actores de las reformas, lo que se explica, dado su peso real y creciente en la formulación y orientación de las políticas educativas a escala global, sobre todo al delimitar iniciativas y estrategias para la innovación y brindarlas como un conjunto de soluciones y propuestas exitosas, que orientan constantemente las acciones de política educativa y son incorporadas a las reforma como contraprestación de recursos, apoyos materiales y económicos para su aplicación.

Un objetivo "ideal" de la reforma debe ser propiciar o facilitar las condiciones académicas e institucionales que permitan las innovaciones, la inventiva y la creatividad de los aspectos prácticos de la educación o de la gestión pedagógica, tanto desde los maestros como de las instituciones educativas.

Una aclaración siempre necesaria en estos trabajos es en cuanto a los riesgos de la generalización, en este caso al hablar de "las reformas", "los docentes", "los programas" etc., se intenta escribir dejando fuera los estereotipos que se construyen de uno y otro, considerando que dentro de esas concepciones hay diferencias significativas, fisuras y hasta rupturas, reconociendo que existen diferencias importantes entre un docente y otro, entre los

miembros de cada institución y de una escuela a otra, esas discrepancias se expresan también, a nivel de las instituciones, tampoco considero que dentro y desde el Estado o la SEP, "la reforma" o los reformadores, conformen un grupo monolítico o unitario y todos compartan los mismos ideales y conceptos

La afirmación acerca de la necesidad del cambio educativo, ha ido junto con la aceptación de la trascendencia e importancia de los docentes en dicho proceso y la urgencia de una formación y preparación docente amplia y profunda para crear el "nuevo educador" y el "nuevo rol docente" requerido para llevarlo adelante, no obstante, el docente de este fin-inicio de siglo, es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y salario que el de mitad de siglo pasado y que es enfrentado a tareas mucho más compleja, exigentes y vigiladas que la de entonces, es evidente que las condiciones de trabajo docente se deterioraron en todo el mundo y la formación docente parece no dar el gran salto cualitativo esperado para superar esta problemática.

Es importante distinguir la distancia existente entre la reforma-documento (la versión oficial de la autoridad) y la reforma-acontecimiento (lo que realmente pasa y cambia en las instituciones) que suele ser grande, encontraremos que si por reforma entendemos, solo la propuesta de cambio (el deber ser, la normativa, el documento, el plan) los problemas de la educación se descubrieron y solucionaron hace mucho tiempo en estos países. Ambos términos son pilares importantes de este trabajo, ya que se pretende reunir la visión de un proyecto de modificación, así como de todo el proceso que lleva apareado.

Comparadas con las propuestas de reforma de los años 60's, las propuestas de los 90's parecen mucho más científicistas, tanto que en ocasiones resultan extrañas a los contextos nacionales concretos para los cuales están supuestamente pensadas, la comparación muestra también que, pese al avance de la ciencia y la investigación en ramas como la psicología o epistemología, los problemas fundamentales continúan sin resolverse, el bajo nivel de aprendizaje continua y se incrementa, el verbalismo docente persiste y se hace mas evidente,

la educación bancaria se mantiene, entre otras se mantienen vigentes, habiendo sido identificados estos problemas casi medio siglo atrás.

Uno de esos problemas identificado a escala no sólo regional sino mundial, es el "problema docente", vinculado al tema -también perenne- del cambio educativo, el protagonismo docente en el cambio educativo ha estado vigente desde siempre en el discurso de la reforma, sin que tal afirmación haya logrado hasta la fecha manifestarse adecuadamente en políticas y medidas para su resolución, más bien, como destacan estudios y analistas en diversas latitudes, lo que se ha dado a lo largo de estos años es una desprofesionalización de la docencia y de los docentes.

Para entender mejor el rol de los docentes y sus organizaciones tanto gremiales como académicas, en relación a los procesos de reforma y al cambio educativo en general, es necesario construir una caracterización de la "reforma tradicional" y las distintos tipos que pueden distinguirse de ella, para esto emplearé la propuesta de clasificación que nos sugiere Rosa María Torres<sup>107</sup> elaborando una síntesis de lo que nos manifiesta como características de las diversas estrategias y actividades que asume o se manifiesta este fenómeno.

La llamada "reforma tradicional" ha sido cuestionada en todo el mundo por su "ineficacia", los textos y escritos sobre el tema y la experiencia práctica muestran una serie de características comunes a los procesos de implementación de este tipo de proyectos, a las que se atribuye contribuir con una parte del "fracaso" que reiteradamente ha presentado. Dichas particularidades se reflejan en determinadas concepciones que las autoridades o los reformadores tienen respecto de la educación y el conocimiento, la política social vigente y el cambio educativo así como a los ritmos y tiempos que dicho cambio tiene, entre otras.

Algunos de los elementos que identifica a las "reformas tradicionales" son:

Se denomina reformas "desde afuera", donde el "afuera" opera en dos planos: por un lado, se intenta fincar y movilizar el cambio desde lo externo de las instancias que se pretende cambiar (instituciones escolares o educativas), a partir de grupos y actores con carácter centralizado, alejadas de la realidad y las necesidades de dichas escuelas; y por otro plano, las

---

<sup>107</sup> Torres, Rosa María, "Sin reforma" Op.cit., pág. 35

propuestas teóricas y fundamentos prácticos para la reforma, se buscan en otras naciones, por ejemplo Latinoamérica busca en los países europeos y Estados Unidos, respuestas a sus problemas educativos, aunque en su lugar de origen, dichas políticas ya se hayan abandonado o den muestras de su ineficacia.

Las reformas "desde arriba" (verticales). Se explica que el cambio educativo puede lograrse no sólo "desde afuera" sino también "desde arriba", típicamente se habla de "bajar a la escuela", "aterrizar en el aula". La literatura citada sobre el tema en Estados Unidos y Canadá, destaca algunas "lecciones aprendidas" en estos contextos, mencionando algunas de sus características: el cambio es un proceso, no un evento; no es lineal y puede tener avances y retrocesos, la práctica docente se modifica antes que las creencias por lo que es necesario cambiar el trabajo docente antes que querer cambiar al docente y hay que pensar en grande, pero comenzar en pequeño; los cambios inician en el aula y de ahí se propagan a todos los elementos del sistema.

Es importante realizar planificación evolutiva y cambiante que es mejor que la planificación lineal; es más útil hacer planeación de contingencia que planes acabados, así como desde la política no puede cambiarse por decreto lo importante, como las modificaciones en la conducta de los docentes o los vicios de cultura institucional, por ejemplo.

Se debe notar que las estrategias de cambio que integran un doble movimiento, de abajo a arriba y de arriba abajo, son más eficaces que las que operan en un sólo sentido; el conflicto y la crisis son ingredientes necesarios e inevitables del cambio; y dentro de ellas los profesores son la clave de la transformación educativa y su participación activa es fundamental, sobre todo si se aspira a un cambio profundo, de toda la estructura y que tenga carácter duradero.

Al analizar las reformas educativas en Estados Unidos y otros países del Europa, de 1960 en adelante, se perciben semejanzas y símiles de los proyectos aplicados en los países de América Latina pero con al menos una década de retraso, de hecho, buena parte de los

modelos curriculares educativos en vigencia en esta región en la década de 1990, corresponde a lo probado e incluso criticado y superado en Estados Unidos y Europa en 1970 o 1980.

Estas reformas se instalan como algo natural, la disociación entre quienes piensan la reforma, proponen sus actividades, evalúan los resultados y difunden los logros alcanzados (la autoridad educativa y estatal) y los docentes cuyo papel se limita a ejecutar los proyectos, son sometidos a evaluación de su labor docente y los que al final son los responsables de un eventual fracaso de esta reforma. En estas transformaciones la participación y la consulta a la sociedad, docentes y especialistas independientes en cuanto a la orientación, contenidos y el tipo de docente a formar, no tienen cabida ni razón de ser, ya que el cambio se piensa subsumido en la reforma, incluso la innovación se entiende como patrimonio de la reforma.

Con respecto a las reformas tecnocráticas y vanguardistas ("de autor"). Surgen según propone Torres,<sup>108</sup> de una mentalidad progresista, iluminista y voluntarista del autor, el cual juega un papel determinante en el diseño y ejecución de la reforma, estas propuestas de transformación se juzgan a partir de las categorías técnicas que emplean, de la consistencia y coherencia que presentan las ideas propuestas en el papel, no necesariamente de su pertinencia y viabilidad al llevarse a la realidad. La distancia que separa a "reformadores" (autor e impulsores de la reforma) y "reformados" o, más bien, "reformables" (los docentes y comunidades institucionales) es abismal, el que sabe y orienta, no necesita, por tanto, aprender ni someter sus ideas a consulta, diálogo y confrontación con otros saberes o con la realidad, el reformable es quien no sabe o tiene un conocimiento equivocado u obsoleto y debe por tanto aprender, rectificar y dejarse guiar.

Desde la perspectiva de los reformadores, el cambio es esencialmente un objetivo unidireccional y externo que deben lograr los demás, se asume la verdad y la calidad técnica de la propuesta, su ejecución -por parte de los docentes- aparece como solo un problema de "información y capacitación", a fin de asegurar la interpretación correcta y el manejo de la misma, se realizan programas de difusión de documentos y textos informativos

---

<sup>108</sup> Torres, Rosa María, Op. cit., pág. 35

En relación con las reformas sectoriales: reconoce que las políticas en el cambio educativo, se piensan sectorialmente, entre y para los educadores, como si la educación fuera una "isla" en la sociedad y pudiese cambiarse exclusivamente desde el ámbito educativo (desde un único Ministerio, el de Educación, y desde un único saber, el de los educadores o los pedagogos), sin considerar la vinculación con los problemas económicos y sociales que vive la comunidad, los alumnos y sus familias, que se perciben como elementos extra-educativas y se encaran con medidas simplistas y de filantropía escolar.

Esto, es a pesar de lo planteado por Popkewitz, el cual critica el individualismo y voluntarismo de estas reformas que basan su labor en convencer y lograr el apoyo de los actores, especialmente del papel atribuido a intelectuales e investigadores como impulsores y arquitectos del cambio y plantea "una teoría voluntarista del cambio que, por una parte, es muy individualista y, por otra, caracteriza el cambio como un proceso natural y evolutivo producido a través de acciones o fuerzas intencionadas"<sup>109</sup>, sin reconocerse reiteradamente la interdependencia existente entre la educación y la sociedad o entre la educación y su importancia para la transformación social.

Las llamadas reformas intra-escolares: son aquellas centradas en regular la oferta educativa; Las políticas educativas se aplican para controlar a la institución y la oferta escolar, que depende de la infraestructura y el equipamiento con el que se cuenta; para esta reforma las problemáticas educativas son producto de la desinformación, incomprensión y resistencia de los docentes y la sociedad toda.

Por su parte las reformas del sistema escolar público: para Rosa María Torres<sup>110</sup> el cambio educativo y la necesidad de mejorar su calidad y la eficiencia, se destinan exclusivamente para la educación pública, a la que acceden generalmente los sectores pobres de la sociedad, considerando que la educación privada y particular no necesita reformarse, se ratifica así la idea de que la educación pública es mala y la privada es buena y no requiere modificaciones.

---

<sup>109</sup> Popkewitz, 1997, citado en Torres, Rosa María, Op. cit., pág. 37

<sup>110</sup> Torres, Rosa María, Op. cit., pág. 39

Cita también las reformas uniformes: Son de estrategia expansiva, la pretensión de universalidad (acceso para todos y todos a la escuela) suele ir junto con el supuesto de uniformidad (todos aprenden todo y todos lo mismo), se permite la flexibilidad del programa al introducir adaptaciones menores (curriculares, pedagógicas, administrativas, etc.) pero sin asumir de hecho, la urgencia de sistemas diferenciados, ajustados a las necesidades y posibilidades de cada contexto; se considera que la educación es semejante a nivel internacional, entre países desarrollados y del "Tercer Mundo" se presentan como un conjunto homogéneo, por lo que se recomiendan "paquetes de reformas educativas", así como "modelos" a imitar y trasplantar de un país a otro.

Existen igualmente las reformas parciales: de las que explican que ante la imposibilidad de "cambiar todo el sistema educativo al mismo tiempo", se concentra en uno o más aspectos del sistema educativo por ejemplo en la capacitación docente, un nivel educativo, argumentando, que debido a la importancia y prioridad por solucionar su problemática es necesario aplicar esa reforma. Tradicionalmente se han aplicado en a un solo nivel educativo y la aplicación de los nuevos programas por grados o cursos de forma paulatina. (a lo que se ha llamado "gradualismo" o "incrementalismo") no siempre, ni necesariamente implica que se tenga una visión completa, por lo que a menudo los cambios son sin coordinación, ni comunicación entre sí.

Para la reforma como discurso: los documentos de la reforma textos, escritos y comunicados, son confundidos con "la reforma en sí", no se separa fácilmente la propuesta y el documento que contienen los fundamentos y lineamientos del programa, con lo que sucede en la realidad, creándose la ilusión de que lo escrito en el texto, se está cumpliendo y sucede; que existe una reforma curricular, porque hay nuevos planes de estudio o nuevos textos escolares, lo cual no garantiza que se estén modificando las prácticas pedagógicas por el hecho de que los docentes incorporen la terminología de la reforma. Se habla del proyecto de transformación como la eterna referencia al "deber ser" establecido por los aspectos normativos, se estudia y divulga poco acerca de lo que sucede realmente en las instituciones

escolares. Los Informes y documentos oficiales acerca de ella, se caracterizan por un manejo ambiguo del lenguaje, en donde no es fácil diferenciar el deber ser (lo filosófico de las reformas, etc.) y lo que se ha realizado efectivamente en las instituciones.

En relación a la reforma como evento: No obstante saberse que los resultados del cambio educativo son de largo plazo, la reforma se plantea como un actividad con una duración determinada, marcada por la lógica y plazos de la política sexenal, por ello las sucesiones presidenciales condicionarán el financiamiento y los periodos de aplicación destinados a la reforma, su instrumentación tiene un carácter esporádico e intermitente, casi siempre existe el apresuramiento para la apertura del programa y mucho apoyo y difusión a las etapas iniciales, pero conforme se avanza en su instrumentación se van acabando los recursos destinados para tal fin, hasta terminar en una cancelación o evaluación muy discreta de sus acciones, en la que solo se exalten los "avances" logrados. Torres<sup>111</sup> establece que por mantener solo programas de corto alcance, le impide comprender la complejidad del proceso, de los conocimientos que son requeridos para una acción eficaz sobre la realidad, para valorar lo realizado y emprender la rectificación oportuna en la marcha, este tipo de reformas refuerzan una visión simplista del cambio educativo, al esperarse objetivos tangibles de modificación sustancial de la realidad en cortos periodos.

En contrapuesta las reformas a prueba de evaluación: siguiendo la tradición de muchos proyectos que han sido un eterno partir de cero, olvidándose del pasado reciente y del anterior plan de estudios, llena de espectacularidad en el anuncio de su inicio, con altos niveles de desgaste intermedio y pocos resultados evidentes hacia el final, por lo general la evaluación de las actividades se realiza mediante un "informe de labores", el cual es de circulación restringida, donde se describen las actividades realizadas en términos de un recuento exitoso, con ausencia de cualquier espíritu autocrítico (ya que esto significaría "dar armas a los enemigos de la reforma"), lo que la deja sin aporte constructivo a la administración educativa siguiente.

---

<sup>111</sup> Torres, Rosa María, Op. cit., pág. 41



Para las reformas a prueba de docentes: tienen como norma general, que han priorizado la inversión en los aspectos materiales y tangibles, según lo urgente de ese momento (la infraestructura, el equipamiento, tecnología educativa) antes que en las personas, los docentes (en su formación y capacitación). Los educadores son caracterizados y permanecen definidos como un desafío para reformarlos o actualizarlos, de hecho, estas reformas se reconocen por un profundo dualismo en torno al tema docente: se realiza su valoración en la retórica, pero se les trata con negligencia, desprecio y desconfianza en la realidad, ignorando sus propuestas y asumiéndolos como gente que poco o nada pueden aportar, por igual se les establece como los principales responsables de los problemas educativos, causantes del deterioro de la calidad de la educación, pero al mismo tiempo como los principales responsables de la mejoría y la excelencia, es decir los docentes son el obstáculo y a la vez actores centrales y protagonistas del cambio educativo. Las medidas de la reforma se anuncian sin previa consulta, considerando que los profesores serán aplicadores obedientes de decisiones tomadas por las autoridades, sin considerar que esas medidas le afectan de manera directa su ritmo de trabajo y de vida. La capacitación del docente es la parte final y mínima de este tipo de proyectos –en el presupuesto y la cronología– estas reformas presentan un enfoque corrector y rehabilitador de las instituciones y sus cuerpos de educadores.

Las reformas a prueba de cambio: la autora<sup>112</sup> afirma que las características descritas en otras clasificaciones evidencian en las autoridades, una visión simplista, normativa, voluntarista y lineal del cambio educativo que se espera con una reforma, la que en este caso es concebida a partir de intervenciones verticales en sectores específicos de la educación, sin una estrategia de información, comunicación y/o cuestionamiento público de sus acciones o consecuencias, se piensa, que es una transformación realizable en corto tiempo y según un plan diseñado de antemano y que no acepta modificaciones. Para estos programas de cambio la innovación educativa se concibe de manera descontextualizada, carente de pasado histórico y su ampliación en la institucionalización tiende a verse como un mero proceso de expansión.

---

<sup>112</sup> Torres, Rosa María, Op. cit., pág. 49

### 3. 2. LAS TEORÍAS SOBRE LA FORMACION DOCENTE Y EL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS

Con el nacimiento de la educación, como una utopía social, se vincula de forma natural la creación de "la docencia como profesión, entendida en este contexto como una práctica de habilidades normalizadas, que se ejercen en el seno de una configuración institucional burocrática y jerarquizada"<sup>113</sup> esas habilidades consisten fundamentalmente en recuperar el conjunto de conocimientos construidos fuera de las escuelas y llevarlos sin grandes transformaciones a las instituciones, incluirlo dentro del sistema educativo, mediante el empleo de prácticas pedagógicas preestablecidas, que se apoyan en la más importante tecnología existente y masificable de ese momento: el libro.

Perrenoud<sup>114</sup> y Reimers<sup>115</sup> para definir a la profesión docente, no lo hacen desde el marco legal y administrativo, centran su análisis en algunos rasgos y características prácticas, de entre ellas, sobresalen, que se deben conocer y poseer un conjunto de saberes especializados sobre el campo de trabajo en donde se laborará, conocimientos que producen una dificultad en su dominio y aplicación, para otras personas no adentradas en su estudio<sup>116</sup> o que no tienen una instrucción específica para ello.

Si se entiende por formación, aquella en la que el sujeto se mantiene dentro de un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función. La formación cumple la función de interiorizar las prácticas y formas del pensamiento, para la instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, las cuales operan y encauzan la trayectoria escolar del futuro docente, ya que en su tránsito por los diversos niveles educativos, el sujeto adopta modelos de aprendizaje y rutinas escolares que se actualizan cuando se enfrenta ante situaciones donde debe pasar del rol de estudiante al de profesor.

<sup>113</sup> Mintzberg, H, citado en Apple, M., (1989) "Maestros y textos", pág. 58

<sup>114</sup> Perrenoud, Philippe:(1996) "La profesión docente entre la proletarianización y la profesionalización", pág. 64.

<sup>115</sup> Reimers, Fernando (1996) "¿Dónde están los setenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo", pág. 57.

<sup>116</sup> Ambos autores en obras citadas pp. 56 y 43, respectivamente.

Díaz Barriga<sup>117</sup> considera que la formación esta ligada a dos aspectos relacionados en la formulación de todo plan de instrucción de docentes:

En primer lugar la cultura, su vida cultural y los elementos que obtiene de la sociedad en la que se desenvuelve, el hombre es el único "animal" que tiene conciencia en sí mismo y por lo tanto puede trabajar para adaptar y adaptarse al medio ambiente en el que vive. Como segundo el trabajo productivo e intelectual, con el cual crea los satisfactores necesarios para su existencia, pero a la vez, estos condicionan su actuar y ser en la sociedad.

Autores como Miguel Ángel Pasillas<sup>118</sup> proponen que lo específico de la formación es que se trata de un proyecto propio, asumido personalmente, resaltando que este proceso ha invertido su sentido, ya que no es la escuela o el maestro quienes deben decidir la trayectoria y la ruta de formación, es el propio educando quien "elige" y participa activamente en la actividad, optando libremente por las acciones más importantes para su futuro ejercicio profesional; personalmente considero que este aspecto es central, por dos razones: el crear la conciencia de que nadie aprende por obligación y, dos el propiciar la libertad de elección y la responsabilidad en el futuro docente; ambas situaciones poco se han planteado en las normales.

En tanto que para J. Antonio Serrano<sup>119</sup>, la formación consiste en proporcionar a los maestros las informaciones importantes y necesarias para el cumplir su labor en el espacio escolar donde labore y que le permitan adecuar las modalidades de trabajo para concordar con la orientación teórica establecida por la institución.

Comparto postura, con lo planteado por (Sacristán, Giroux, Hargreaves, Freire, Capella), que la docencia es una profesión eminentemente moral, ya que propicia el apoyo a la formación de los otros y a la interiorización de conductas que de otra manera sería difícil adquirir, además consolida una serie de habilidades intelectuales y no sólo se puede concebir como una profesión técnica, en la cual se reproduzcan de manera general pautas de conducta predecibles y esperadas; en este aspecto, la enseñanza es una actividad construida sobre sustentos emocionales, tanto del maestro, como del alumno y que influye en los aspectos intelectuales del aprendizaje de uno y otro.

<sup>117</sup> Citado en De Lella, Cayetano, Op.cit. pág. 14

<sup>118</sup> Pasillas Valdez, Miguel A. "Condiciones Socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el dialogo", pág. 81.

<sup>119</sup> Serrano ; José Antonio, " La formación docente categorías y temas de análisis " pág. 46

Autores como Peredo Merlo definen a la "Formación inicial: como la preparación profesional para la docencia especializada en algún nivel o área educativa, con la obtención de un título de licenciatura que avala el ejercicio de la misma"<sup>118</sup>. En tanto que Tedesco, afirma: "Todos los programas de formación de maestros ya sea inicial o permanente, tratan de introducir cambios en sus actitudes y valores, predisposiciones y expectativas con el fin de cambiar el modo de hacer las cosas en el aula y de esta manera cambiar los principios estructuradores del oficio"<sup>119</sup>. Por su parte, con la reforma de 97, se pretenden cambiar la vida del aula al introducir nuevos elementos de discusión y análisis, que a su vez influyan en las maneras de realizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nuevo docente.

Graciela Bar, establece que "formación inicial se entiende, la primera instancia de preparación para la tarea, en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles del sistema educativo"<sup>120</sup>, este concepto define, lo que en esta reforma propone, que debemos entender por formación inicial y las competencias necesarias para alcanzarlas.

Según el concepto de la OEI<sup>121</sup>, define que la formación inicial es "la instancia inicial de preparación para la tarea, en la cual se trabajan los contenidos básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente". Este organismo propone que los contenidos de la formación docente aseguren la comprensión de la realidad educativa que es múltiple y con divergentes expresiones de lo social, cultural, económico y afectivo.

De los anteriores autores es importante resaltar, que dentro de la reforma de 97 se rescata la propuesta de preparación profesional permanente como una exigencia para el desempeño de la actividad, considerando que la complejidad de la labor educativa y la multidimensionalidad del desempeño profesional, son considerados como aspectos necesarios a consolidarse en la formación.

---

<sup>118</sup>

Peredo, Merto, "La formación docente" en "perfiles educativos", pág. 13.

<sup>119</sup> Tedesco, J. C. y otros, "Educación: La construcción de una nueva ciudadanía" en *Revista Escenarios Alternativos*, Año 3 N° 6, pág. 34

<sup>120</sup> Bar, Graciela 1er. Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, pág. 12

<sup>121</sup> Op. cit pág 17

Por su parte García Garrido<sup>122</sup>, afirma, que en los sistemas de formación inicial en el mundo occidental, existe consenso internacional en que deben sustentarse en cuatro componentes:

Una formación humana integral, que promueva el desarrollo de las destrezas intelectuales formales, el conocimiento de valores humanos, los sentimientos positivos, el manejo adecuado de las emociones y de las relaciones entre las personas; esta formación descansará en dos pilares: lo intelectual, mediante los cursos que en varios países nombran como los "fundamentos de la educación" (filosofía, sociología, historia y psicología, en especial de la teoría cognitiva) y otros que atiendan el campo del desarrollo humano, con actividades que fomenten la madurez, la autoestima, el equilibrio y el sentido ético personal.

Dos, un sólido conocimiento de las disciplinas que van a enseñar, que aporten los saberes necesarios para la investigación de las problemáticas, con una actitud permanente de búsqueda e indagación individual y colectiva.

Como tercer elemento, el dominar los conocimientos y habilidades relacionados con el desarrollo del aprendizaje, el manejo de la didáctica general, los métodos de enseñanza, las herramientas didácticas y las técnicas para la evaluación.

Y la práctica de la enseñanza, generalmente a través de un "practicum", o ejercicios intencionados, donde el sujeto "simule" la aplicación de estrategias de enseñanza o conduzca una clase escolar, bajo la guía y supervisión de un maestro experimentado.

La formación docente constituye un proceso continuo de preparación de profesionales, ya que "El rol docente comprende el diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral de la persona, a través de la promoción del aprendizaje y la construcción de saberes, habilidades y actitudes de los educandos. Este rol requiere de profesionales que, con una adecuada formación científica y humanística, asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de

<sup>122</sup> Citado en Bar, Graciela "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo" Op. cit. pág. 14

intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar<sup>123</sup>, mención aparte merece que varios de las observaciones y propuestas que hace García Garrido, son considerados en la integración discursiva del PTFAEN.

A partir de todas las concepciones anteriores, a lo largo de el presente trabajo se concebirá a la formación docente (concepto propio) "Como el conjunto de elementos pedagógicos, éticos y sociales, que dentro de un proceso integral, de manera individual o colectiva es inducido desde lo externo, mediante un conjunto de estrategias didácticas y materiales diversas y que de forma intencionada nos aportan los elementos técnicos -pedagógicos para el ejercicio eficaz de la profesión"

Autores como Ferry, Perranoud e instituciones como la UNESCO o la OEI proponen que por la propia complejidad del trabajo que desarrolla el docente, no es recomendable que el estado imparta solamente la formación inicial, mucho menos desde un único e invariable programa de formación; ya que se reconoce, que la realidad social es compleja y multidimensional, con diversas representaciones, que van desde regionalismos hasta formas particulares en que cada clase social se manifiesta, esto afirman, limitará la capacidad de intervención del docente en la problemática; es de resaltar que esto, se contrapone con la idea de formación inicial única que plantea y establece esta reforma.

Pero los autores e instituciones arriba señalados también sugieren que si el Gobierno opta por implementar un modelo de formación inicial, esta deberá de ser complementada con cursos u oportunidades de superación profesional, que le ofrezcan al docente la posibilidad de reentrenamiento laboral, dentro de la concepción de que debe generar su propia actualización permanente, pero siempre regida por dos elementos: que sean complementarios en la que primero se formo y segundo, que le permita una profesionalización académica y salarial, aspectos que el PTFAEN tiene como una de sus promesas por realizar.

La gran mayoría de los sistemas de formación de educadores se han construido a partir de un planteamiento continuo de posiciones binarias, resultado de una formulación de políticas

---

123

Bar. Graciela, "Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo" Op. cit. pág.19

educativas, como una opción entre pares; la historia de la política educativa en las escuelas normales ha transitado por estas vías, que nos citan:

Dualidad maestro-alumno: en este modelo se reflexiona sobre la importancia de los conocimientos, el aprendizaje y la manera adecuada de transmitirlos del docente al aprendiz, ya que uno posee la experiencia, los saberes y controla de manera organizada el proceso de conducción del aprendizaje y el otro se limita a interiorizarlos.

Entre enseñarle gran cantidad de conocimientos de todas las áreas al docente (saberes enciclopédicos) o solo centrarse en aprendizajes particulares y en la calidad en ellos, dotándolo de conocimientos específicos y especializados pero bien dominados y entendidos para su aplicación.

Entre un currículo para la formación integrado de programas de estudio extensos, donde se realiza la revisión generales de las teorías y autores (formación total) o se priorizara el dominio de las competencias básicas, saber leer, escribir y hacer uso del lenguaje de manera correcta (formación inicial). Lograr en el profesor el dominio de los contenidos temáticos del área a impartir, con una visión científica del saber (dominio disciplinario) o entender los métodos, las estrategias didácticas y los procesos para la enseñanza y aprendizaje (dominio didáctico). Los anteriores modelos se han constituido como los paradigmas de la formación docente, por lo que han orientado en lo académico-pedagógico la manera de integrar los currículos para la formación magisterial, tanto en nuestro país como en el resto del continente.

Intentando profundizar en el estudio sobre propuestas para la formación docente encontramos que autores como Beillerot, plantea dos modelos para la formación de los docentes.

El modelo racionalista: el cual estaría centrado en que los futuros maestros obtuvieran "la formación como una adquisición científica de alto nivel por un lado de las disciplinas que se enseñan y por otro lado su psicopedagogía"<sup>124</sup>; esto es, su formación se cumple a partir de dos grandes ejes: el dominio de contenidos temáticos y la forma más idónea de la enseñanza del tema en cuestión.

<sup>124</sup> Beillerot, Jack, "La formación docente", pág. 64

El modelo Situacional "Pone énfasis en la relación pedagógica, la comunicación, la instrucción por lo tanto, pone claro que el segundo privilegia el lenguaje y la interacción personal"<sup>125</sup>. Contempla hacer hincapié en el proceso, en el dominio por parte del futuro docente de las habilidades comunicativas, que luego debe emplear eficazmente en su trayecto formativo, para que al incorporarse al ejercicio profesional los reproduzca de manera adecuada con sus alumnos.

En el modelo anterior de formación, esta centrado en una pedagogía del conocimiento concebida como "el saber docente" es decir, tener el dominio de los contenidos disciplinarios a impartir y "el saber enseñarlo", lo que equivaldría al dominio de la metodología didáctica de la temática, aspecto que el PTFAEN plantea deberá ser superado.

Por su parte Marcel Lesne<sup>126</sup> Propone 3 vertientes o ejes en los que sugiere se organicen las diversas tendencias para realizar la formación de los docentes:

a) Las de tipo trasmisivo con orientación normativa: aquellas en las que predomina la formación académica de tipo tradicionalista, sustentada en que el alumno normalista interiorice los procesos del dominio de la didáctica y la metodología, intentando que en el uso de sus prácticas docentes las estrategias de enseñanza estén planteadas desde la concepción de que enseñar, es parte de un proceso activo en el docente y de recepción pasiva del alumno.

b) El tipo incitado por la orientación personal: es aquella que tiene como referencia el deseo individual y personal de la superación, como elemento primordial, la aspiración de mejora se cumplen aprovechando las oportunidades que se encuentran en la sociedad y que permiten el desarrollo profesional.

c) El tipo apropiativo centrado en la inserción social: Se propone como indicativo el aprendizaje de las cuestiones éticas y sociales de la docencia, de la responsabilidad profesional y las normas de conducta que todo educador debe asumir, aquí el respeto de la vocación docente se vislumbra como un elemento fundamental de trabajo, por encima del dominio del saber a impartir o de su propia didáctica.

---

<sup>125</sup> *Ibidem* pág. 67

<sup>126</sup> Lesne, Marcel. "La formación y la enseñanza grandes problemas", citado por Eleonora Villegas y Fernando Reimers en *¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la Educación en el mundo*, pág. 505.



Por su parte Gimeno Sacristán<sup>127</sup> plantea cuatro formas en las que se pueden organizar a la formación docente: El modelo practico-artesanal: en el cual concibe a la enseñanza como una actividad individualizada, un oficio que se aprende en “el taller”, donde conviven dos personajes, el que sabe y el que aprende, donde el conocimiento profesional se transmite de generación en generación, como el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización, entonces “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela, mediante el cual, el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves)<sup>128</sup>, por lo que se presenta un predominio de la reproducción de conceptos, hábitos y valores de la cultura docente que se acepta como “legítima”.

A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados, formados en instituciones especializadas y donde aprenderán un conjunto de normas y reglas que posibiliten la repetición de profesionales idénticos a los deseados y para ello no existe otra opción mejor, que las escuelas normales. Este modelo propone la formación de un profesor que imite “moldes” ya establecidos y probados como eficientes, que en su labor se transmita la cultura, promueva “el pensar, el decir y el hacer” como sus anteriores docentes le inculcaron, sin cuestionar ni propiciar espacios para la crítica o el enjuiciamiento.

El segundo modelo, el academicista: establece que lo esencial en un docente, es su sólido conocimiento de las disciplinas que enseña, la formación “pedagógica” pasa a un segundo término y suele considerarse como superficial y hasta innecesaria, ya que la habilidad de enseñar se puede lograr, cuando existan situaciones y tutores que promuevan que “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”<sup>129</sup>.

<sup>127</sup> Sacristán, Gimeno., “Profesionalización docente y cambio educativo”. Citado por Alliaud, A. Y Duschtzky, L. (compiladoras), pág. 65.

<sup>128</sup> Citados en Sacristán, Gimeno, Op. cit. pág. 66

<sup>129</sup> Citado en De Lella, Cayetano, Op.cit. pág. 39

Establece una separación entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir, entonces es cuando el educador no necesita el conocimiento especializado, sino las competencias requeridas para repetir el programa de estudio elaborado por otros, como un locutor hábil, lo comunica, verbaliza y evalúa, esta formación ubica al educador como transmisor de verdades y certezas, que le proporcionan los programas de estudio.

El tercer modelo, el tecnicista-eficientista: apunta a la tecnificación de la enseñanza, sobre la base de la racionalidad instrumental, generando la economía de esfuerzos y la eficiencia en el proceso y los productos obtenidos. El profesor adquiere el carácter de un técnico: su labor "consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos<sup>130</sup>. En ella no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las estrategias de transmisión de los saberes, tener entendimiento de lo pedagógico y lo psicológico, esta corriente se sustenta en la tecnología educativa como su base teórica y apoyada en el neoconductismo, como las vías para lograr calidad.

Explica Sacristán que no se presentan en la actualidad los modelos puros, por lo que las posibles combinaciones entre los tres modelos darán diversas formas reproductivistas, otras donde predomine la racionalidad técnica, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo, con lo anterior no solo se subordina a los docentes a ser meros "aplicadores de programas" y se les despoja de su capacidad para convertirse en gestores políticos de la educación.

El cuarto modelo lo denomina, hermenéutico-reflexivo: con el se pretende formar un docente comprometido con la realidad social, con valores éticos y empeñado en el cambio y con competencias intelectivas polivalentes; un educador abierto, capaz de definir "la enseñanza como una actividad compleja, determinada por el contexto, social -espacio-

---

<sup>130</sup> Gimeno Sacristán, Op. cit. pág. 67

temporal y sociopolítico—y cargada de los conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”<sup>131</sup>. Esto por que docente debe enfrentar, situaciones prácticas imprevisibles que exigen resoluciones inmediatas y donde generalmente no sirven las reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar.

Pretendiendo que al reflexionar y comprender su labor con herramientas conceptuales, vuelva a la reflexión de su práctica para modificarla, con habilidad para dialogar con otros sobre las problemáticas de la educación, entendiéndolas tanto desde sus propios supuestos teóricos como los de otros sujetos y de aquellos que no estando presentes influyen en su práctica, como son los autores que ha leído.

Sin embargo, también propone el autor, que prevalece la relatividad de los dilemas y la incertidumbre, que se asocia a un conocimiento práctico, aspecto que desde las normales ha sido severamente cuestionado, en especial sobre la ruta que se siguió para estructurar esta reforma, al considerar a la práctica como un elemento sustancial de la formación y por que lo plantea apoyado en una idea más pragmática de la docencia.

Propone crear espacios de investigación educativa cualitativa, utilizando métodos de indagación diversos y valorando la utilidad de los estudios etnográficos; como cartas descriptivas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales y casos reales entre otros. Y finalmente leer e interpretar las imprescindibles imágenes de los vertiginosos cambios de la modernidad (la informática y la Web), intentando incluirlas en la agenda educativa, de los temas por debatir.

Organismos como la OCDE por su parte proponen dos modelos para la formación docente:

El modelo de competencias mínimas: denominado así por que la enseñanza para la formación tiene su estructura en que el conjunto de las decisiones de lo que debe aprender el nuevo docente, se toman fuera de la escuela normal, la formación se realiza con un grupo de planes y programas de estudio impuestos desde la autoridad central, a la docencia se le define como una mera reproducción y repetición de los programas de estudio, que deberán ser

---

<sup>131</sup> Ferry, Giles, Op. cit. pág. 79

enseñados de manera efectiva y eficaz, tanto en su aprendizaje como transferencia hacia la vida profesional. Por lo anterior “calificar” la labor de los actores del proceso de la enseñanza, es relativamente fácil, para organizar cambios y la supresión de los problemas solo se debe incluir en los planes de estudio gran cantidad de conocimientos, en las diversas asignaturas del mapa curricular y realizar actividades encaminadas a promover la consolidación de las competencias didáctico pedagógica (el saber enseñar).

Y el modelo de diversidad cultural o de profesionalismo abierto; en ella el profesor es el centro del proceso de mejora de la calidad de la enseñanza, los maestros en grupos o individualmente, son los responsables del análisis de las necesidades de la escuela, se promueve en las instituciones el debate abierto sobre las problemáticas de la educación y de los centros de enseñanza, para que se adopten decisiones sobre cómo solucionarlas. En este modelo se intenta lograr la participación activa y responsable de los docentes, padres de familia y alumnos, por medio de un conjunto de medidas de mejora que abarcan desde aspectos de actualización permanente; pasando por aquellas situaciones de remuneración salarial y de apoyo a las condiciones institucionales de enseñanza.

Por su parte Ropé y Tanguy, proponen el modelo de formación basado en “las competencias”, en el que por este término se utiliza como el sentido de “la capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer. Toda competencia involucra, al mismo tiempo, conocimientos, modos de hacer, valores y responsabilidades por los resultados de lo hecho”.<sup>132</sup> Proponen que el docente sea formado bajo la competencia pedagógico-didáctica: ya que es indispensable que tenga criterios de selección entre un conjunto de estrategias didácticas para intervenir dentro del aula, promoviendo los aprendizajes de los alumnos, en particular donde las condiciones del medio y los materiales disponibles no fuesen adecuadas, tienen que volverse facilitadores de procesos de aprendizaje autónomos y no simples expositores de información. Los profesores deben saber cuales herramientas didácticas le facilitan su labor y en específico utilizar, evaluar y perfeccionar estrategias de intervención didáctica que se apeguen a las necesidades del grupo de trabajo.

---

<sup>132</sup> Nuñez Prieto, Iván (1999), “La formación permanente de profesores en el centro de trabajo”, pág. 32

Una competencia institucional: Los docentes desarrollen la capacidad de articular la macropolítica (referida al conjunto del sistema educativo, que se manifiesta en los planes de estudio, los días de labor, la ideología de los libros de texto), con la micropolítica, ya que es necesario evaluar las actividades que desempeñen en las instituciones, tanto en los espacios internos y externos de las escuelas.

La competencia productiva: es esencial que los profesores comprendan el mundo en el que viven y vivirán tanto ellos como los alumnos, que intervengan y promuevan la creación de ciudadanos productivos para este mundo de hoy y del mañana, buscando interactuar con los ámbitos económicos y productivos.

La competencia interactiva: es necesario que los profesores intenten comprender y sentir al "otro", ponerse en su lugar (empatía), ese otro puede ser un alumno, un padre o una madre a quien debe de entender no como oponentes, sino como el complemento del trabajo; pero también el "otro" pueden ser los empresarios, organizaciones sociales, iglesias y los partidos políticos. Y finalmente la competencia especificadora: durante muchos años, la formación docente se plantea como el dominio de los conocimientos para cierto nivel o modalidad, por un lado, y el saber disciplinario por el otro. Esto trae como consecuencia la dificultad de los maestros de nivel primario para resolver los desafíos de una especialización necesaria por la cantidad de conocimientos que se han generado en los últimos tiempos.

Otras de las tendencias propuestas por los autores en los modelos de formación son aquellos centrados en que el futuro docente conozca los aspectos de la evolución del pensamiento del niño, las etapas o estadios por los que "pasa" el desarrollo cognitivo del mismo, ambos aspectos son considerados como prioritarios en la integración del mapa curricular, en las actividades de aprendizaje y los contenidos temáticos de los programas de la formación. En este modelo se pretende que se dominen las estrategias de enseñanza, poniendo énfasis en que en su trabajo didáctico se propicie que el alumno desarrolle actividades para el

descubrimiento y la exploración, como elementos básicos de la estrategia constructivista de enseñanza.

La intencionalidad de los procesos de formación supone que a pesar de saberse que la formación inicial, será una preparación limitada y deficiente, se realiza, lo que provoca que surja "la proletarización docente" la que sugiere estudiar los niveles de relación entre lo que el Estado eroga económicamente para el mantenimiento de su sistema educativo, (gasto educativo) y que parte de ese recurso se usa para el pago o salario de los maestros.

Autores como Coraggio, Craig, Heyneman y Reimers han cuestionado los modelos de formación debida entre otros factores a: La crisis existente en la investigación educativa, citando, que por la propia complejidad de la educación, que es única e irrepetible, debido entre otras causas a que se imparte en los diversos sectores de la sociedad y en condiciones tan diferenciadas, lo cual provoca que las diversas y diferenciadas conclusiones obtenidas, sean validas solo para la propia indagación, por lo que es muy relativo incorporar las aportaciones o descubrimientos que de ellas se elaboren, como conceptos generales, aplicables a todo el sistema educativo. Con ello se plantea la validez relativa de sus aportaciones y su significado para la formación.

La desprofesionalización puede ser descrita según Gimeno Sacristán<sup>133</sup>, en los siguientes términos: "El profesor, más que un profesional activo, creativo, modelador de la práctica pedagógica, alguien que decide las opciones metodológicas en función de pretendidos fundamentos que le proporciona una racionalidad en sus acciones, es un servidor estatal o particular dentro de un sistema escolar que le da un curriculum definido, unas coordenadas temporales de trabajo, un papel y unas condiciones para realizarlo de las que resulta muy difícil salirse en la mayoría de los casos"<sup>134</sup>, se recupera esta cita por que la reforma apunta a promover que la formación docente impartida con este plan profundice esta cualidad.

---

<sup>133</sup> Sacristán, Gimeno, "Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo", Minuta de la conferencia difundida en el Instituto de Estudios y Acción Social, pág. 58

<sup>134</sup> Op. cit. pág. 63

Un último aspecto a resaltar es que, autores como Narodowski, afirma que los sistemas educativos y las escuelas funcionan de forma insatisfactoria e incorrecta para la gente, porque los edificios y los materiales didácticos, son insuficientes en número para los alumnos además que no son los adecuados, que los profesores no tienen las capacidades idóneas para enseñar y sus prácticas, están burocratizadas; pero también porque el rol del profesor está ligado al modelo "Fundacional de la escuela y de los sistemas educativos" de la modernidad, que está en crisis y debe ser reemplazado, ya que suponía la posibilidad de la educación masiva a través de escuelas idénticas aun en contextos económico-sociales divergentes y propuso, en consecuencia, la formación de maestros y profesores con programas de estudios y metodologías únicas, para trabajar formarlos mediante lo que se ha dado en llamar "la simultaneidad sistémica y metódica de la realidad", en cambio, se ha demostrado, que proponer instituciones educativas idénticas para formar a todos los niños, jóvenes y adultos de una misma generación o de generaciones sucesivas, es contradictorio y poco eficaz.

Pero los profesores formados para trabajar en el modelo fundacional son la mayoría de los que hoy laboran en las escuelas, en especial en América Latina, son millones de docentes con intereses y puntos de vista propios, organizaciones en sindicatos, que los "representan" y que tienen considerable capacidad de presión, que demandan e interactúan con el Estado desde diversas formas, la gran interrogante es si podrán o no enseñar lo que las sociedades actuales necesitan de la escuela a millones de niños y de jóvenes que de otro modo estaría generando problemas sociales en las calles. Esta problemática relacionada con el modelo fundacional y la visión sistémica, no es considerada por el PTFAEN al proponer y establecer un modelo único, nacional e invariable de formación inicial y de tipo de docente.

### **3.3 CONSIDERACIONES SOBRE DE LAS TEORÍAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA REFORMA**

Podemos a partir de todos los planteamientos descritos en las páginas de este capítulo, establecer que la transformación a la formación docente de 1997, puede inscribirse en las siguientes categorías y conceptualizarse de la forma siguiente: Para hacer la definición de la formación inicial, se consideran entre otras cualidades: Los aspectos de la preparación disciplinaria que son necesarios para el ejercicio profesional, que es el paso en la preparación

docente y su término es la obtención del grado académico, se plantea como el conocimiento y aplicación de estrategias de enseñanza, su adaptación al lugar de trabajo y a las formas de evaluación. Incide en la preparación para la carrera que incluye un conjunto de valores ético-sociales de la profesión, se considera como la aceptación de que la formación del docente es permanente y debe continuar durante la vida.

Por formación docente se entiende según mi personal entendimiento, como el conjunto de elementos pedagógicos, éticos y sociales, los cuales dentro de un proceso integral tanto de manera individual o colectiva e inducido desde lo externo o interno, mediante un conjunto de estrategias didácticas y materiales diversas de manera intencionada o no, aportan los elementos técnicos -pedagógicos para el ejercicio eficaz de la profesión.

Dentro de los modelos de formación propuestos por los diversos autores revisados, identificamos que en el Plan 97: Si recuperamos lo propuesto por Marcel Lesne: es de tipo apropiativo centrado en la inserción social, siguiendo a Gimeno Sacristán se inserta dentro del modelo tecnicista-eficientista y según la propuesta de la OCDE pertenece al modelo de competencias mínimas.

Esta reforma de manera parcial puede considerarse en las propuestas de enfoques centrados en las disciplinas, de forma incompleta está inscrito en el modelo de "formación de competencias", aunque la capacidad para la competencia productiva no se menciona abiertamente, si cita el termino en de manera reiterada.

La reforma educativa realizada mediante el PTFAEN cumple con varias de las características propuestas para clasificarla como una "reforma de tipo tradicional" ya que: es planeada "desde afuera" de las normales, se establece "desde arriba" (la SEP), y es vertical, tanto en su concepción como operación.

También puede entenderse que pertenece al grupo de reformas tecnocráticas, es una reforma sectorial, al intentar cambiar el subsistema de formación para adecuarlo a la propuesta de trabajo de la educación primaria y se inserta en el grupo de reformas del sistema escolar público. Finalmente se puede considerar a esta reforma de carácter cuantitativo, pero por igual cumple muchos de los aspectos planteados en una reforma en blanco y negro y dos aspectos importantes del presente trabajo, el considerar a "la reforma como suceso" y lo relativo a "la reforma como evento".



**CAPITULO 4**  
**COMO PARTICIPAN Y ENTIENDEN LOS DOCENTES**  
**A ESTA REFORMA**

#### 4.1 EL TRABAJO DE CAMPO

El Estado de México cuenta con 37 escuelas normales<sup>135</sup> de incorporación oficial, que integran su subsistema de formación de docentes, están encargadas de preparar los maestros necesarios para ser incorporados al sistema educativo estatal, el cual es uno de los más grandes, complejos y diversificados del país<sup>136</sup>. Las citadas instituciones han sido divididas por las autoridades educativas en relación a su ubicación dentro de las 4 regiones que integran el espacio geográfico de la entidad, las normales que integran la región oriente son, las de Texcoco, Chalco, Amecameca, Los Reyes Acaquilpan, Teotihuacan, Zumpango, 1, 2, 3 y 4 de Nezahualcóyotl. (10 centros educativos)

El estudio de campo se desarrolló en 4 instituciones normalistas<sup>137</sup> en las que se había ofrecido y se continuaría enseñando la licenciatura en educación primaria y por consiguiente, se tenían referentes históricos, acerca del anterior plan (84), además de que se conocerían los elementos del nuevo programa de formación docente; en esas instituciones se intentará contextualizar los aspectos más significativos de la reforma del 97.

Para la reconstrucción de las actividades realizadas en la etapa del diagnóstico y la consulta, se hizo necesaria la revisión de los siguientes documentos, las "minutas" (actas administrativas que relatan el desarrollo y los acuerdos alcanzados en cada junta institucional) de cada una de las reuniones realizadas, los oficios de remisión de ponencias a las autoridades estatales y los registros de asistencia a las reuniones.

Para conocer la forma de distribución de los documentos del PTFAEN, se realizó el cotejo de las listas de entrega, donde se asienta la firma de el docente y la fecha de recepción, finalmente algunas de las respuestas tanto de los cuestionarios de los docentes como las

<sup>135</sup> Dato del escolar 1998-1999. Fuente SECyBS, datos estadísticos educativos tomados de la página electrónica del gobierno del estado, [www.edomex.gob.mx](http://www.edomex.gob.mx), el día 28 de mayo 1998.

<sup>136</sup> Durante el presente ciclo escolar cuenta con más de 108,000 maestros, de 14,451 escuelas del nivel básico y atiende a una población mayor a 3,000,000 de alumnos, datos obtenidos del Plan estatal de desarrollo, Estado de México, pág. 118.

<sup>137</sup> Se consideraron estas instituciones por que dentro de la región oriente, solo ellas impartían la carrera de licenciado en educación primaria, ya que existen normales como la No. 3 de Neza, los Reyes o Amecameca, que solo forman docentes de preescolar y otras que lo realizan para educadores de materias de educación secundaria como c. sociales, matemáticas o español y no podrían ser objeto de la investigación, siendo este el criterio central de su inclusión en la misma.

obtenidas en las entrevistas fueron "cruzadas" entre sí, con la intención de lograr un mayor grado de "certeza".

#### **4.2 DESCRIPCION GENERAL DE ALGUNOS ASPECTOS DE DOCENTES Y DIRECTIVOS**

A continuación se presentan datos generales de los docentes normalistas, aspectos relevantes, aunque no fundamentales para la investigación, considerando a los 168 docentes que laboraban en esas instituciones en el ciclo escolar 1997-1998.

Datos por sexo de los normalistas: mujeres 72 (42.8%) y hombres (57.2%)

Contrario a los niveles educativos de básica y media superior, el número de maestros (57%) es mayor al de maestras (42.8%) en promedio en las cuatro normales, salvo en una institución el número de maestras es mayor y teniendo como una media en las 4 escuelas de 54 profesores por 34 profesoras.

Tabla No. 1: DOCENTES POR RANGO DE EDAD.

EDAD	FREC. ABS.	FREC. REL.	EDAD	FREC. ABS.	FREC. REL.
26 a 30	7	4.7 %	31 a 35	19	11.3 %
36 a 40	33	19.6 %	41 a 45	64	38 %
46 a 50	23	13.6 %	50- más	22	13 %

Fuente: Datos estadísticos de las escuelas normales ciclo escolar 97-98.

Observamos que en esas instituciones, es muy reducido el número de maestros con edades entre los 26 y los 30 años, aspecto indicativo, que los procesos de recambio en los docentes son esporádicos y que los periodos de permanencia de un docente en ellas, son altos. Nótese que un 51 % de la población docente se concentra entre los 41 o más años de edad y que por lógica tendrían una media de entre 20 y 25 años de servicio educativo.

Siendo las edad promedio de los maestros de estas instituciones de 44.4 años, presentando un rango inferior de 1 docente con 26 años y 5 maestros que cuentan con más de 70 años de edad.

Como complemento de la información de la tabla no. 1 podemos detallar que la edad promedio de los directivos de esas instituciones es de 49 años y una antigüedad en el servicio

de 28.3 años, el 100 % de ellos tiene de origen, la formación en escuelas normales, aunque con grados (maestro de educación primaria o licenciado) y especialidades diversas entre si. Los investigadores educativos tienen en promedio 51 años de edad y 32 de experiencia y la formación que predomina entre ellos, es licenciado en pedagogía, estudiada en instituciones normalistas.

Otros docentes que tienen como categoría salarial la de pedagogos "A", de estas escuelas, su origen de formación son normalistas en un 82% (37 de ellos) y universitarios 18 % (8 docentes), poseen todos un promedio de 19 años de servicio y 42 de edad. En los docentes de tiempo completo el promedio de edad es 41 años y con 21 años de experiencia además de tener diversas formaciones profesionales, sobresaliendo psicología educativa y administración educativa, la mayoría de ellas, obtenida en instituciones normalistas.

Un poco menos de la mitad de los docentes (48 %) labora como profesor de horas de tiempo parcial (82 maestros), aspecto que dificultará las reuniones de información de la reforma y podrá condicionar los niveles de participación e involucramiento en las actividades del nuevo plan de estudios, en el entendido de que la mayoría de ellos serán los encargados de la aplicación de los programas del mapa curricular, por el consecuente incremento o modificación de los ritmos, rutinas y cargas de trabajo que deberán cumplir.

Tabla No. 2: AÑOS DE SERVICIO

AÑOS DE SERVICIO	FREC. ABS.	FREC. REL.	AÑOS DE SERVICIO	FREC. ABS.	FREC. REL.
de 6 a 10	14	8.2%	de 11 a 15	21	12.4%
de 16 a 20	38	22.4%	de 21 a 25	70	41.4%
de 26 a 30	16	9.4%	31 o más	9	5.3%

\*Fuente: datos estadísticos de las escuelas normales ciclo escolar 1997-98

En cuanto a los años de servicio, existe una sumatoria de 14 docentes (los menos experimentados) que cuentan con entre 6 y 10 ciclos de actividad y 9 personas que rebasan los 30 años de ejercicio, los cuales ya están en periodo de jubilación.

El porcentaje mayor se concentra entre los docentes que tienen entre 21 o más años de labor docente, profesores que ya tienen ciertos hábitos didácticos, prácticas e ideas

paradigmáticas de cómo realizar su trabajo, esto seguramente les dificultará su integración al cambio propuesto en la reforma, nótese que esta categoría concentra a poco menos del 65 % de la población institucional. Se puede afirmar que más del 85 % de los docentes de estas escuelas realizaron sus estudios de formación docente hace mas de 20 años, aspecto que puede limitar la comprensión de los aspectos teóricos insertos en la propuesta del PTFAEN.

Tabla no 3: NIVEL DE PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES

PREPARACIÓN PROFESIONAL	FREC. ABS.	FREC. REL.	PREPARACIÓN PROFESIONAL	FREC. ABS.	FREC. REL.
Nivel técnico	17	10.6%	Titulado Licenciatura	91	55%
Maestro Normalista	6	2.9%	Pasante de Maestría	31	18.3%
Pasante de Licenciatura	17	9.4%	Titulado Maestría	6	3.5 %

\*Fuente: datos estadísticos de las escuelas normales ciclo escolar 1997-98

En estas instituciones un poco más del 23% de sus docentes no ha concluido los estudios de licenciatura, obligatorios para laborar en ese nivel y legalmente estarían imposibilitados de trabajar en ella; caso contrario sucede con el 21% que ha realizado estudios de posgrado y los cuales en teoría cuentan con mayores elementos epistémicos y metodológicos para eficientar su práctica y lograr la aplicación correcta de la reforma.

Sobresale el dato que no existen docentes que tengan el grado de doctor y que la cantidad de titulados de maestría es menor de 3 % del total, igualmente que en esos estudios predominan los concluidos en investigación educativa, ciencias de la educación y pedagogía.

Tabla No. 4: INSTITUCIONES DE ORIGEN EN LA FORMACIÓN DE LOS ENCUESTADOS.

ORIGEN DE FORMACIÓN	FREC. ABS.	FREC. REL.	ORIGEN DE FORMACIÓN	FREC. ABS.	FREC. REL.
Otros estudios	17	10 %	Lic. politécnica	3	1.7 %
Normal elemental	3	1.7 %	Maestría normalista	30	17.7%
Lic. universitaria	31	18.3 %	Maestría universitaria	7	4.1 %
Lic. normalista	77	45.5%			

\*Fuente: datos estadísticos de las escuelas normales ciclo escolar 1997-98

Con respecto a las instituciones donde realizaron sus estudios profesionales encontramos que el 65 % los ha cumplido en escuelas normales y el 60 % dentro del propio subsistema del estado de México (normal, normal superior o ISCEEM), lo que les brindo un carácter más pedagógico que teórico en su formación y su práctica profesional, esto puede ser un elemento limitante del avance de la reforma, al poseer la gran mayoría una "cultura docente tradicionalista" centrada en solo los aspectos práctico-pragmático de la conducción educativa y poco dados a la reflexión teórica.

De los titulados de licenciatura (109 educadores) 75 (el 68 %) de ellos, realizo sus estudios del grado, en alguna institución del sistema de formación normalista (normales estatales, normal superior o UPN, entre otras) y de los restantes, 31 tienen estudios universitarios y 3 en el politécnico. Los licenciados en educación primaria formados en el plan 84 que laboran en estas instituciones son un porcentaje menor, docentes que podrían aportar información y opiniones que pueden ser un buen referente de la formación obtenida con el plan 85.

#### **4.3 RECONSTRUCCIÓN DEL DIAGNÓSTICO Y LA CONSULTA EN LAS NORMALES**

En este espacio se detallan las actividades realizadas para la solución del cuestionario de diagnóstico, la participación en la elaboración de las ponencias institucionales y finalmente la manera en la que se distribuyeron y socializaron los materiales del PTFAEN entre los docentes.

Para organizar el diagnóstico y la consulta institucional en 3 escuelas normales se realizo una reunión informativa, donde el objetivo prioritario era que entre los asistentes se leyera y "discutiera" el material "PTFAEN líneas generales de acción", sesión planeada por el subdirector académico y el investigador educativo, este último fungió como relator de la misma, tres eran los puntos que integraban el orden del día:

- 1.- Divulgar la Información sobre el "programa de transformación", usando la proyección del video del "PTFAEN Reforma integral a las escuelas normales", hacer un comentario y explicación a cargo del director de la institución, aspectos que fueron abordados en 35 minutos, de manera oral, se expusieron los aspectos que a "juicio" del conductor, eran los más significativas del proyecto de reforma, se apoyaba en la consulta de las anotaciones de su

agenda personal, notas que había tomado en la reunión nacional de presentación del programa, los directivos pusieron énfasis en explicar a los maestros, la importancia de la participación institucional en el proceso de la consulta y el diagnóstico que realizaría la SEP, con esta actividad se daba inicio formalmente a la reforma, no se entregó a los docentes asistentes un documento donde detallará la información.

2.- La discusión del documento "PTFAEN líneas generales de acción", se realizó mediante la estrategia de "lectura comentada", cada uno de los asistentes daba lectura en voz alta a una hoja del escrito, a la par de esta acción, el subdirector académico realizaba comentarios o precisaba información, aclarando que sus opiniones se derivaban de los planteamientos e ideas que fueron expuestas en el video, que fue revisado en el punto 1, en estas actividades se ocuparon poco más de 70 minutos.

3.- El último punto se refirió a la integración "obligatoria" de equipos de trabajo que debían encargarse de: a) revisar el documento del "perfil de egreso", b) proponer adiciones o adecuaciones al texto motivo de la reunión, así como elaborar una propuesta a considerar en la integración de los planes de estudio, las asignaturas y el mapa curricular y c) elaborar un diagnóstico de la institución en función de contestar las interrogantes que contenía el cuestionario citado en el documento "La transformación integral...", después de más de 4 horas de reunión se decidió suspenderlas y convocar otra sesión.

La elaboración de ponencias encomendadas a los docentes y equipos de trabajo debían cumplirse en un plazo no mayor a tres días y entregarlos a una comisión que estarían encargados de hacer correcciones, revisar el contenido y determinar cuáles de ellas, serían remitidas como representativas de la institución a las autoridades. Con respecto a los equipos de trabajo que contestaron el cuestionario de diagnóstico, fue presentado a los demás integrantes de las escuelas y después de su lectura, fueron declarados como aprobados y se remitieron a las autoridades como elemento probatorio de la participación en el diagnóstico de esas instituciones.

De los 5 documentos del PTFAEN que fueron enviados a estas instituciones, solo dos de ellos llegaron en número suficiente para todos los docentes de las escuelas (“Programa de actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las escuelas normales” y “La condición docente y el nuevo plan de estudios en las escuelas normales un acercamiento a su realidad”), los restantes 3 documentos del programa, solo se asignaron 5 ejemplares para cada escuela y los directivos optaron por repartir un escrito por cada sección, para su posterior fotocopia, no se organizaron sesiones de lectura y revisión de los materiales o alguna reunión de discusión o análisis, tampoco se les solicito comentarios por escrito sobre su contenido.

El documento de Plan de Estudios 1997 (versión preliminar) fue entregado a los docentes el mismo día que se realizó la reunión convocada para su revisión, ya en la sesión se le dio lectura a las fracciones del escrito que los directivos y el investigador habían determinado (las contenidas en las páginas 15 a 53), posteriormente se realizó una ronda de preguntas sobre la reforma, interrogantes las cuales versaron en su mayoría sobre la orientación filosófica y epistémica del nuevo plan y a las cuales, los encargados de la sesión intentaron dar “respuestas”, para finalmente acordar una nueva reunión donde se determinaría la integración de la planta docente del siguiente ciclo y se designaría a los maestros de primer grado.

Para la organización de la consulta, en una institución se convocó a otra reunión de presentación del programa, se entregó el documento motivo de la junta, solicitándole a cada docente que leyera con detenimiento todo el escrito y que elaborara un listado de conceptos y términos que no conocía; la reunión se inició con la exposición de los motivos de la reunión y posteriormente los conductores elaboraron la lista de los términos enunciados por los docentes, se aclaró que al final de la sesión se intentaría explicar sobre ellos, se hizo la presentación del video el “PTFAEN reforma las escuelas normales” y se realizaron comentarios generales, a continuación se organizaron equipos de trabajo, a los que les pidió leer y explicar los aspectos contenidos en una parte del documento motivo de análisis.



En la misma reunión se determina que se debe contestar individualmente el cuestionario del “diagnóstico y la consulta” y que debería de entregarse resuelto en 5 días, de igual forma se designa al investigador y al responsable de planeación como los miembros de la comisión encargada de revisar y concentrar los resultados de los cuestionarios, determinándose que ese informe sería considerado como el diagnóstico institucional

Cabe mencionar que la planeación y conducción de la reunión de trabajo descrita arriba, fue por el subdirector académico y el investigador institucional, en ella, la labor del director escolar se limitó a proponer algún cambio de menor importancia en los textos redactados. Días después, en la reunión de la comisión revisora se efectuó la discusión de ocho documentos, los cuales fueron depurados mediante la estrategia “Delphi con expertos”<sup>138</sup> al final, fueron remitidos 7 de ellas a la SES, con esto se da por concluidas las actividades de esta etapa del diagnóstico y la consulta.

Los materiales del PTFAEN (de un total de 5 documentos) fueron distribuidos en esta institución y entregados para su lectura a todos los docentes, al tiempo de la recepción, se solicitó al maestro asistir a la junta de discusión y análisis de los mismos, las mencionadas reuniones fueron convocadas y organizadas por el subdirector académico en mancuerna con el investigador educativo. En las mencionadas sesiones, tres eran los aspectos centrales a tratar 1.- Lectura y comentario del material, 2.- Discusión de los conceptos o categorías del texto o de la reforma y 3.- Reflexión sobre las modificaciones propuestas y el impacto que ellas debían tener en la vida institucional; encabezaban y coordinaban las reuniones los 2 organizadores, ya citados.

El plan de estudios en su versión inicial, fue entregado tres días antes de la reunión convocada, ya en la sesión se analizaron los apartados que lo integran, además que se elaboró un mapa conceptual y enseguida se intentó responder las preguntas de otros docentes, con lo que se declaró como terminada esta actividad, posteriormente, se aplicó la dinámica de

---

<sup>138</sup> Esta estrategia pertenece a la planeación prospectiva y consiste en establecer una mesa de expertos a los cuales se les entregan un listado de conceptos, los citados términos son reelaborados por los expertos y después discutidos por el pleno de asistentes.

“concordar discordar”<sup>139</sup> con la que se pretendía establecer referentes conceptuales acerca de las categorías y términos que incorpora esta reforma, se acordó también realizar una posterior junta de trabajo.

En la segunda reunión se reviso los apartados referidos a “Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la elaboración de actividades académicas”, “el mapa curricular” y “la descripción de las asignaturas”, conducido por el subdirector académico y el investigador, para posteriormente realizar una estrategia denominada “Ábaco de Regnier”, actividad que permitió la revisión cabal del mencionado documento, para concluir la reunión, se acordó una tercer jornada de análisis, en la que se discutiría los aspectos de la reforma y la conformación de la plantilla de docentes a laborar en primer grado.

Se realizo esta tercera reunión en la que, por votación en sufragio directo y dependiendo del perfil de formación los docentes y directivos, nombraron a los maestros que se encargarían de impartir las asignaturas del nuevo plan, así mismo se dio a conocer los eventos que la SEP realizaría como parte de la actualización y capacitación, nombrando a un responsable de obtener el material, grabarlo o reproducirlo para que en la reunión de planeación del siguiente ciclo, se programaran actividades para su análisis y comentario.

#### **4.4 LA PERCEPCIÓN DE LA REFORMA EN LOS DOCENTES NORMALISTAS**

En este espacio se hace la presentación de los resultados obtenidos en la aplicación de un cuestionario entre los docentes, (ver anexo 1) el cual constaba de 9 preguntas, que planteaban opciones de contestación controlada (respuesta cerrada), 5 opciones de resolución libre (respuesta abierta); posterior a su solución y recolección, se procedió al procesamiento de los datos obtenidos. El cuestionario de indagación fue repartido a 156 docentes y directivos de las normales de la muestra y de los cuales por diversos motivos únicamente 113 de ellos fueron recuperados, de estos últimos, solo 97 se consideraron para conformar la muestra, los 16 que se omiten, es a causa de que presentaban inconsistencias en cuanto a las respuestas emitidas, que tenían cuestiones sin contestar o solo estaban parcialmente resueltos, entre otras

<sup>139</sup> Esta estrategia pertenece a la planeación prospectiva y se realiza mediante la presentación de una lista de conceptos, los cuales son discutidos y al final se tabulan los índices o preferencias para acordar un concepto central.

razones.

Los 97 cuestionarios usados como muestra representan el 57.7 % del total de los docentes de las normales (168) y son el 62.1 % del total de documentos distribuidos; Para la sistematización de la información algunas de las respuestas, se presentaron sin respetar el número asignado en el cuestionario, con la intención de poder agrupar de mejor manera la información, siendo el caso específico de las preguntas 6, 10, 12 y posteriormente la 11.

De la información obtenida, las observaciones, anotaciones y propuestas que se elaboran, están construidas con sustento, en una lectura detallada de las respuestas, agrupándolas por la coincidencia de sus opiniones en un eje temático y usando una escala para el agrupamiento de la información. Párrafos adelante se realizara el cruzamiento de los datos obtenidos en diversas preguntas tanto de los cuestionarios como de la entrevistas, por razones de espacio omitimos los datos de las preguntas 1 y 2.

Preparación Profesional de docentes encuestados: el 12 % de la muestra tiene un nivel de estudios inferior al de licenciatura, lo cual podría sesgar en cierta forma la orientación de las respuestas, en relación con los docentes con mayores estudios. Nótese que el 77 % de los encuestados poseen como mínimo, el grado de licenciatura.

Tabla No. 5: FORMACIÓN DE LOS DOCENTES ENCUESTADOS POR ESPECIALIDAD  
(CONSIDERANDO A 71 LICENCIADOS)

NIVEL DE FORMACIÓN	FREC. ABS.	FREC. REL.	NIVEL DE FORMACIÓN	FREC. ABS.	FREC. REL.
Lic. en Primaria	4	4.1%	Lic. en Psicología Educativa	14 =	14.4 %
Lic. administración Escolar	6	6.1 %	Lic. en Pedagogía	17 =	17.5 %
Lic. en Educación Física	6	6.1 %	Lic. en Sociología	3=	3 %
Lic. en Historia	4	4.1 %	Lic. en Educación Especial	4=	4.1 %
Lic. en Lengua y Literatura	3	3 %	Lic. en Ciencias Sociales	3=	3 %
Otras formaciones	7	7 %			

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Se ratifica que la formación donde los docentes presentan mayor incidencia son pedagogía y psicología con el 31 % del total de los encuestados.

De los encuestados con estudios de Maestría: son un total de 14 docentes entre pasantes y titulados de ese grado. Los educadores que han estudiado maestría en enseñanza superior (UNAM) y en ciencias de la educación (ISCEEM) suman un poco menos del 60 % del total, de resaltar que solo existe un egresado con maestría en planeación y que labora en la escuela normal donde se instrumentaron las dos estrategias de trabajo que se identifican dentro de la planeación prospectiva y que fueron aplicadas en algunas de las reuniones de difusión de los materiales del PTFAEN.

Tabla No.6: AÑOS DE SERVICIO EN LAS NORMALES

AÑOS DE SERVICIO	FREC. ABS.	FREC. REL.	AÑOS DE SERVICIO	FREC. ABS.	FREC. REL.
0- 5 años	6	6.1 %	6-10 años	18	18.5 %
11- 15 años	16	16.4 %	16-20 años	32	32.9 %
21- 25 años	21	21.6 %	26-30 años	2	2.0 %
31 a 35 años	1	1.0 %	36 o más	1	1.0 %

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Nótese que el 54 % de los docentes tienen entre 16 y 25 años de servicio en el subsistema o en la misma institución lo que implica al menos la mitad de su vida laboral, lo cual también asocia que son más reacios al cambio y tienen mayor grado de resistencia a las transformaciones.

Reactivo número 5.- ¿Considera que el plan de estudios de 1984 – 1985? debía de:

CONSIDERACIONES RESPECTO AL CAMBIO DE PLAN	FREC. ABS.	FREC. REL.
Proponían que: se siguiera aplicando el plan de estudios 84, sin cambio	6	6.1%
Son necesarias modificaciones menores en los contenidos temáticos, parciales y no su eliminación	21	21.6%
Hacer cambios de fondo y forma, reestructurarlo totalmente, pero no afirmaba el planteamiento de suprimirlo	28	28.8%
Eliminarlo totalmente y la implantación de un nuevo plan	37	38.1 %
Otras respuestas que divagan o cuyas afirmaciones no plantean una idea clara de lo que proponen	5	5.1 %

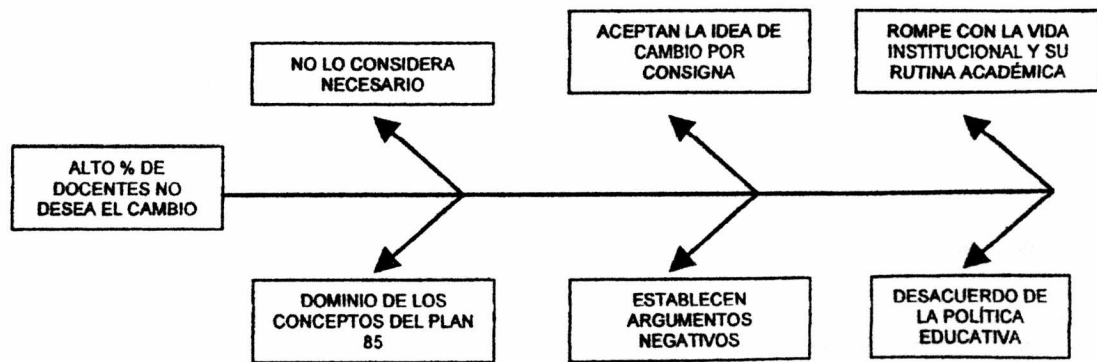
\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Se observa que el 57 % de la planta docente considera no necesario el suprimir el plan 84, por lo que será importante la implementación de acciones para “convencerlos” de la necesidad e importancia de la reforma o se constituirán en un obstáculo para el cambio. Algunas argumentaciones que se citaron como respuestas, las podemos agrupar en:

Que deberán de reorganizar los contenidos de sus programas, ya que varias asignaturas que contiene, carecen de sentido, por los cambios y avances tecnológicos y científicos, los contenidos de los programas ven rebasados muchos de los saberes y propuestas metodológicas que se enseñan.

También se considera que los docentes que egresaban de ese plan, eran muy teóricos y construían discursos poco prácticos y efectivos sobre los problemas de la educación, por igual no sabían enseñar las asignaturas de la primaria, al no entender los procesos didácticos que se desarrollan en ese nivel educativo.

Otros consideraron que los docentes no responden a lo establecido por la reforma del 93 en la primarias, ya que no conocen los programas, los libros de texto, no dominan los nuevos enfoques de enseñanza propuestos en los programas y otros aspectos en los no son instruidos en las normales, se elabora el presente diagrama a partir de la información anterior.



Análisis del contenido de las respuestas: La existencia de un alto porcentaje de docentes que conciben negativamente a la reforma, nos habla de que el conocimiento de los anteriores programas de estudio, el contar con materiales y estrategias probadas, es decir, existe la seguridad y la certeza de las rutinas y verdades que ya fueron aprendidas y que no implican nuevas formas de lectura y aprendizaje (reentrenamiento), por lo que se prefiere la erradicación de los factores de incertidumbre que llegan con la reforma, lo anterior se denota por el uso de

los términos: “no”, “no hay” y “carece de”, que están presentes en 76 de las respuestas de los cuestionarios, manifestadas en argumentaciones a favor del plan 84, lo que podría evidenciar, un miedo en los docentes a romper sus rutinas, prácticas, ideas y certidumbres en las que laboran, manifestando así el temor al “cambio”, de forma velada y no solo en lo que se refiere a los aspectos técnicos y pedagógicos.

**Reactivo 6.-** ¿Mediante qué estrategia participo en la consulta y el diagnóstico de la reforma del 97?

Tabla No. 8: FORMAS DE PARTICIPACIÓN EN LA CONSULTA Y EL DIAGNÓSTICO.

	FORMAS DE PARTICIPACION MENCIONADAS	FREC.	FREC.
		ABS.	REL.
a)	Sesión informativa institucional	21	18.1 %
b)	Sesión en grupos de trabajo	47	40.5 %
c)	Resolución del cuestionario de diagnóstico	63	54.3 %
d)	Sesión de elaboración de ponencias institucionales	33	28.4 %
e)	Elaboración de ponencias individuales	84	72.4 %
f)	Otra; revisión y/o corrección de las ponencias individuales o institucionales	6	5.1 %
	Considerando que en varios cuestionarios se mencionan más de una forma de participación	254	100%

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

El 54 % de los docentes menciona su colaboración en la etapa de consulta (en la solución del cuestionario y la elaboración de las ponencias), pero al hacer el cruzamiento de la información, se denota que fue una actividad apresurada, realizada solo por cumplir con la autoridad y de la cual muchos de los docentes no obtuvieron el beneficio que le hubiera reportado el conocer su “realidad” institucional de manera veraz y que por consecuencia les permitiera apoyar el cambio curricular.

**Reactivo 10).** -¿Considera que sus opiniones, sugerencias y propuestas realizadas en el proceso de consulta y diagnóstico de las normales fueron?

CONSIDERACION DE LAS OPINIONES EMITIDAS A LAS AUTORIDADES	FREC.	FREC.
	ABS.	REL.
Analizadas y consideradas para la elaboración de los documentos de diagnóstico o en la reestructuración del plan de estudios	12	12.3 %
Fue leído por las autoridades, pero su contenido o lo planteado, fue ignorado	14	14.4%

Las propuestas que se elaboraron no fueron revisadas y no se consideró su contenido o sugerencias	66	66 = 68.2 %
Afirmaciones que no son claras en lo que escribe o no responden	5	5.1 %

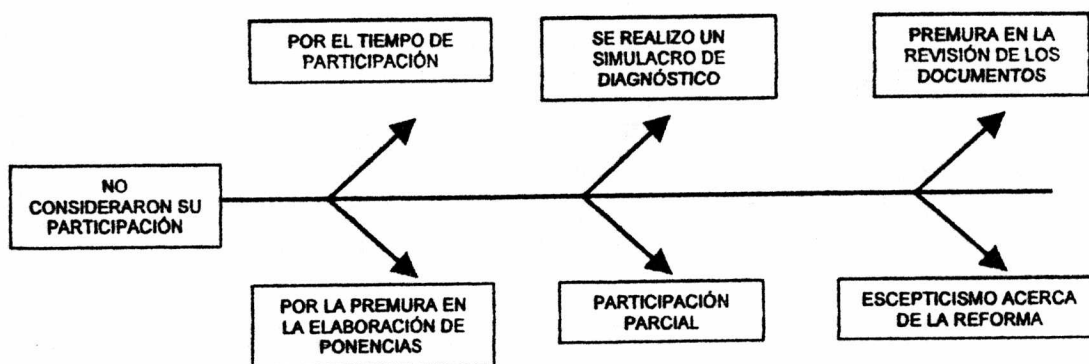
Porque opina esto:

En sus respuestas se puede encontrar que opinan que se consultó con tiempo suficiente a los docentes de las normales, entre la elaboración de las ponencias, su revisión y entrega a las autoridades fue un periodo de tiempo muy corto y caso semejante sucedió con la revisión de los materiales.

Refieren que las reuniones de análisis de los documentos del diagnóstico y la consulta muy fueron someras, además que eran sesiones largas y tediosas, donde solo predominó la opinión de los directivos o asistentes a la reunión nacional.

Con respecto a la elaboración de las ponencias se realizó, con la participación de algunos integrantes de la escuela, pero no se consulto a los demás docentes de la normal, por lo que muchos consideran que solo se realizó un simulacro y farsa del diagnóstico y consulta, ya que en tan poco tiempo no se podía consultar a tantas instituciones y docentes, ni conjuntar tantas opiniones.

Permanece la idea de que la reforma y la propuesta de plan de estudios "muy buena" en el papel, como idea, pero no logrará impactar en las normales por que los docentes no fueron consultados", cita textual de un cuestionario.



Análisis del contenido de las respuestas: Existe un elevado nivel de incredulidad y escepticismo en los docentes, en especial por los tiempos destinados para la solución de los

cuestionarios de diagnóstico que consideran insuficientes y que al realizarse en fin de curso, propició que las respuestas fueran poco elaboradas y resueltas con premura y solo por cumplir; acerca de las ponencias se denota que la idea de “tiempo”, “apresurado”, “faltó tiempo” y “fue muy rápido”, esta presente en el 66 % de los cuestionarios. De lo escrito sobre el proceso de consulta se puede constatar que los términos “farsa”, “simulacro”, “simulación”, “aparentar”, “justificación” y “legitimación” se presento en 71% de las respuestas, estos argumentos apoyarían la idea de que los escritos elaborados y remitidos a la autoridad solo sirvieron para darle “legalidad” a una decisión ya tomada, tal vez, esto manifieste el profundo escepticismo que existe en los docentes y en especial de los maestros que ya vivieron la reforma del 85, que encuentran semejanzas y aspectos de coincidencia en ambos procesos.

Tabla no.9 DOCUMENTOS ENTREGADOS PARA SU LECTURA Y CONSULTA

NOMBRE DEL DOCUMENTO	FREC. ABS.
“Avance del plan de estudios de preescolar y primaria”	8
“Talleres de consulta para la orientación de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal”	28
“La formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el D. F. Hacia la construcción de un futuro común”	12
“La transformación integral y el fortalecimiento de las ... normales”	69
“El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales)	9
Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del estado de México (Resultado de la consulta)	14
“Informe De Avance y Actividades prioritarias”	42
“Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica”	37
“Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales”	28
“La condición docente y el nuevo Plan de Estudios..Un acercamiento realidad”	61
“Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”	31
Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar)	77
<b>Total de documentos mencionados</b>	<b>416</b>

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Con esta pregunta, puntualizamos: que si a todos los docentes encuestados se les hubiera dotados de los 11 textos enlistados que corresponden a los repartidos en el estado de México, la sumatoria seria de 1067 manuscritos y comparativamente con el total de los supuestamente entregados (416) correspondiente al 44.3 % del total de los materiales que pudieron entregarse. Es interesante resaltar que los documentos que más se cita como recibidos son los



de inicio del programa y de termino "plan de estudios" (Pelep 97), y de manera irregular los demás escritos, también es de notar que los documentos 3 y 5 no pudieron ser conocidos por los docentes del estado de México, ya que fueron de circulación exclusiva en Normales del DF, la interrogante es por que afirman que si lo recibieron, quizás por no presentarse como desinformados y aparentar que el trabajo de su institución es el adecuado y sus autoridades cumplieron con su función, para que de esta forma no se dañe la "imagen institucional" o quizá solo se presento la confusión, debido a la similitud que tiene el titulo del escrito mencionado y el nombre del programa.

8.- ¿De qué manera se difundieron la mayoría de los documentos del PTFAEN en su institución? <sup>140</sup>

Tabla No. 10: Estrategias de difusión de los documentos del PTFAEN

ESTRATEGIA DE DISCUSIÓN		FREC. ABS.
a)	Entrega para lectura individual de todos los documentos sin reuniones de discusión	21
b)	Entrega para lectura y sesión colectiva de discusión de todos los documentos	12
c)	Entrega y comentario del documento de inicio del programa y del Pelep 97 y los otros de manera discontinua sin discusión colectiva.	48
d)	Entrega del documento de Inicio del programa y discusión colectiva y de los otros, solo entrega.	7
e)	No se entregaron ninguno de los documentos que se enlistan...	9

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Poco menos del 50% de docentes admite que le fue entregado el documento inicial y los otros documentos de manera dispersa, pero sin sesiones de discusión, salvo el 12 % que afirma que en su institución si se organizaron reuniones de trabajo con tal fin, lo cual coincide con lo revisado en párrafos anteriores acerca de cómo se divulgo en una de las instituciones, aunque esta escuela es la que menos docentes tiene en su planilla laboral.

9.- ¿Cuáles documentos de los enlistados se leyeron o discutieron en colectivo en tu escuela?

Tabla no. 11: DOCUMENTOS CON LECTURA Y DISCUSIÓN COLECTIVA

DOCUMENTOS DE TRABAJO COLECTIVO	FREC. ABS.
"Avance del plan de estudios de preescolar y primaria"	11
"Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal"	24
"La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales"	56
Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores	

<sup>140</sup> Cfr. Con la pregunta 6 y 9 de este mismo cuestionario y el anexo 1.

educativos del Edo. de Mex. (Resultado de la consulta)	17
"Informe De Avance y Actividades prioritarias"	38
"Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica"	33
"Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales"	31
"La condición docente en el nuevo Plan de Estudios en las Normales: Un acercamiento desde su realidad"	54
"Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998"	37
Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar)	71
Total de escritos mencionados	372

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Si comparamos las respuestas de esta pregunta y la número 7, notamos que la variación en los porcentajes sobre el total de los documentos entregados, no son significativos, en esta interrogante se omitieron los títulos de los documentos de la reforma que solo se distribuyeron en el DF y que fueron empleados como elementos de corroboración; los porcentajes más altos vuelven a concentrarse en los documentos de inicio y termino del programa.

12.- De los conceptos que propone la reforma (docente en formación, formación inicial, habilidades intelectuales específicas, acercamiento a la práctica, prácticas de conducción, etc.) ¿cómo y cuantos de los términos enlistados fueron socializadas en la institución?

Tabla no.12: CÓMO SE SOCIALIZARON LOS CONCEPTOS DE LA REFORMA

TIPO DE REUNIÓN	FREC. ABS.
Reuniones con discusiones colectivas de los conceptos	11
Reuniones informales, en pequeños grupos y sin carácter oficial	14
Por medio de circulares informativas de la subdirección académica o el departamento de investigación	9
No fueron discutidos ni analizados estos conceptos	63

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

La inmensa mayoría ratifica que no hubo actividades de discusión colectiva específicamente de los conceptos y categorías fundamentales de esta reforma y solo una parte menor al 12 % mencionan que si se proyectaron y realizaron, ratificando que en solo una escuela se planeo y cumplió de esa manera, las mencionadas acciones.

Tabla No. 13: CUALES CONCEPTOS (5) FUERON COMENTADOS EN COLECTIVO

CONCEPTOS DISCUTIDOS EN COLECTIVO	FREC. ABS
Los cinco conceptos fueron motivo de reflexión colectiva	5
Los 4 primeros, se trabajo sobre ellos.	4
Los tres primeros, fueron analizados en colectivo.	7
Los 2 primeros, se discutió sobre ellos.	7
Solo el primero fue producto de un análisis.	6
Alguno de esos conceptos, sin mencionar cual en específico.	7
Ninguno de ellos fue motivo de una reunión de trabajo.	61
Totales	97

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

A la pregunta de cuántos de esos conceptos fueron comentadas coincidentemente nos refleja que no se realizaron acciones sistemáticas y planificadas para la discusión de los elementos sustantivos que permitieran la construcción de referentes comunes entre los docentes.

11).- ¿Qué diferencia considera que existe entre un docente en formación y un alumno normalista?

Tabla No. 14: DIFERENCIA ENTRE ALUMNO NORMALISTA Y DOCENTE EN FORMACIÓN

DIFERENCIA DE ALUMNO NORMALISTA A DOCENTE EN FORMACIÓN	FREC. ABS.
No hay diferencia entre ambos términos, citan al mismo sujeto.	44
Es lo mismo, son sinónimos.	31
Solo cambia el nombre, pero es la misma persona.	12
Hay una ligera diferencia entre ambos.	16
Son totalmente diferentes, no argumenta razones o por que lo afirma.	10
No contesto la pregunta	3
Totales, considerando que se podían dar 2 o más opiniones	116

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

El 76 % de las respuestas se pueden agrupar en la idea de que son cuestiones semejantes o que solo es un cambio de términos, que no modificará sustancialmente el actuar docente en las instituciones; estas definición puede surgir de la falta de trabajo técnico sobre los sustentos teóricos de la reforma, que orientaran a los docentes, y que les permita elaborar una reconceptualización de los términos y lo que esto implica, en nuevas prácticas didácticas al interior de las aulas, es decir que el cambio en el modelo curricular obliga a un nuevo estilo de

trabajo docente, en la relación didáctica y en la construcción de conocimientos entre el docente en formación (un sujeto igual, pero en etapa de apropiación de las habilidades para el trabajo) y el docente normalista.

13.- ¿En los últimos tres años qué estudios ha realizado?

Tabla no. 15: CURSOS DE PREPARACIÓN PROFESIONAL Y ACTUALIZACIÓN  
(Últimos 3 años)

CURSOS DE PREPARACIÓN PROFESIONAL Y ACTUALIZACIÓN	FREC. ABS.
Diplomados en temas diversos.	3
Cursos sobre temáticas diversas...	12
Cursos relacionados con la docencia del nivel.	4
Estudios para concluir la licenciatura.	6
Especialización en alguna rama educativa.	7
Estudios de Maestría.	5
Total de formas de actualización mencionadas	37

\*Fuente: Concentrado datos estadísticos de la aplicación del cuestionario.

Son 37 personas del total de los encuestados ha incrementado su preparación, aunque solo el 12% ha realizado estudios que sean reconocidos como superiores al grado de licenciatura (considerando la especialización y maestría) y casi un 50 % se actualizo en cuestiones didácticas.

14.- ¿Algún comentario o aclaración que quieras realizar con respecto a esta temática?

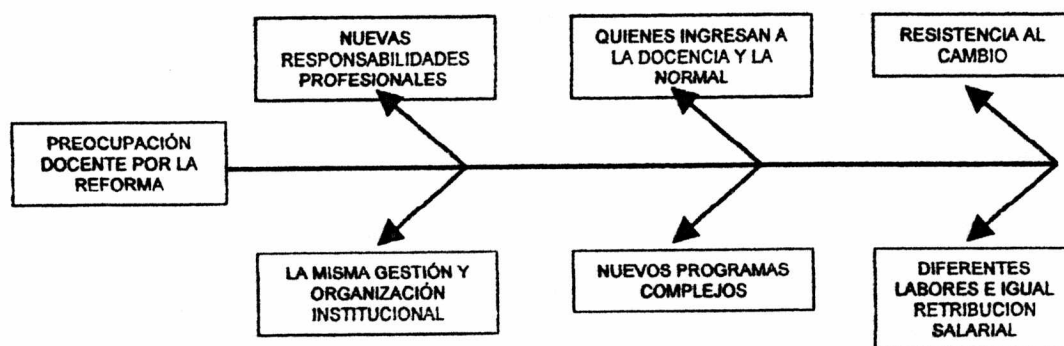
Del total de encuestas 16 docentes hacen mención acerca de los aspectos relativos a cuestiones salariales, económicas y la relación que el ingreso monetario debe guardar con las nuevas formas de responsabilidad y actividades que se tendrán que cumplir, 9 más ratifican la importancia sobre mejorar las formas de gestión institucional, la manera en la que se organiza la institución y se propicia el trabajo colegiado.

Otros 4 docentes sobre la necesidad de mejorar la actualización y capacitación y hacer de la formación docente un proceso permanente, otros 2 más refiere que los programas de estudio del nuevo plan deben ser cortos, no extensos, claros, sintéticos y aplicables a la realidad normalista.

Cuatro docentes cuestionan la forma en la que se ingresa a laborar en la normal, tanto de los docentes, (vía sindical u otras) como de los alumnos, mediante mecanismos de selección y

aceptación muy débiles y como ello incrementa la problemática académica de las instituciones, también afirma sobre la necesidad y urgencia en el mejoramiento de la infraestructura y el espacio físico de las instituciones esto lo mencionan 3 encuestados.

A partir de la información contenida en esta última pregunta se construye el siguiente diagrama:



#### 4.4 PERCEPCIÓN DE LA REFORMA EN INFORMANTES CLAVE

Los presentes resultados son el producto de la entrevista que se realizó a los 4 subdirectores académicos de las instituciones de la muestra e igual de número investigadores educativos, para no presentar la versión estenográfica, se agrupan las respuestas que fueron obtenidas con la guía de entrevista<sup>141</sup>, la cual consta de 15 cuestiones. Siendo respetuoso de la idea original expuesta por el entrevistado, a continuación se presentan los principales aspectos manifestados: Es preciso resaltar que se anotan entrecomillados las expresiones más representativas y reiteradas de las entrevistas y que se emplearon como elemento direccional para su organización.

A todos los entrevistados se les plantearon las siguientes preguntas:

1.- ¿Considera oportuna y necesaria la sustitución del plan de estudios de 1984 – 1985?

A lo que cinco de los entrevistados manifiestan lo necesaria de esta reforma, con diversas expresiones como “han pasado muchos años desde la última reforma y la realidad de las escuelas y la educación no es como en ese tiempo”, afirmando que “aunque se han realizado diversas adecuaciones a los programas de estudio de las normales, estos siguen estando atrasados” en relación con los cambios de los programas de primaria.

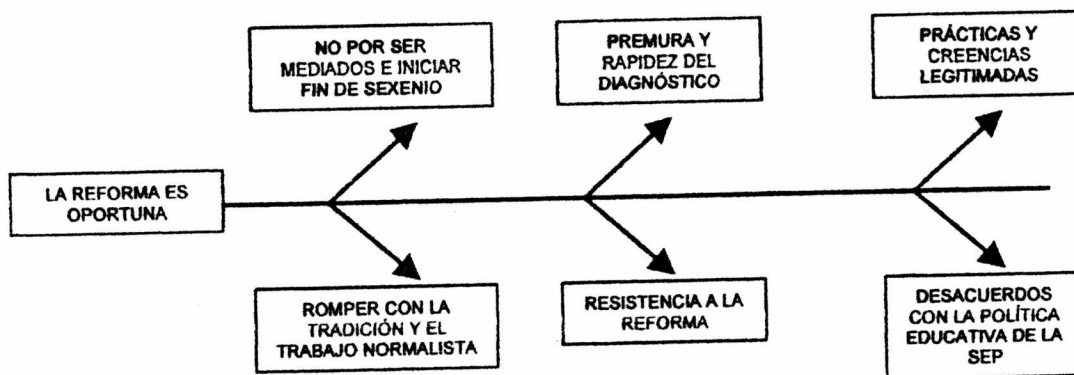
<sup>141</sup> Se incorpora el formato de la entrevista en el apartado de anexos.

Uno de ellos afirma, no tener elementos que sustenten su juicio, pero coincide con que la complejidad de las normales y lo que implica el proyecto de transformación obligan a buscar sustentos teóricos y pragmáticos para emitir su juicio. Uno más establece que no era necesario cambiar todo el mapa curricular, “solo había que hacerle adaptaciones ya que la gran mayoría de las materias, si responden a las necesidades presentes, en la formación de maestros” pero también expresa que varias de ellas debían omitirse o adecuarse a las nuevas realidades educativas del país. Otro entrevistado afirma que no debía de quitarse, podría seguir operando sin ningún problema.

En cuanto a que fuera oportuna:

Consideran que fue a destiempo, que se tardó demasiado en planearse y realizarse, “las autoridades tienen mucho miedo al sindicato, por lo que pensaron en exceso y lo que debieron haber iniciado desde principios de los noventa”, (son 6 opiniones coincidentes en este tenor).

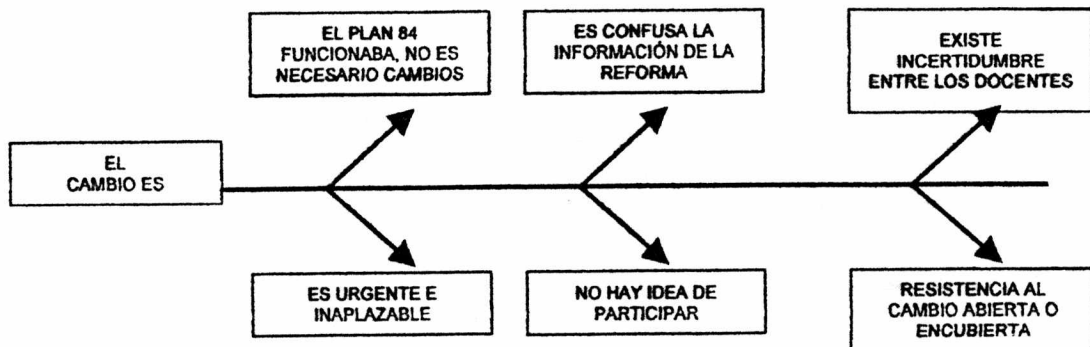
Otro considera que “es muy mal tiempo para ello, por ser mediados de sexenio y empezar el final del mismo, lo que propiciará, que la reforma sea una herencia al siguiente gobierno”, previendo que el posterior gobernante no le dará la importancia para su continuación y esto precipite su fracaso. Uno más afirma que no tenía elementos de juicio, sintetizando sus respuestas, se elabora el siguiente diagrama:



De igual forma sobre las razones si era necesaria la reforma:

Algunas de las opiniones versaron sobre “Los licenciados no saben planear sus clases y menos conducirlas”, “Los egresados de las normales no saben gran cosa sobre el “constructivismo”, lo cual es fundamental para entender los planes y programas”, “No saben elaborar láminas, emplear correctamente el rotafolio o aplicar el franelógrafo, ni usan

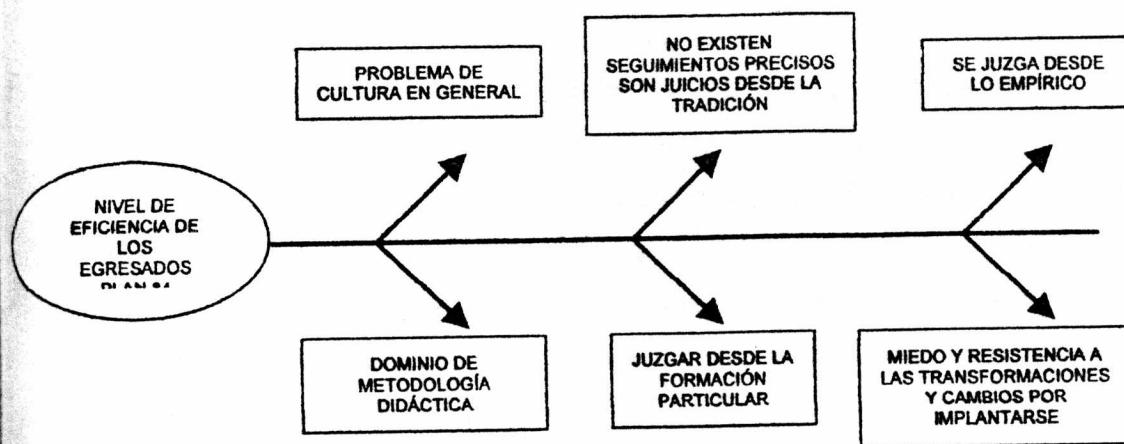
sistemáticamente y de manera constante las dinámicas grupales” o que “Son demasiado teóricos, se la pasan especulando y manejan algunos aspectos de las ideas pedagógicas, pero en eso se quedan, no aterrizan en la práctica concreta”, refirieron los entrevistados, de su síntesis se factura el siguiente diagrama:



Análisis: la mayoría de las opiniones se manejan en función de que los egresados del plan 84 no saben enseñar, que no conocen los planes ni enfoques de la primaria, no son buenos maestros, por que no manejan los materiales de enseñanza como supuestamente los conocen, quienes emiten esos juicios.

La segunda pregunta con la que se inquirió al encuestado fue ¿Cómo cataloga el nivel de eficiencia didáctica de los docentes formados en ese plan (85)?

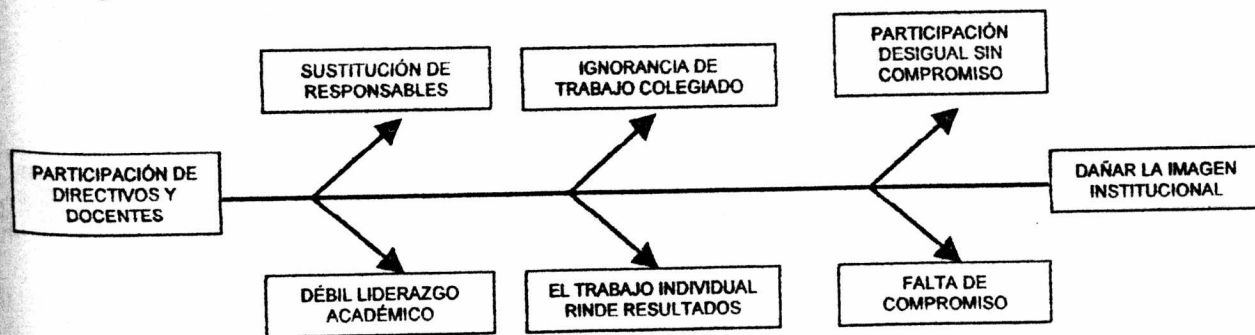
Cuatro entrevistados catalogan de malo o deficiente su nivel, por lo que consideran que los docentes tienen problemas de dominio disciplinario de las asignaturas, de manejo de los aspectos didácticos en los procesos de enseñanza, afirmando que “egresan con mínimos conocimientos de los programas del nivel, además de no saberse explicar”. Dos más enjuician de regular a aceptable su eficiencia profesional, citando que sus fallas son por las problemáticas existentes en las normales, por lo que al egresar no responde, a lo que de ellos se espera en las primarias. Otros 2 aseveran, que al no existir estudios de seguimiento sistemático sobre su formación y desempeño profesional, es difícil emitir algún juicio objetivo acerca esos aspectos, “egresan algunos pocos muy buenos, pero una gran mayoría no tan bien preparados, pero no hay evidencias serias de que porcentaje es de uno u cuanto del otro”, el siguiente diagrama concentra las opiniones vertidas:



A la tercer pregunta ¿Cuál fue su participación en los procesos del diagnóstico, consulta y difusión de los materiales del PTFAEN?

Reconocen 6 entrevistados que entre ellos los subdirectores académicos y los investigador educativos se hicieron cargo de la organización y conducción en las sesiones de trabajo, de la redacción de la minuta de acuerdos y de recopilar las ponencias y documentos que debieron elaborarse: En la difusión, su actividad se concretó en solo dar a conocer y entregar los documentos del programa.

Dos informantes mencionan que los tres directivos y el investigador educativo se repartieron la organización y conducción de las actividades, aunque manifiestan que el director de manera velada o abierta, imponía su autoridad para establecer su particular opinión sobre los temas tratados y la orientación que tendría que darse a la discusión, del cómo debía de entenderse los contenidos estableciéndola como la postura primordial a seguir “ya que debía de respetarse lo dicho por la SEP y no aceptando otra opinión”, sus comentarios se registran en el presente diagrama:





Interpretación: A pesar de reconocer que no es su total responsabilidad ni organizativa ni jerárquica, en la mayoría de las normales el subdirector y el investigador fueron los responsables de organizar y encabezar los trabajos necesarios para tal efecto, al cotejar sus respuestas se pueden reconocer diversos argumentos justificatorios (por la presencia de diversas expresiones y calificativos hacia la falta de participación del director, como "que tiene muchas reuniones", "trabajo excesivo", "diversas obligaciones" y otras) se infiere que se justifica su ausencia en las sesiones y el trabajo general de la reforma, como una manera de no presentar una imagen de una escuela dividida, por evitar dañar la "imagen institucional"; en algunos casos también se introducen términos que hablan de un divorcio (2 escuelas) entre el cuerpo directivo, por la presencia de palabras como "evasión", "resistencia" y "no compromiso", con las que se califica la actitud del director escolar.

Se puede inferir que predomina una visión de ausencia de conocimientos, de falta de compromiso profesional o de liderazgo académico de parte del director por la presencia de expresiones como, "No se incorpora", "no hay", "no existe", "carece", todas ellas en relación a las actividades realizadas por las autoridades, se denota que consideran que no se encabeza las acciones de la reforma debido a su limitado compromiso personal y profesional con el desarrollo de la actividades.

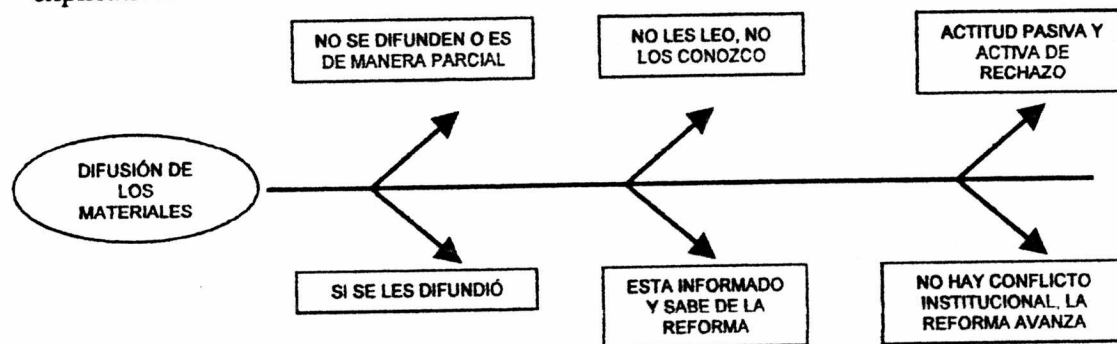
Con respecto a la cuarta pregunta ¿Qué documentos fueron socializados o distribuidos en la institución del PTFAEN?

Cuatro entrevistados mencionan que todos los que le fueron remitidos por la SECyBS (6 textos), se entregaron con prontitud, en un máximo de 2 días después de que llegaron, repartiéndolos a todos los integrantes de la escuela (en esta respuesta 3 de ellas corresponden a subdirectores escolares) con expresiones como "la escuela se distinguió por involucrar a todos sus docentes en la reforma, ya que se les entregaron todos los documentos que fueron emitidos por las autoridades" cita en la entrevista el subdirector de una de las Normales.

Tres opinan que solo el material de inicio del programa fue entregado a todos los docentes y los otros materiales (5 de 6) de manera irregular, dependiendo de la cantidad de ellos que se les asignaba a la institución por parte de la autoridad central y de su número de docentes.

Uno de ellos comenta que los materiales solo se entregaron a los protegidos, incondicionales o amigos de los directivos y el resto de los docentes fue excluido, esta

afirmación de un investigador institucional “la repartición de los materiales se realizó solo a los que laborarían con 1er grado de la reforma y no a todos, algunos de los materiales solo los mostraron en reuniones institucionales”, de sus respuestas se elabora el presente diagrama explicativo:



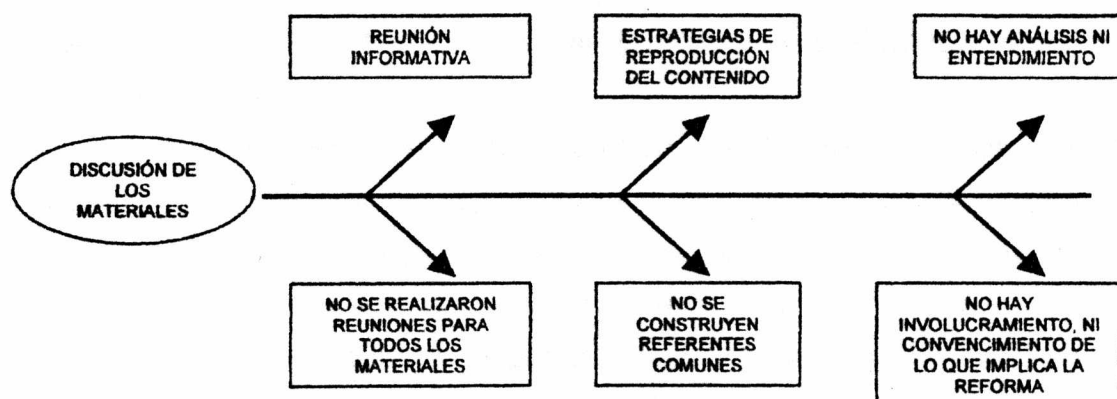
Análisis del contenido: a pesar de querer presentar una imagen de ser escuelas sólidas, donde existe un trabajo colectivo entre el cuerpo directivo y los docentes, se denota que existen en las instituciones varios grupos de maestros, entre estos, los que apoyan a los directivos y son considerados sus “incondicionales” y aquellos que no totalmente aceptan y comparten la labor del mismo; siendo el subdirector integrante de algún grupo, al final trata de mediar entre ellos y mostrar que la escuela cumplió o incumplió con su cometido por la resistencia de los propios maestros que no son sus “amigos” y obstaculizan el trabajo de la institución; aspectos contrastantes con la información obtenida en los cuestionarios donde una parte mayoritaria de los docentes considera que la participación e información en la reforma fue limitada, intermitente y parcial. Se manifiesta en las autoridades un “simplismo extremo”, al considerar que la sola entrega de los materiales y sugerir su revisión, ya se cumplió con el cometido de la misma, además de que no se reparo en que el contenido de los materiales era informativo y no teórico formativo. De manera semejante se refleja que no se alcanzan a separar los aspectos profesionales de lo estrictamente personal en la relación institucional al considerar que existen amigos y enemigos entre los docentes.

Cuando se les detallo la pregunta cinco ¿Mediante que actividades se discutieron los distintos conceptos y categorías que propone la reforma del 97?

Sus respuestas fueron que cuatro de los participantes opinan que en las reuniones de lectura de los documentos y conforme se realizaba su revisión, se fueron disipando las posibles dudas

y aspectos oscuros del nuevo plan de estudios, no argumentan ni profundizan por que considera esto. Tres entrevistados afirman que en las reuniones de discusión, los contenidos de los documentos solo se comentaron de manera superficial y algunos de sus términos y conceptos, explicando que las opiniones de los docentes estuvieron condicionadas a las que exponían los directivos o a lo que viene escrito en los documentos al no existir otras fuentes de referencia.

Un informante menciona que son dos cosas diferentes, el “leer un texto no garantiza que lo entendamos o que lo vayamos a aplicar en los grupos, solo con escuchar algo, no nos convencemos de ello” (investigador educativo), al tiempo que explica que las reuniones de lectura de los materiales se realizaron de forma apresurada y desgastante, además que si no se discutían los conceptos, difícilmente se podrán elaborar referentes comunes o los andamiajes intelectuales necesarios entender y aplicar para la reforma.



**Análisis del contenido:** La presencia de términos como “reunión”, “junta” y “scsión” asociadas a “lectura”, “comprensión”, “análisis” y “estudio” en las respuestas de 8 entrevistas nos mencionan que al asociar ambas acciones de manera directa se considera, que si hubo entendimiento de los conceptos e intenciones de la reforma, que el objetivo se logró de manera eficaz y no se considera necesario el cuestionamiento o considerar posibles errores.

Solo una parte reducida de los entrevistados afirma que conocer la forma (leer el documento) no garantiza comprender el fondo (entender y concordar con la propuesta epistemológica de la reforma) o con lograr que los docentes construyan referentes comunes.

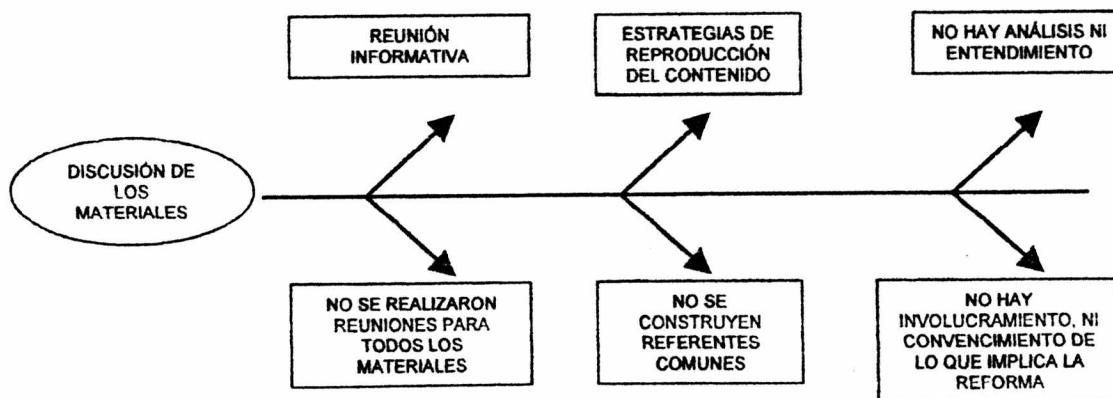
Un elemento presente, en las opiniones vertidas son que el director o subdirector narró, a

al considerar que la sola entrega de los materiales y sugerir su revisión, ya se cumplió con el cometido de la misma, además de que no se reparo en que el contenido de los materiales era informativo y no teórico formativo. De manera semejante se refleja que no se alcanzan a separar los aspectos profesionales de lo estrictamente personal en la relación institucional al considerar que existen amigos y enemigos entre los docentes.

Cuando se les detallo la pregunta cinco ¿Mediante qué actividades se discutieron los distintos conceptos y categorías que propone la reforma del 97?

Sus respuestas fueron que cuatro de los participantes opinan que en las reuniones de lectura de los documentos y conforme se realizaba su revisión, se fueron disipando las posibles dudas y aspectos oscuros del nuevo plan de estudios, no argumentan ni profundizan por que considera esto. Tres entrevistados afirman que en las reuniones de discusión, los contenidos de los documentos solo se comentaron de manera superficial y algunos de sus términos y conceptos, explicando que las opiniones de los docentes estuvieron condicionadas a las que exponían los directivos o a lo que viene escrito en los documentos al no existir otras fuentes de referencia.

Un informante menciona que son dos cosas diferentes, el “leer un texto no garantiza que lo entendamos o que lo vayamos a aplicar en los grupos, solo con escuchar algo, no nos convencemos de ello” (investigador educativo), al tiempo que explica que las reuniones de lectura de los materiales se realizaron de forma apresurada y desgastante, además que si no se discutían los conceptos, difícilmente se podrán elaborar referentes comunes o los andamiajes intelectuales necesarios entender y aplicar para la reforma.



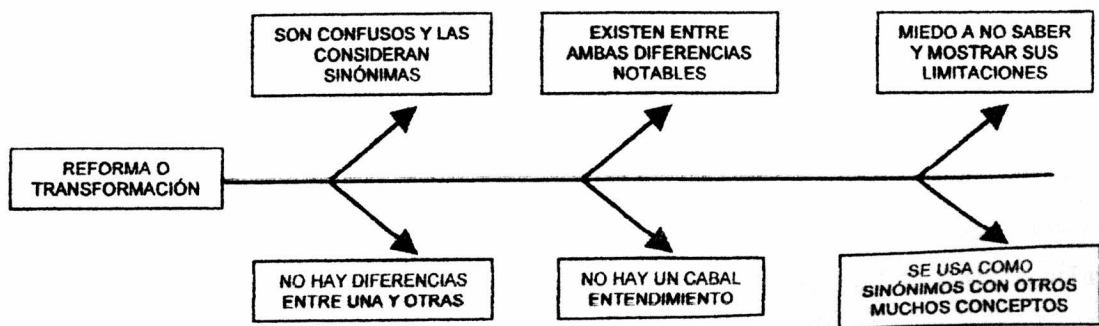
Análisis del contenido: La presencia de términos como “reunión”, “junta” y “sesión” asociadas a “lectura”, “comprensión”, “análisis” y “estudio” en las respuestas de 8 entrevistas nos mencionan que al asociar ambas acciones de manera directa se considera, que si hubo entendimiento de los conceptos e intenciones de la reforma, que el objetivo se logró de manera eficaz y no se cree necesario el cuestionamiento o vislumbrar posibles errores.

Solo una parte reducida de los entrevistados afirma que conocer la forma (leer el documento) no garantiza comprender el fondo (entender y concordar con la propuesta epistemológica de la reforma) o con lograr que los docentes construyan referentes comunes.

Un elemento presente, en las opiniones vertidas son que el director o subdirector narró, a los asistentes los argumentos escuchados en la reunión nacional, explicaciones que fueron privilegiados por encima de la opinión de los docentes, igualmente que la lectura de los materiales era el primer acercamiento con el programa de transformación, considerando que en general las preguntas y opiniones de los docentes en ese momento son poco sustentadas.

En la sexta pregunta ¿Cómo define al PTFAEN como una reforma o un Programa de transformación?: Tres de los entrevistados consideran que es una reforma, que representa un cambio sustancial en la manera de trabajar en la escuela, modificando la forma en la que se concibe la docencia y como se debe formar a un docente, entre otros aspectos. Dos informantes aseveran que su nombre lo indica, es un programa de transformación, y que transformar es “revolucionar, cambiar, modificar y este cambio abarca diversos aspectos de la realidad de las instituciones” como lo académico, organizativo y todo ello, deducen, se reflejará en la vida institucional.

Dos entrevistados consideran ambas cosas, ya que son conceptos que tienen características semejantes y se manifiestan con cambios en la currícula, el plan de estudios, los contenidos en los programas y las lecturas y textos a consultar, entre otros aspectos. Un participante no contestó, al afirmar que no entiende el sentido de la pregunta y aunque se le explicó nuevamente, prefirió no responder, se elabora el presente diagrama para dilucidar sus comentarios.



Análisis del contenido: Por la presencia de términos como “renovación”, “cambio” “modificación” y “diferente”, en más de 2 ocasiones en cada entrevista se entiende que ambos conceptos son considerados como sinónimos, de igual manera a “reforma” y “transformación” los identifican de la misma manera, como cambios que se manifestaran en formas inéditas del trabajo institucional, esto con aplicación de los nuevos programas de estudio. Es importante afirmar que se denota que no les queda claro a los entrevistados las diferencias teórico-epistémicas de una reforma y un programa de transformación, ya que para su definición se remite al sentido práctico de su aplicación en la vida escolar.

Si los organizadores de esta etapa de la reforma (directivos de las normales) carecen de una visión amplia y del entendimiento de lo que implica este programa de transformación o reforma, son limitadas las posibilidades para hacerse entender y convencer a los docentes de las instituciones que se involucren en las actividades del programa.

Cuando se les formulo la séptima interrogante, ¿La participación de los docentes en el proceso de la reforma ha sido? Uno de ellos opina que de compromiso en la lectura y discusión de los documentos, en la elaboración de las propuestas y de apoyo con el cambio propuesto por la reforma “es importante que los docentes han cumplido con todas las tareas que la reforma ha implicado, las lecturas y ponencias de manera comprometida” otro entrevistado la cataloga de positiva la participación de casi todos ellos, que ha sido integral y muy dinámica en las diferentes actividades.

Un subdirector dice que “Incierta, a veces se ha participado de manera definida y entusiasta y en otras ha ganado la indiferencia y la apatía”, dos investigadores apuntan que es “Irregular y desconcertante, a veces parece que si se involucran y les importa lo que se discute y en otras sólo asisten a las reuniones, pero no hablan, discuten o comentan algo”.

Pero 3 de los entrevistados afirmaron que “la mayoría de los docentes” manifiestan una profunda indiferencia y desinterés hacia el programa y los cambios que proponen, considerándola una “reforma más.” “Es la moda sexenal y por lo mismo solo debemos esperar a que pase la euforia de su inicio”

Análisis del contenido: un sector minoritario utiliza los términos “adecuada”, “positiva”, “entusiasta”, “comprometida” y “propositiva” para valorar la participación de los docentes, por lo que puede encajar dentro de la visión optimista de la reforma, pero a la vez “ingenua”. Otro sector considera que las participaciones manifestadas en las actividades de las reuniones

son diversas, diferenciadas, desiguales y variables. Un grupo mayoritario usa los calificativos de "indiferente", "incierto", "desinteresada", "falta de compromiso", "no involucramiento", que podría denotar una resistencia velada y encubierta o abierta y manifiesta hacia la reforma y lo que proponen las autoridades de la institución o de la SEP, rescatando información de los cuestionarios aplicados, podemos denotar que parte de la resistencia al cambio, puede tener sus raíces en el razonamiento de no sentirse consultados, no ser consideradas sus opiniones y propuestas por parte de las autoridades.

Al plantearles la octava pregunta ¿Cuál ha sido la participación del director de la escuela en el diagnóstico y la consulta y la difusión del PTFAEN?

Seis entrevistados consideran que no se ha involucrado en el trabajo, su labor se ha reducido a realizar presencia en las reuniones, a opinar cuando es estrictamente necesario, no ha conducido ninguna sesión y solo apoya de manera limitada verbal lo mencionado, los entrevistados lo justifican con aseveraciones como "la cantidad de trabajo y las reuniones que tiene no le han permitido asistir e integrarse plenamente al trabajo", "son muchas sus responsabilidades", "las autoridades de Toluca lo citan frecuentemente"

Dos miembros del grupo entrevistado, consideran que su participación ha sido de involucramiento en el proceso en la planeación, la conducción, la elaboración de los documentos y la difusión de los materiales, pero que ha privilegiado su opinión o forma de entender a la reforma, para imponérsela a los demás, lo que ha bloqueado el avance de las actividades y esto en ocasiones limita la participación de los otros, "los maestros al ver que el director impone su "autoridad" no vuelven a opinar o solo lo hacen en los pasillos".

Análisis del contenido: Una parte importante de los entrevistados considera al director como un elemento no involucrado en el proceso de la reforma, esto al usar términos como "solo", "algunas veces", "no asiste", "se limita a" y "en contadas ocasiones", para definir la participación e involucramiento de esa autoridad, además de resaltar su asistencia parcial o ausencia a las reuniones del programa. Lo anterior pudiera tener origen en la presencia de un vínculo de dependencia existente entre los subdirectores y el personal docente para con el director, manifestado en si el "jefe" asiste y participa, la reunión se realiza y se comprenden

mejor los aspectos abordados, lo anterior dentro una lógica de poder, en función de las jerarquías, es decir, esta el "guía", luego, la institución avanza. Pero también remarcando que si el director "no se compromete yo tampoco".

Al exponer la novena interrogante ¿Cuál de los cuatro rubros del programa de transformación considera más importante que se haya aplicado?

Solo dos de ellos consideran a la transformación curricular, ya que se refiere a la modificación del plan de estudios, los cambios en la tira de materias y los nuevos contenidos temáticos que se impartirán "siempre que se aplica un nuevo programa, se tienen adelantos en la ciencia pedagógica y se logran mejoras y adelantos en la educación". Un entrevistado más diserta sobre el mejoramiento de la gestión, ya que con esto se atacaran fallas y deficiencias de la organización y los procesos administrativos de las escuelas.

Los cuatro informantes consideran que todos los aspectos son importantes, ya que debilitan de manera directa algunas de las fuentes de conflicto en las instituciones, sin embargo dejan intactos algunos espacios de conflicto con el poder directivo, aspecto que limitara el avance de la reforma.

Dos entrevistados consideran la actualización de los docentes de normales, ya que era necesaria una capacitación y renovación de los saberes que imparten los catedráticos normalistas "los docentes no pueden explicar bien algo que no conocen en profundidad, de ahí la importancia de la actualización"

Análisis del contenido: Una parte de los entrevistados centran su respuesta en un elemento del programa, ya sea el cambio en lo administrativo, el mapa curricular y los saberes o la relación entre los docentes y los directivos con lo que denotan una visión de que parcializan el problema. Cabe mencionar, la referencia que una importante parte de los entrevistados hace al término "poder", siendo que el programa de transformación no toca este aspecto en los directivos y si "poder" lo asociamos con aspectos referidos al ejercicio y la capacidad de toma de determinaciones, la decisión de contratación de plazas o el uso de los recursos económicos de la escuela, podrían manifestarse aquí la presencia de relaciones ambiguas y de conveniencia entre el personal docente de las normales y sus directivos.



De igual forma el termino "poder", pudiera tener relación con el uso de los recursos, los dineros institucionales lo que nos manifestaría que las normales son organizaciones limitadas por los intereses económicos de los grupos o docentes a su interior.

Con respecto a la decima pregunta ¿Qué aspecto institucional considera que omitió el programa de transformación institucional?: Dos de ellos citan que ninguno, ya que consideran que, como su nombre lo indica, al ser integral abarca todos los aspectos de la vida de la institución, que presentaban atraso y que debían ser modificados, Dos entrevistados consideran, que lo relativo a mejorar los niveles de profesionalización del personal docente de las instituciones, ya que la sola capacitación o actualización no es suficiente para las responsabilidades que se les asignan y el cúmulo de saberes que se están generando día con día.

Cuatro de ellos consideran que no se ha revisado el aspecto de la retribución salarial y las compensaciones económicas que tiene el docente normalista, ya que perciben un sueldo semejante al de un profesor de educación básica, pero con mayores cargas de responsabilidad y trabajo, que implican niveles de manejo conceptual mas profundo "los maestros de este nivel realizamos trabajo especializado y ahora tendremos que realizar otras funciones para las que no estamos capacitados", sugieren que deberá revisarse la estructura organizativa de los servicios de las normales, ya que copian el modelo universitario pero sin los recursos e infraestructura de esas instituciones.

Análisis del contenido: El porcentaje de entrevistados que manifiesta que ninguna problemática se omitió, pueden partir de la idea de que la reforma no tiene error, que es adecuada y no es perfectible, lo cual es un "juicio a priori", elaborado todavía sin elementos (Lo que algunos autores denominan la inocencia docente), es importante señalar que esta concepción de infalibilidad puede surgir, de que la reforma la propuso los teóricos de la SEP y ellos no puede estar equivocados, ya que se argumento que era una reforma "necesaria" y "urgente" para mejorar la educación nacional. Quizá también la explicación se elabora desde la idea de que la autoridad manda y ordena el cambio y el docente aplica y acata sin cuestionar en el fondo lo que esta bien o mal.

La parte de entrevistados que considera necesaria mayor capacitación y actualización, lo comentan sustentados en la idea de que es indispensable poseer nuevos saberes para asumir las responsabilidades que implican los programas de la reforma, entendida desde una idea ingenua, que solo hay que cambiar el discursos y seguir en las mismas prácticas. Una

preocupación manifiesta en los docentes es el ingreso salarial que si bien es una situación latente y que en el programa de transformación no menciona como se resolverá y solo se apela al "profesionalismo", "vocación", "preocupación por la educación" para postergar la discusión de este tema; esta inquietud sobre lo monetario, se relaciona con la idea de que se realizará una "nueva función" para la que no se está preparado y se obtendrán los mismos honorarios.

Cuando se les planteo la pregunta once ¿Entre el plan de estudios de 84 y la propuesta del 97, cuál es la diferencia más notoria que encuentra? Las respuestas de 2 entrevistados son que los cambios en la tira de las materias y los nombres de las nuevas asignaturas a cursar, ya que orientan en otro sentido la formación de los conocimientos que deberá obtener el nuevo docente.

Dos entrevistados hacen referencia a que los tiempos destinados a cada asignatura, ya que no existen materias que concentren grandes cantidades de horas clase, como en el plan anterior y de manera general, todas tienen una carga horaria semejante "en este plan de estudios no hay materias como laboratorio de docencia que acaparaba más del 30 % del horario de clase".

Tres de ellos afirman que la orientación que se le da a la formación del plan 97, que es más práctica, con elementos orientados a la revisión del trabajo cotidiano en grupo y frente al niño y menos para el análisis de los aspectos teóricos y epistemológicos, de igual manera afirman el nuevo plan se aleja de la idea del docente investigador y los planteamientos sociales de la educación. Uno más de los entrevistados considera que los apoyos que se ofrecen a las instituciones y los estudiantes, como el otorgamiento de los materiales bibliográficos y recursos complementarios, al igual que las asignaciones económicas para las adecuaciones y mantenimiento de su infraestructura, no se habían recibido en otras reformas.

Análisis del discurso: Un sector importante construye su respuesta sobre los diversos cambios que se presentaran en algunos aspectos institucionales como la tira de materias, las formas de evaluar, los horarios de trabajo, por lo que focalizan su aceptación en solo una parte de la propuesta de cambio, específicamente en un elemento formal y tangible.

Otro elemento rescatable es que la minoría se enfoca sobre la "cuestionada" orientación "evidentemente teórica" del pasado plan, que será sustituida por un modelo de formación más pragmático, pero que es citado como referencia de elementos opuestos, encontrados y contradictorios.

En diversos aspectos del fenómeno educativo, los docentes de las normales nos movemos en el mundo de lo objetivo, de lo tangible, aquello que se puede medir y pesar; en el caso de la reforma se centra en los cambios propuestos que serán evidentes como los contenidos temáticos en las materias o las asignaturas y poco se reflexiona en lo subjetivo, de las ideas y las teorías que le dan sustento al plan 97.

A la pregunta de cómo definiría: ¿formación inicial?, ¿docente en formación? y ¿las habilidades intelectuales específicas?

Las respuestas en relación a la Formación inicial: Cuatro entrevistados utilizan los mismos términos que presenta el documento normativo (Pelep 97), para definirlos como las habilidades y conocimientos mínimos que son requeridos para desarrollar su labor profesional, explicando que “un docente que no sabe leer, escribir y pensar con claridad no puede enseñar eso, a los otros, un ciego no puede guiar a otro ciego”.

Uno de ellos manifiesta que este plan de estudios incorpora elementos inéditos a la discusión, como el dominio de saberes específicos, el tiempo profesional necesario para adquirir las habilidades para la enseñanza y los aspectos éticos de la profesión. Tres docentes más disertan sobre los aspectos que integran esta definición y se focalizan sobre cuestiones materiales, como ser alumno inscrito en la normal y recibir la formación e información necesaria para su desempeño en las aulas.

Análisis del contenido: Se pueden elaborar 2 grandes bloques de respuestas, los que definen la formación inicial, basados en los aspectos normativos y legales, apoyados en los documentos del programa de reforma, como son los requisitos elementales de la inscripción, la permanencia y la conclusión de la carrera o la vigencia de la inscripción.

Y otros que su opinión gira en los aspectos filosóficos, éticos y sociales que se establecen en algunos párrafos de los documentos revisados; en ambos casos se denota la repetición de los argumentos y planteamientos que hace la SEP, pero no desde una perspectiva de haber ampliado los referentes desde los que habla, ya que ante la ausencia de un discurso sobre la reforma elaborado por el mismo sujeto; muchos de los normalistas asumimos como “nuestras” las definiciones textuales y los argumentos que la autoridad divulga, repitiéndolas como una verdad indiscutible, certera e incuestionable y la cual es válida por su origen.

En lo relativo a definir al docente en formación; cinco de los entrevistados consideran que son lo mismo, "docente en formación" y "estudiante normalista" ya que son la persona que legalmente está inscrita en una institución y que ha cubierto los trámites y requisitos necesarios para ello.

Dos más consideran que se refieren al mismo sujeto, es decir, aquella persona que asiste a los cursos de formación, para obtener el grado académico. Finalmente un docente menciona que tienen profundas diferencias, aspectos que tendrían que ver con las actividades de la formación al interior de las instituciones, la orientación didáctica que se les debe de dar a las asignaturas, los trabajos escolares en la normal y en especial el trato de iguales que debe de recibir el futuro docente en las normales.

Análisis del contenido: al usar palabras como "sinónimo", "idéntico", "igual" y "semejante," nos plantea que para encontrar similitud entre ambos, se sustentan en los aspectos formales del registro, la asistencia y permanencia a la institución, con ello no se manifiesta el que se reconozca, el docente normalista como parte de y dentro de la problemática de renovación, no se identifica como elemento de los cambios en la aplicación de los programas, los conocimientos y nuevas formas de trabajar en el aula, tampoco concibe el cambio tan transcendental que deberá dársele a la formación al concebir al futuro docente como un igual al que hay que enseñar los saberes de la profesión.

Cuando se les cuestiono acerca de las habilidades intelectuales específicas: seis entrevistados mencionan que son las habilidades cognitivas, actitudes, personales y profesionales a considerar, que debe poseer y desarrollar el sujeto en la formación docente "lo mas importante es pensar claro y bien", para cumplir eficazmente con su labor. Dos de ellos comentan que son el conjunto de habilidades, capacidades, aptitudes, valores y conceptos, que el futuro docente debe apropiarse a lo largo de la formación, para aplicar nuevas propuestas educativas en su práctica.

Análisis del contenido: como se puede notar se repiten las ideas planteadas en los documentos del programa acerca del desarrollo y presencia de: "habilidades cognitivas" "actitudes", "aptitudes", "labor docente", "habilidades", "capacidades", "valores" ; que son aspectos intangibles, de difícil cuantificación y que no serán observables y medibles en una cultura institucional eminentemente concreta.

Se menciona, a priori, la creación de un docente casi perfecto, preparado en lo teórico metodológico, comprometido con la educación, la sociedad, reflexivo en su práctica, con profundo dominio disciplinario, sin pensar en las condiciones materiales, sociales y docentes en las que se llevara a cabo esta tarea.

Cuando se les formulo la pregunta 13 ¿Cuántos son los campos que considera el perfil de egreso? tres entrevistados mencionan los 5 campos que componen el perfil, además de que profundizan en los elementos que integran algunos de ellos, específicamente el de las habilidades intelectuales y la identidad profesional y ética. Dos entrevistados enlistaron puntualmente cada uno de sus 5 campos, así como algunas características de alguno de ellos y tres docentes dentro de su explicación, omiten, uno de los campos o hasta dos, en algunos casos agregan otros que no corresponde a los rubros marcados.

Análisis del contenido: Podemos agrupar las respuestas en tres bloques: La parte de los docentes que identifican los campos y rasgos del perfil, algunos en donde existe un recuerdo parcial o mínimo de esa información y un tercero que confunden y presentan un mayor grado de desconocimiento sobre el tema; lo verdaderamente complicado será, en ¿cómo se materializará ese discurso en un cambio de prácticas didácticas dentro del grupo donde labora? o en cuántos de los formadores, solo se convertirá en parte de su discurso sin un cambio real.

14.- ¿Cuál de los rasgos del perfil de egreso se debe de considerar como el más importante?

Tres de los entrevistados, plantean que todos los rasgos, ya que así se logra el desarrollo integral de las habilidades y capacidades del alumno de manera adecuada, lo cual permitirá elevar la calidad de la educación directamente. Dos entrevistados mas explican, que son los aspectos referentes al dominio pedagógico, la forma de planear las actividades y evaluarlas.

Otros dos de ellos mencionan que son los rasgos que propician el dominio disciplinario de los conocimientos y aspectos pedagógicos relacionados con los medios y estrategias para enseñar. Un entrevistado más, prioriza, en el conocimiento y dominio de los aspectos comunicativos, en especial en los procesos de la lectura y la habilidad en la escritura como los mas sustantivos.

A la pregunta final ¿Algún aspecto no considerado del que desee aportar información? Cuatro de los entrevistados comentan sobre su inquietud por saber como se va a emplear y difundir la información, si se van a conocer los nombres de las instituciones y de los docentes participantes en este trabajo, igualmente el uso que recibirán sus respuestas. Tres de ellos se

manifiestan profundamente escépticos sobre los alcances de la reforma, del proceso y que sus resultados sean notorios dentro de las escuelas. Uno más menciona que esta reforma tiene bondades y flaquezas, como todos los proyectos de formación y que su éxito dependerá, mucho en la medida en que participen las instituciones y sus comunidades en el trabajo de aplicación, buscando siempre el beneficio de la educación y del país.

Análisis del contenido: les preocupa a los entrevistados conocer cual será el uso que tendrá la información obtenida en la entrevista, temen que se difunda lo que opinan y en especial como pudiera dañar esto la imagen institucional, manifestando, así su miedo de evidenciar las deficiencias, carencias y limitaciones de cada una de las instituciones y sus docentes tienen, ya que consideran que esta información podría ser empleada por otras instituciones para debilitar su prestigio y limitar su actividad.

Varios de los entrevistados denotan la incredulidad y el escepticismo por la reforma, al concebir que es solo una modificación más al plan de estudios, que pronto pasara la euforia del inicio, no tendrá continuidad, que se diluirán muchas de las ofertas de apoyo en recursos y las posibilidades para la actualización y capacitación se verán desvanecidas en cuanto se inicie la aplicación del plan de estudios, posiblemente condicionados por lo que sucedió en la reforma de 84 donde se escucharon promesas similares, que pronto cayeron en el olvido.

#### 4.6 ALGUNAS CONSIDERACIONES DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LAS 4 INSTITUCIONES

- 49 % de los docentes que laboran en las instituciones normalistas, lo hacen por menos de 20 horas a la semana, con sus consecuencias obligadas de reducidos niveles de involucramiento en las acciones de la reforma y lo que esto condiciona el posible éxito del proyecto.

- La edad promedio de los docentes de las instituciones es de 44 años y una antigüedad de 21 años, lo que nos refiere de un grupo docente experimentado y con edad madura, pero poco susceptibles al cambio la transformación y la ruptura de sus paradigmas.

- El 35 % de los docentes de las normales tiene como perfil de formación estudios de psicología y pedagogía, pero en cada una de las instituciones existen en promedio otros 7 perfiles de formación diferentes, aspectos que puede limitar la construcción de acuerdos académicos.

- En todas las instituciones el inicio de la reforma se circunscribe a una sesión de carácter informativo, donde se lee y comenta el documento que establece el principio del PTFAEN, además que los documentos de la etapa de difusión no son de carácter informativo son más de divulgación.

- La participación de los docentes en la consulta de las escuelas normales se reduce a contestar una parte o la totalidad del cuestionario de diagnóstico, de manera individual o en grupos, para su posterior entrega, más como un requisito administrativo que como una obligación profesional.

- Durante la etapa de difusión, los documentos del PTFAEN, que son asignados a las instituciones se entregan a los docentes sin reuniones de discusión o comentario de su contenido y sólo en una de ellas (escuela normal D) se organizan a dialogar sobre algunos de sus tópicos que incluía.

- En solo una institución existen evidencias de que se realizaron reuniones de discusión de algunos de los contenidos incluidos en los materiales de difusión del programa, usando algunas estrategias para el análisis del texto diferentes a la lectura comentada.

- En una de las cuatro instituciones normalistas, a lo largo del proceso de diagnóstico y consulta y en la difusión de los materiales, se emplean formas de trabajo colegiado y colectivo con un fundamento técnico que permitan la participación y el intercambio de ideas acercándose a la propuesta de la construcción de referentes comunes.

- Solo en una institución se vislumbra la participación del director escolar, y en todas se reconoce la conducción e involucramiento de subdirector académico e investigador educativo, tanto en las sesiones de inicio del programa como en las otras actividades realizadas.

# **CONCLUSIONES**



## CONSIDERACIONES FINALES

En los párrafos siguientes intentaré rescatar y ordenar los aspectos que han mostrado relevancia y que pueden considerarse como sobresalientes de los diferentes apartados del trabajo, para su orden y presentación los agrupare de manera general en lo sucedido en el diagnóstico y la consulta, seguido de lo relativo, a la difusión del PTFAEN, posteriormente se mencionan los razonamientos que se pueden concluirse de todo el proceso, incluyendo los relativos a la información obtenida de la encuesta a docentes y a los entrevistados, intentando finalmente hacer un balance y mencionar los aspectos que pueden considerarse como positivos de este proceso de cambio y otros que pueden entorpecer los objetivos finales de esta reforma.

Con respecto a las hipótesis de trabajo:

H1: El PTFAEN es una reforma integral para la formación docente que modificará de manera fundamental las actividades académicas de las escuelas normales y la formación de docentes.

Se puede concluir que la reforma de 1997 no es una reforma integral, es de tipo vertical administrativa y aunque en sus planteamientos y proyectos dice sustentarse en pretender la transformación integral de las normales, es difícil que llegue a alcanzar esa meta, por que el diagnóstico del cual inicia, no es confiable ni se realizó de manera eficiente, la consulta fue improvisada y en un corto periodo de tiempo, el proceso de difusión de materiales fue azaroso, la mayoría de los documentos del PTFAEN, eran más con características de divulgación y no de discusión, y por ello la reforma generó indiferencia, rechazo u hostilidad por parte de muchos de los docentes. Además de lo anterior, no se cuidó todo el proceso de planeación e instrumentación de las actividades, de tal forma que al parecer ésta reforma se quedará muy probablemente en un conjunto de acciones que modificarán de manera parcial la vida académica de las normales.

H2: Las actividades para la participación en las actividades del PTFAEN de los docentes, propiciará niveles adecuados de involucramiento y compromiso en las acciones de la reforma.

Ya que no se promovió la participación real de los docentes en las actividades, sus acciones fueron sectarias y en la mayoría de las ocasiones parciales, además de que faltó información sobre el proceso y otros temas como la actualización de los docentes; por que los propios maestros consideran que su actividad en la reforma solo fue empleada para legitimar una decisión asumida desde la SEP, se puede hablar que la responsabilidad de realizar las transformaciones que plantea la reforma se irán entendiendo y cumpliendo en la medida que tengan que aplicarse los diferentes programas del referido plan y a muy largo plazo.

#### **DEL DIAGNÓSTICO, LA CONSULTA Y DIFUSIÓN DEL PTFAEN**

De los diferentes elementos obtenidos en los documentos podemos advertir que:

1) No existen evidencias concretas de la realización de estudios o seguimientos sistemáticos de las características y cualidades, académicas y pedagógicas de los docentes formados mediante el plan 84, que esta reforma "empieza de cero" y como consecuencia no se realizó la recuperación técnica y didáctica de la experiencia profesional que su aplicación dejó en los docentes de las normales.

2) Existen indicadores de que en las normales del Estado de México en la etapa inicial del proceso de transformación, se consideraba que la reforma, consistiría en un reordenamiento de la tira curricular de las materias del plan 84 o que ésta se reduciría a anexar nuevas asignaturas al plan de la carrera.

3) La SEP pudo haber realizado un ejercicio de diagnóstico de las escuelas normales y de las prácticas didácticas, de las distintas problemáticas académicas, administrativas y de su gestión, que se realizaban en ellas, a partir de otras instituciones o agentes externos (como el CENEVAL, ANUIES, UNAM o UAM), lo que le permitiría tener una visión de conjunto y más concreta de las Normales.

4) La consulta y diagnóstico, a nivel nacional fue un trabajo apresurado, sin planeación y solo por cubrir las apariencias y que simplemente se utilizó como una forma de legitimación de una serie de cambios ya determinados, ya que tuvo una duración de tres meses según refieren las autoridades educativas, desde la difusión del material, su discusión, la elaboración de ponencias y integración de los documentos que concentraban las propuestas estatales y el documento nacional.

5) El cuestionario básico de la consulta nacional que aparecía en el documento, "La Transformación integral y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales", documento de trabajo, que fue contestado por los docentes de las instituciones como diagnóstico, consta de 25 preguntas que se subdividen y aportan más de 110 respuestas, por lo que debieron de resolverlo de manera superficial, entonces, concluyo que la participación de los docentes fue limitada por el tiempo y la forma, y condicionada a los saberes del docente.

6) Los documentos del programa que fueron elaborados y difundidos en las normales del DF, por ser más teóricos, centrados en el análisis de la problemática y en general ser de mejor manufactura técnica, si se hubieran difundido entre los docentes como documentos oficiales del PTFAEN, pudieron haber aportado mayores elementos para la discusión y la construcción de referentes comunes entre los docentes.

7) Las reuniones realizadas en las normales investigadas para la presentación del texto de inicio del PTFAEN, se limitaron a la organización de juntas institucionales de lectura y comentario, por lo que difícilmente puede hablarse de que se alcanzaron niveles de "análisis" y comprensión del material presentado entre los docentes participantes, aspecto que se suscitó en las cuatro instituciones estudiadas.

8) Las "estrategias de socialización" del contenido del documento inicial del PTFAEN, al no ser las más adecuadas, para alcanzar niveles de "análisis" de ese escrito (lectura comentada, lectura general y comentarios) no garantizan que se haya llegado a la comprensión su contenido, ya que en ninguna se logro la construcción de referentes comunes o "andamiajes intelectivos" entre los asistentes.

9) Un 49% de los docentes de las escuelas investigadas, afirman que participó en las actividades de las reuniones de presentación del proyecto, porcentaje que nos resalta que la otra mitad de los maestros al menos, formalmente no fue consultada y no fue informada sobre las actividades siguientes y las generalidades de la reforma.

10) Debido a que no se conocen o practican estrategias de trabajo colegiado verdadero en esas instituciones, no se incluyeron en sus ponencias y escritos los planteamientos de amplios sectores de la comunidad escolar y terminaron concentrando solo la opinión de algunos docentes o la visión particular y personal de quién redactó ese documento.

11) La consulta y el diagnóstico de la reforma da inicio en el ámbito nacional en abril de 1997 con la ceremonia de presentación del programa, aunque desde febrero de 1996 en las normales del Distrito Federal ya se habían elaborado y socializado documentos con distintos elementos de la reforma (el cuestionario de consulta, el perfil de egreso, entre otros) que fueron posteriormente incluidos en los documentos del PTFAEN.

12) El trabajo desarrollado en las instituciones normalistas, en las diferentes actividades para la difusión y conocimiento del documento de inicio del PTFAEN así como la participación en "la consulta y el diagnóstico" de sus miembros, presento sustitución de funciones y obligaciones profesionales así como evasión de la responsabilidad ya que fue organizada y dirigida por el subdirector académico y el investigador educativo, en sustitución del director escolar quien delega la responsabilidad del trabajo a pesar de ser su obligación legal de fungir como conductor formal del proceso.

13) El documento de la consulta y el diagnóstico es de caracter complejo, ya que las 25 preguntas ahí planteadas, por ser de tipo abierto, implicaban la redacción de más de una respuesta posible, lo que inducía a un sesgo parcial o total de la respuesta y que el contestarla cabalmente, implicaban la elaboración de más de 110 posibles contestaciones.

14) Los materiales del PTFAEN y los mecanismos empleados para la difusión de la información al sustentarse en la lectura y comentario de su contenido, no aportaran a los docentes elementos para el entendimiento de la reforma y menos para la apropiación de sus conceptos y categorías.

15) En esta reforma se presenta por parte de la SEP, la copia de documentos argumentos y planteamientos ya elaborados, sin citar el autor o la fuente, al notarse que los elementos y rasgos del perfil de ingreso encontrados en el PELEP 97, son transcripción textual de los enumerados en el documento llamado "La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales" (SSEDF y DGENAMDF)

16) La SEP cometió un error al designar a la DGN como la institución encargada de la "elaboración" de los rasgos del perfil de egreso, actividad que es eminentemente pedagógica y que tiene un peso trascendental y específico en la reforma, entre otras razones porque la función de este organismo es definir las normas institucionales y administrativas.

17) Un 80% de los docentes encuestados considera que su participación en todo el proceso de la consulta, como la elaboración ponencias y los comentarios enviados a la autoridad, sólo fueron argumentos usados para legitimar una a posición oficial sobre la reforma ya establecida y determinada, a la cual sólo se le realizaron cambios cosméticos y menores.

18) Esta reforma se baso solo en la difusión de las acciones realizadas y careció de un sentido pedagógico, epistémico y didáctico ya que los documentos del PTFAEN, tienen un carácter informativo y de divulgación, por lo que poco aportaron teórica y pedagógicamente a profundizar en el conocimiento de la reforma.

19) La difusión de la información fue esporádica, parcial y limitada ya que solo la cuarta parte de la población investigada tuvo acceso al total de los documentos de la información difundida del programa, al 22% de los docentes de las instituciones se les hizo entrega de "todos" los materiales conocidos en el Estado de México.

20) En todos los documentos de la reforma (de la consulta, difusión o el Pelep), no había ninguna cita textual, de autor o bibliográfica, aspecto que limito, el que los docentes se interesaran en profundizar en el conocimiento, al no poder investigar sobre sus fuentes.

21) No existen evidencias de una "cultura de la planeación institucional" ya que en la mayoría de las instituciones investigadas a pesar de contar con una sección de planeación, no se le encargo a esta unidad, la realización de una "ruta critica" sobre el proceso de reforma y menos se organizaron estrategias o actividades desde ella para la discusión colectiva de sus contenidos o se hiciera responsable de la actividad.

22) Es poco practicada "la cultura de la investigación" colectiva o individual entre los docentes, ya que en ninguna institución de las estudiadas se repartieron, difundieron o discutieron otros materiales o libros que proporcionaran información complementaria, que ampliaran o enriquecieran los conceptos o las nociones de este proyecto de reforma.

23) En ninguna de las escuelas normales se evidencia la elaboración de un "proyecto de trabajo" destinado a planificar las actividades a realizar, para organizar y distribuir responsabilidades o programar actividades complementarias, secuenciar el diagnóstico y la consulta o la difusión de los materiales de la reforma, todo se hacía en función de lo apremiante y urgente .

24) En ninguna de las instituciones estudiadas se observa el empleo de alguna corriente de planeación en general, para secuenciar y programar las actividades realizadas y por realizar, (planeación estratégica, situacional, prospectiva u de otro orden) a pesar de contar con un staff o área de planeación institucional.

25) Solo en una institución de las estudiadas, se emplearon 2 estrategias de organización de los trabajos para la revisión de los materiales del PTFAEN que estuvieran relacionadas con alguna forma o corriente de planeación, en este caso son recuperadas de las propuestas de la planeación prospectiva.

26) Se concluye que en las normales existe una incipiente cultura de la planeación institucional (como el elemento que orienta y da sentido a la acción) por lo que el avance de programas como el PTFAEN, estarán condicionados por los tiempos políticos y la buena voluntad de los docentes participantes.

27) los mecanismos de inducción a la participación en las distintas fases de la reforma no fueron los más adecuados, ya que el porcentaje de los docentes que leyeron y conocieron el PELEP 97 por los contenidos del documento de presentación del mismo, es de 56% del total de los encuestados, esto nos indica que casi la mitad no tuvo acceso al plan y programa de estudios, al menos en el primer semestre de su aplicación.

28) En la totalidad de las instituciones estudiadas se carecen de estrategias de organización y discusión colectivas y colegiadas encabezadas por su oficina de planeación, que posibiliten el trabajo constructivo necesario en procesos como una reforma.

29) Los errores que presento al inicio de su aplicación el plan 85 se repiten de manera tangible y evidente en la implementación de la reforma del 97 (improvisación y apresuramiento en su operación, falta de capacitación de los docentes, desconocimiento de conceptos, términos y categorías).

30) Aunque las autoridades, en este caso la SEP, le ha dado el nombre de PTFAEN definiéndola como todo un programa de transformación, estos cambios se deben considerar como una "reforma curricular e institucional", la cual impactará de manera desigual y limitada en la vida institucional de las normales.

## EL PTFAEN Y EL PELEP 97 (ASPECTOS RESCATABLES Y POSITIVOS)

a) La creación de un nuevo plan de estudios, con sus fallas y limitaciones, significa un avance, tanto en lo académico como en lo curricular, al modificar diversos aspectos de las prácticas didácticas enraizadas y realizadas por los docentes de esas escuelas.

b) La distribución masiva en las normales de materiales impresos y audiovisuales (enciclopedias, biblioteca del normalista, acervos para las bibliotecas y antologías de los programas) son aspectos importantes y que enriquecieron los centros de consulta institucionales de manera sustantiva.

c) La dotación e instalación de mobiliario para los equipos de cómputo en las salas informáticas y los equipos multimedia, aunque en un número reducido, fue un hecho sobresaliente e inédito en la historia de estas escuelas, ya que la mayoría de ellas que carecía de este tipo de instalaciones .

d) La instalación y operación de la red normalista entre las instituciones, así como el establecimiento del programa "SEPA Inglés", igualmente se pueden considerar como acciones destacables de este proyecto.

e) La implantación de la categoría "Formación Inicial" es, si se conciben políticas públicas de formación docente permanente y complementaria, puede marcarse como un acierto de esta reforma, si se complementa con un sistema eficaz para la capacitación y actualización tanto para los maestros normalistas como los de educación básica.

f) La inversión global del gobierno federal se cita que fue de más de 1,000 millones de pesos<sup>143</sup>, lo que es un acto inédito en la historia del normalismo, instituciones que jamás habían recibido un apoyo económico por esa cuantía en materiales y equipos diversos.

g) Las cuatro líneas de programa de transformación, modificaran de manera limitada o "mínima" según sean aplicadas, algunos aspectos de la vida institucional, romperán una lógica de hacer las cosas y algunas facetas de la vida institucional ya establecidas, tanto en las prácticas administrativas como didácticas, aspectos que son rescatables si son reforzados por planes complementarios de estímulos económicos al personal, reconocimientos a los docentes o de otra índole.

<sup>143</sup> Cifra al final del ciclo escolar 1997-1998, tomado de la página de Internet de la SEP, en noviembre de 1998.

#### LAS LIMITANTES Y DEFICIENCIAS DE LA PROPUESTA.

1) El PTFAEN se inserta en la corriente de planeación administrativa por lo que carecía de un proyecto de contingencia o plan opcional, ya que presentaba un cronograma de actividades y establecía una secuencia programática de acciones lineales, secuenciales y rígidas, pero no preveía que hacer en caso de presentarse retraso en tiempos, actividades o la asignación de recursos.

2) Una severa deficiencia de esta reforma es que se planea y se realiza a mediados del sexenio de Zedillo (aunque se había gestado durante el de Carlos Salinas) y el proceso adelantado por lograr la candidatura y la sucesión presidencial le resto importancia, de manera semejante limitó los recursos económicos y materiales que la SEP destinaba a dicho programa.

3) La participación de los docentes normalistas se vio limitado a exponer ideas, proponer cambios menores en el perfil de egreso, sugerir contenidos o temas a incluir en los programas de estudio, pero las autoridades al no tomar en cuenta que son profesionales que poseen historia de vida y labor profesional y no sentirse consultados, ellos pueden anular, entorpecer o bloquear la aplicación de este proyecto de transformación.

4) No existen elementos indicativos, de que en corto plazo se instrumentará una política educativa de formación y actualización docente permanente por parte del gobierno federal o de la SEP, por lo que la idea y el concepto de "formación inicial" quedará trunca y muy probablemente no se formarán los docentes que la educación nacional requiere y que este programa prometió.

5) Al brindar solo recursos economicos a las escuelas normales de manera temporal, discrecional y dirigida a las áreas institucionales que la SEP cree que son prioritarias y estratégicas y no los que las comunidades normalistas consideran urgentes de atender, se delega el problema que ha existido historicamente, que es la ausencia de un financiamiento público permanente y suficiente a estas escuelas.

6) La reforma institucional y académica realizada mediante el PTFAEN, pertenece a las orientadas por problemas de financiamiento, en virtud de centrarse en la competitividad, ya que plantea mejorar la "calidad" de la formación de los recursos humanos, intentando crear



docentes de diferente "calidad académica" que puedan desempeñarse para satisfacer a los diversos sectores sociales y económicos que les demande sus servicios. (Carnay y de Mora)

7) Un elevado sector de los docentes manifestaban su incertidumbre por saber cómo las recientes obligaciones docentes y rangos de responsabilidad que tendrán que cumplir con la aplicación del nuevo plan de estudios, impactarán en el deterioro de las cuestiones laborales, de ingreso económico y el aumento de las cargas de trabajo por cumplir.

8) El plan de estudios de 1997 tiene parte de su sustento teórico en el análisis de "la práctica didáctica" y "el practicismo pedagógico" dejando de lado los aspectos teóricos, epistemológicos de las ciencias educativas y los relativos al diseño curricular, que tenía el plan de estudios anterior.

9) El PTFAEN es limitado al no "tocar", restringir o regular el "poder real" del director de las escuelas normales, específicamente, sobre determinar las funciones que desempeña cada docente, dictaminar la contratación laboral de los docentes que se incorporan a la institución u otros aspectos relacionados al manejo de los recursos humanos y económicos de la misma.

10) Con la eliminación de las materias que proporcionaban elementos para la interpretación del currículum (teoría y diseño curricular I y II) en una perspectiva amplia, se limita un tanto, la posibilidad de generar docentes que puedan analizar las finalidades ontológicas y axiológicas de la educación y que sean capaces de ir más allá de la repetición de contenidos temáticos.

13) No existe ninguna materia en el plan 97, al menos en el nombre, que enuncie cómo se intentara propiciar en el docente en formación, el uso de la tecnología, de los sistemas multimedia, el equipo de cómputo o el Internet como elementos para la enseñanza en el aula o para su aprovechamiento en los procesos didácticos.

14) La SEP no da importancia al planteamiento que el deterioro material y académico de esas instituciones no es una "crisis" de las normales, ni de los sistemas de formación de los docentes en general, sino que al formar maestros con un plan único a nivel nacional dentro de

lo que se ha llamado la simultaneidad sistémica y metódica<sup>144</sup> se ha propiciado la agudización de la crisis del modelo educativo fundacional.<sup>145</sup>

15) La reforma a las normales al presentarse en una época de crisis económica y social estructural<sup>146</sup> y coyuntural<sup>147</sup> tanto de la educación como de las instituciones formadoras de docentes y al no suprimirse algunas de sus causas, no sólo, no resolverá las problemáticas, sino que las profundizará.

16) Apoyándonos en las ideas de Rosa María Torres<sup>148</sup>, esta reforma no alcanzara un éxito total por:

- Plantea empezar la formación de maestros desde cero y olvidar las experiencias curriculares y los conocimientos didácticos que ya poseen.
- Solo considera los cambios curriculares y administrativos, sin plantear aspectos de reivindicación salarial y laboral de los maestros.
- Reduce el tiempo escolarizado de la formación al pasar de 4 años institucionales a tres formalmente y uno de práctica intensiva.

17) La propuesta educativa del plan '97 cumple con muchas de las características propuestas por los autores para clasificarse como:

\* De tipo apropiativo centrado en la inserción social (Lesne): como la inclusión de las cuestiones éticas y sociales de la docencia, la responsabilidad profesional y la profesionalización docente.

\* Es un modelo de competencias mínimas (OCDE), ya que propone realizar la "formación inicial", dotando al nuevo docente con "los elementos indispensables y mínimos necesarios para el ejercicio de la profesión" siendo que así define a la formación inicial la SEP en el PELEP 97.

\* Esta reforma se inscribe en la teoría de la semiprofesionalización docente (Enzoni).

\* Propiciará e incrementará la proletarización docente: al formar generaciones de maestros fácilmente sustituibles, por estar capacitados para ser simples reproductores de los

<sup>144</sup> Simultaneidad sistémica y metódica: propone que al enseñar conceptos, valores e ideas "iguales", con programas y métodos semejantes a personas que habitan lugares y contextos sociales diversos se está creando "falsas realidades docentes". Resumido de Perranoud, Op. cit. pág. 66.

<sup>145</sup> Modelo Fundacional: propuesta didáctica que sustenta que la formación docente tiene su origen en la realidad social y educativa, por lo que debe servir para reproducir la sociedad. Resumido de Perranoud, Op. cit. pág. 69.

<sup>146</sup> Crisis Estructural: en la educación se manifiesta al cuestionarse o ponerse en evidencia contradicciones severas en los procesos de enseñar y sus resultados con la realidad social. Resumido de Perranoud, Op. cit. pág. 76.

<sup>147</sup> Crisis coyuntural: se entiende como la acumulación de rezagos, contradicciones que por las políticas educativas y sexenales se ve recrudecida en función con lo que se presenta en la sociedad.

<sup>148</sup> Torres Rosa María Op. cit. pág. 44

conocimientos escritos en un programa y en función a ello sus condiciones salariales y de vida se verán reducidas a niveles de subsistencia.

18) La reforma del 97 promoverá una mayor desposesión simbólica<sup>149</sup> ya que los docentes cada vez más seremos arrinconados a cumplir el rol de mero operador de la enseñanza, simples aplicadores de los programas de estudio, considerándolo a él y a su labor como elementos alineados, marginales y solo un insumo más de la enseñanza (Perrenoud).

19) Los esquemas verticales de organización del trabajo académico y administrativo tanto de la SEP como de las normales, en el proceso de reforma generaran una desviación de las propuestas, al no involucrar al docente normalistas y por igual no lo inducen a apropiarse de los elementos pedagógicos de esta propuesta de transformación.

## SUGERENCIAS

Con todas las limitantes que tiene el presente trabajo por ser un estudio de caso, se plantean algunas sugerencias que pueden ser útiles a las autoridades educativas y directivos de las escuelas donde se implemente un proyecto de reforma.

1.- Es indispensable antes de aplicar un programa de transformación, la elaboración de un estudio diagnóstico verídico del nivel educativo al que va encaminada dicha reforma, pero que este ejercicio se construya desde referentes reales y concretos (desde la episteme de los docentes) y no solo desde la percepción personal y el sentido común (doxa) de las autoridades y los maestros.

2.- Desde las autoridades o directivos de las instituciones se deben de aplicar ejercicios de evaluación del currículo, para encontrar indicadores de su pertinencia, congruencia interna del mapa curricular y las debilidades y fortalezas de los programas de estudio, entre otras cualidades.

3.- Es recomendable aplicar estrategias para la evaluación institucional acerca de las formas de organización, la gestión institucional y la aplicación de los documentos reglamentarios que norman la vida escolar.

---

<sup>149</sup> Categoría que plantea que los sujetos trabajadores cada vez son menos dueños del saber que los faculta como profesionales de su oficio, resumido de Perrenoud Op.cit. pág.51.

4.- Se deben de aplicar estrategias para evaluar las prácticas docentes en el aula, con esto se posibilitaría conocer algunos indicadores sobre la necesidad de la reforma y que actitudes del maestro permitan identificar como elementos que deben de intentar suprimir, aquellos que son dignos de rescatarse y las conductas que deben propiciar su consolidación.

5.- En la realización de los ejercicios de evaluación y diagnóstico, se hace necesario que no solo se organicen desde la institución y con sus propios docentes, sino que se sugiere que se contrate o sea ejecutada por agentes o instituciones externas (UNAM, UAM o ANUIES), lo cual evitaría sesgos y caer en prácticas de simulación de la realidad.

6.- Es prioritario establecer programas de seguimiento de egresados, intentando confrontar su preparación académica y práctica docente con la cualidades expresadas en los rasgos del perfil de egreso propuestos en el programa de formación en vigencia y no solo construir juicios desde la particular percepción de las autoridades y los otros docentes.

7.- Se plantea como importante, que después del anuncio oficial del programa de reforma y antes de su aplicación, se instrumente un "período de crisis", durante el cual se comparen los elementos teórico-metodológicos y epistémicos del anterior plan y el nuevo, se analicen los elementos formativos de los perfiles de egreso (anterior y nuevo) y el general se construyan "los andamiajes referenciales comunes" entre los docentes que aplicaran la reforma, todo lo anterior mediante estrategias de discusión e intercambio desde la racionalidad técnica que permita el trabajo colegiado y no solo desde el sentido común.

8.- En cualquier institución educativa es indispensable fortalecer la cultura de la planeación y evaluación de las actividades académicas, como un instrumento que permite el darle sentido a las acciones y proponer actividades viables y coherentes, buscando la consolidación en las instituciones de la necesidad de hacer planeación de sus actividades y acciones.

9.- En las escuelas de nivel superior es indispensable que las oficinas o staff de planeación de la propia institución, sean las encargadas de organizar las actividades, controlar los procesos de participación y realizar las acciones de evaluación de los trabajos sugeridos por la reforma.

10.- Sería adecuada la elaboración en las instituciones y de sus oficinas de planeación de al menos 2 proyectos para el seguimiento y operación de las actividades de la reforma, empleando corrientes de planeación divergentes, lo que posibilitaría contar con herramientas

instrumentales, si bien opuestas, pero que permitirían alcanzar de manera eficaz lo planteado en caso de contingencia o atraso en los tiempos o las responsabilidades.

11.- Es primordial buscar en toda reforma, otras estrategias para la difusión de la información y para realizar la capacitación docente, más creativas y diferentes, de las que ya sobradamente han probado que son ineficaces, inadecuadas y poco productivas como "la capacitación en cascada", la difusión de materiales y entrega de materiales para su revisión individual o "las jornadas de capacitación intensivas".

12.- Es fundamental promover entre los docentes que aplicarán la reforma, el que realicen actividades de investigación y discusión sobre los temas, conceptos y categorías que sustentan la propuesta de reforma, a través de actividades como foros de discusión, mesas de análisis o encuentros académicos y si esta actividad se cumple antes de la aplicación del proyecto en las aulas, sería más que pertinente.

13.- El éxito de toda reforma educativa se sustenta, en la medida de que los docentes se sientan reflejados, consultados y participantes de la reforma, por ello es prioritario involucrar a los educadores en procesos de trabajo colectivo y colegiado, donde no se les presente como los responsables y causantes directos del fracaso educativo y a "la reforma" como la única y la mejor salida del problema.

14.- Sería positivo que en las fases o etapas de divulgación de la información, se empleen estrategias de discusión colectiva de los materiales, rescatadas de alguna corriente de planeación o de actividades de la administración, que posibiliten un intercambio de opiniones de manera real y no solo se trabaje desde el sentido común o basadas en la lectura y repetición del documento que se revisa en esa sesión.

15.- En la fase de divulgación, sería rescatable el que se elaboraran y difundieran 2 tipos de materiales para ser entregados a los docentes, unos de tipo informativo (con las acciones y actividades del programa) y otro de consulta (con los conceptos, autores y referencias bibliográficas que permitan enriquecer el debate académico y epistemológico).

16.- Como una muestra de respeto y reconocimiento a los maestros del nivel educativo a reformar, sería trascendente promover desde la autoridad central la elaboración de propuestas de reforma y transformación desde "el interior del sistema" y desde "dentro de las escuelas" y

en especial considerar que los planteamientos que sean formulados por ellos, surgen de su conocimiento de muchas de las problemáticas del sistema.

17.- Mucho del fracaso de las reformas educativas descansa en considerar que la actualización del docente es una tarea que exclusivamente se debe de realizar cuando se aplica un programa de transformación y no se elaboran planes a futuro (estratégicos o prospectivos) de cómo se va a capacitar, actualizar y mejorar el perfil profesional de los docentes, proyectos donde se incluyan y promuevan el conocimiento y la discusión de las teorías emergentes en educación y que podrían concretarse como sustentos de las próximas reformas educativas a realizar.

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.

- Apple, Michel (1989): *Maestros y textos*. España, editorial Paidós, 2ª edición.
- Ávila, María del Carmen "Las prácticas docentes de los formadores de profesores" tomado de: <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/sabila.html>
- Baena Paz, Guillermina (1999): *Instrumentos de investigación, manual para elaborar trabajos de investigación y tesis profesionales*, México, editorial edamex, 12 edición.
- Bar, Graciela (1999): 1er. Seminario-Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, *Perfil y competencias del docente en el contexto institucional educativo*, Perú, Septiembre, de <http://eformadores.redescolar.ilce.edu.mx/proyectos/perfilcompetencias.html>.
- Bartameu, Montserrat (compiladora) (1995): *En nombre de la pedagogía*, México, editorial UPN, 3ª Edición.
- Beillerot, Jack (1996): *La formación docente*, España, editorial Paidos, 2ª edición.
- Bernard, Claude (1994): *El método experimental y otras páginas filosóficas*, México, editorial Colofón, S. A., 1ª edición,
- Best, J. W (1992): *Como investigar en educación*, España, ediciones Morata, 3ª edición.
- Braslavsky, Cecilia (1999): "Bases y orientaciones para el diseño de programas de formación de docentes", en *Revista Iberoamericana de Educación*, numero 19, enero-abril.
- Cassany, Daniel (2000): *la cocina de la escritura*, España, editorial Paidos educador, 2ª edición.
- Calvo Pontón, Beatriz, (coordinadora) (1996), *Sujetos de la educación y formación docente: docentes de los niveles Básico y Normal*, México, editorial COMIE, 1ª edición.
- Carretero Mario (1993): *Constructivismo y educación*, Argentina, Aique editor, 4ª edición.
- Cisneros Puebla, Cesar, "La investigación social cualitativa en México", ponencia "*Forum mundial para el desarrollo de la educación*", tomado de: <http://www.quialitative.reserarch.net>
- Cohen, H. Dorothy (1997): *Como aprenden los niños*, México, editorial FCE, 4ª edición.
- Colom, Antoni J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico, nuevas perspectivas en teoría de la educación*, España. Paidós educador, 3ª edición.
- CONAPO (1994): *Información sobre la situación demográfica en México*, Síntesis de México, 2ª edición.

Chehaybor, Edith. Et, et. al. (1997): *Hacia el futuro de la formación docente en la educación superior, estudio comparativo y prospectivo*, México, editorial Cesu-Plaza y Valdés, 1a edición.

Cruz Pineda, Ofelia Piedad (2000): "Puntos nodales en la historia de la formación de docentes de educación básica en México", *Memoria del V Congreso Centroamericano de Historia*, el Salvador.

Delors, Jacques (2000): *La educación encierra un tesoro, la educación una utopía necesaria*. Estados Unidos, editorial Correo UNESCO, 2ª edición.

DGENAMDF-SEP (1996): *La Formación, Actualización, Capacitación y Superación de maestros en el Distrito Federal*, (Hacia la construcción de un futuro común), México, edición única.

DGENAMDF (1996): *Plan de Desarrollo Institucional (Programas Interinstitucionales)*, México. única edición.

De Lella, Cayetano (1999): "Modelos y tendencias de la formación docente", 1er seminario-Taller sobre la formación del perfil del docente y estrategias de formación, Perú, septiembre, tomado de: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

Díaz, Barriga, Ángel (1997): *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, editorial Trillas, 4ª edición.

Diario oficial de la Federación (1999): "Acuerdo 261", México,

Dieterich, Heinz (1996): *Nueva guía de la investigación científica*, México, editorial Ariel, 2ª edición.

Diker, Gabriela, (1997): *Formación de maestros y profesores*, España, editorial hoja de rata Paidós educador, 2ª edición.

Ducoing W. Patricia, (1996): "La investigación de los maestros, una aproximación a su estudio", en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, enero-junio, numero 1.

Fernández, Flory, (2002): "Análisis de contenido, como ayuda metodológica para la investigación", *Revista de la Universidad de Costa Rica*, tomado de: <http://www.revicsoc.cariari.ucr.ac.cr>

Fernández Pérez, Miguel (1995): *La profesionalización docente, perfeccionamiento investigación en el aula análisis practico*, España, editorial Siglo XXI, 3ª edición

Ferry, Giles (1997): *El trayecto de la formación, los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, editorial Paidós-UNAM, 1ª edición.



Fierro, Cecilia, *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción*, España, Paidós Educador, 2ª edición.

Frigerio, Graciela (1998): *El análisis de la institución: hilos para tejer proyectos*, Argentina, editorial Aula XXI- Santillana, 3ª edición.

García Garrido, José Luis (1988): *La enseñanza primaria en el umbral del siglo XXI*, España, editorial Santillana, 2ª edición

Ghilardi, Franco (1993): *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, España, editorial Gedisa, 4ª edición.

Glasser F. y Satruss Robert (1999): *Investigación cualitativa en educación*, España, editorial Antropos, 3ª edición.

González Reyna, Susana (1999): *Manual de redacción e investigación Documental*, México, editorial Trillas, 2ª edición.

Guevara Niebla Gilberto (Coordinador) (1992): *la catástrofe silenciosa*, México, editorial Fondo de Cultura Económica, México, 3ª edición.

Hargreaves, Andy: (1998): *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, España, editorial Morata, 2ª edición

Hammond, Linda Darling y McLaughlin, Milbrey (2003): *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*, SEP, México, 1ª edición.

Imbernón, Francisco, (1999): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, España, editorial grao, 2ª edición.

INEGI.(1994): *El ABC de la estadística de educación*, México, edición única

Jacobo García, Héctor y Pintos, Juan Luis (2003): *Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión sistémica*” México,SEP, 1ª. Edición.

Jolibert, Josette (1999): *Transformar la formación inicial una propuesta didáctica en lengua materna*, Chile, editorial Aula XXI-UNESCO, 2a. edición.

Kemmis, Stephen (1993): *El currículo, más allá de la teoría de la reproducción* España, ediciones Morata, 3ª edición.

Kirk, Gordón (1997): *El curriculum básico*, España, editorial Paidós, 2ª edición.

Larroyo, Francisco (1976): *Historia comparada de la educación en México*, México, edit.

Porrúa, 10 edición.

Martínez, Becerra, "La reforma curricular en la Escuela Normal", tomado de:  
<http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/entrev5.html>

Martínez Bonafé, Jaume (1999): *Trabajar en la escuela, profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, España, Nino y Dávila editores, 2ª edición.

Marra Pelletier, Carol, "Formación de docentes practicantes, Manual de técnicas estrategias", Argentina, editorial Troquel, 2ª edición.

Moreno Hernández Gisela, (2003): *Cómo investigar, técnicas documentales y de campo*, México, editorial Edere, 2ª edición.

Muller, Marina "Actualizar la formación docente" tomado del sitio de Internet:  
<http://www.aprendizajehoy.com.ar/articulos/articulo6.htm>.

Nuñez Prieto, Iván (1999): "La formación permanente de profesores en el centro de trabajo" en revista "enfoques educacionales", Vol.2, Colombia.

Observatorio Ciudadano de la Educación "comunicado 89", en el periódico la Jornada, 26 marzo 1999.

OCDE (1998): *Escuelas y calidad en la enseñanza*, España, editorial Paidós-educador, 1ª edición.

OEI, (1999): *Programa de desarrollo sobre perfil del docente y estrategias de formación*, Perú, septiembre de 199, edición única.

Owens G., Robert (1998): *La escuela como organización, tipos de conducta y práctica organizativa*, México, editorial Aula XXI-Santillana, México, 2ª. edición.

Pasillas Valdez, Miguel Ángel, (2001): "Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el dialogo", en Revista *perfiles educativos* Vol. XXIII, numero 92.

Peredo, Merlo, Maria Alicia (1997): "Reflexiones acerca de la formación docente" en Revista "perfiles educativos" numero 32, México, año 1997, p. 13.

Perrenoud, Philippe (1996): La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización, Estados Unidos, *Revista Perspectivas*, Volumen XXVI, septiembre de 1996,

Reimers, Fernando (1996): ¿Dónde están los setenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo, Estados Unidos, *Revista Perspectivas*, Volumen XXVI, septiembre,

- Reyes Heróles, Jesús (1994): *Historia de la educación pública en México*, México, editorial SEP, 1ª edición.
- Reyes, Tomas (2001): *Métodos Cualitativos de investigación, Los grupos focales y el estudio de caso*, Cuba, editorial Prensa latina, 4ª edición.
- Reynolds, Davis, Et alt. (1998): *Las escuelas eficientes, claves para mejorar la enseñanza*, México, editorial Aula XXI-Santillana, 2ª edición.
- Rodríguez, Azucena, "Problemas, desafíos y mitos de la formación docente", tomado de: <http://www.cesu.unam.mx/irisie/rvistas/perfiles/perfiles>
- Roggi, Luis, "Los cambios en la formación docente en América Latina" tomado de: <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo.htm>
- Rueda Ortiz, Roció,(1998), *Investigación cualitativa e Hipertexto*, Colombia, editorial Compensar, 2ª edición.
- Sacristán, Gimeno J. (1996): *EL curriculum, una reflexión sobre la práctica*, España, ediciones Morata, 2ª edición.
- Sacristán, Gimeno J. (1997): *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*, Argentina, lugar editorial-Instituto de Estudios y Acción Social, edición única.
- Savín Castro, Marco Antonio (2003): *la preparación de las futuras educadoras. Análisis de una evaluación a estudiantes de escuelas normales*, SEP, México, 1ª edición.
- Savín Castro, Marco Antonio (2003): "Escuelas normales. Propuestas para la reforma integral" SEP, México, 1ª. Edición.
- SECyBS (1992): *Guía didáctica para docentes Interinos*, Gobierno del Estado de México, Edición Única.
- SEP. (1984) : *Plan de Estudios de licenciatura en Educación primaria*, México, 2ª Edición.
- SEP (1996): "Programa de desarrollo educativo 1995 - 2000". México, SEP.
- SEP-DGN-PTFAEN (1997): "Informe de avance y actividades prioritarias", México, SEP
- SEP, "Reforma Normalista", en Gaceta normalista, tomado del sitio : <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/reforma%20normalista/presentacion.htm>
- SEP, (1989): "Programa para la Modernización de la Educación", México, SEP.

SEP, SEBN, PTFAEN (1997): "*Propósitos y Orientaciones Académicas de los Planes De estudios para la Transformación Inicial de Profesores de Educación Básica*", México, TGN.

SEP (2003): "*La primera evaluación externa del programa de mejoramiento Institucional de las escuelas Normales publicas*", México, 1ª edición.

SEP (2004): "*La segunda evaluación externa del programa de mejoramiento Institucional de las escuelas Normales publicas*", México, 1ª edición.

SEP-DGENAMDF (1996): "*La formación, actualización, capacitación y superación de los docentes del DF*", (*hacia la construcción de un destino común*), México, SEP

SEP, SEBN, DGN, PTFAEN (1998): "*Informe de Avance, Acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998*", México, TGN.

SEP, SEBN, DGN, PTFAEN,(1997): "*Programa para la actualización, capacitación y Superación profesional del personal docente y Directivo de las Escuelas Normales*", México, TGN.

SEP, SEDF, DGENAMDF (1996): "*La Transformación integral y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales*", México, TGN.

SEP (1997): "*Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria 1997*", México, Conalte, edición única.

SES: (1996): "*Comentarios y propuestas realizadas a los temarios para la consulta a diferentes sectores educativos del Estado de México*" (Resultados de la consulta), México, sin editorial.

SES-Gobierno del Estado de México: "*Avance del Plan de Estudios de preescolar y primaria*". México, sin editorial.

SES-Gobierno del Estado de México: "*Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos para la reestructuración de los planes y programas de educación Normal*" (Proyecto operativo), México, sin editorial.

Serrano, José Antonio, (1998): "La formación docente categorías y temas de análisis" en *Revista Pedagogía UPN*, tomado de: [http:// redalyc.uamex.mx/redalyc/pdf/140/14000107.pdf](http://redalyc.uamex.mx/redalyc/pdf/140/14000107.pdf)

SNTE: "*La investigación educativa en los 80s. perspectivas de los noventas, la formación docente y de profesionales de la educación*", México, COMIE, cuaderno 4,

SNTE: "*La investigación educativa en los 80s perspectivas de los noventas, la planeación Institucional*", México, COMIE, cuaderno 16.

- SNTE: "*La investigación educativa en los 80s. perspectivas de los noventas, la planeación Educativa*", México, COMIE, cuaderno 21.
- Suárez Díaz, Reynaldo, (1996): *La educación, su filosofía, su psicología, su método*, México, editorial trillas, 2ª edición.
- Schawartz, Gladis, (2003): "La lectura conformada en una investigación acerca de la relevancia de la formación de grado", *Memoria del XIV encuentro, Estado de la investigación educativa*, Argentina, OEI.
- Taba, Hilda, (1992) : *Elaboración del currículo*, editorial troquel, Argentina, 4ª edición.
- Tamayo, Tamayo, Mario: (2003): *El proceso de la investigación científica*, México, editorial Limusa, 4ª edición.
- Tamayo Orozco Xóchitl, (1997): "*La condición docente y el Nuevo Plan de Estudios en las Escuelas Normales; un acercamiento desde su realidad*", México, ENEBC-PTFAEN.
- Tedesco, J. C. y otros, "Educación: La construcción de una nueva ciudadanía" en Revista "*Escenarios Alternativos*", Año 3, N° 6 - Buenos Aires, 1999.
- Topete Barrera, Carlos, (1993): "*Planeación Educativa*", Cuaderno 21, SNTE-COMIE, México.
- Torres, Rosa María (1996): "Sin reforma de la formación docente no habrá reforma educativa", Estados Unidos, *Revista Perspectivas*, Volumen XXVI, septiembre de 1996.
- Universidad de Colombia (1996): *la formación docente en América Latina*, Colombia, Editorial cooperativa magisterio colombiano, 1ª edición
- Wittrak, R.(2001): *la investigación en la enseñanza, Enfoques, teorías y métodos*, Paidós educador, Argentina, 4ª edición.
- Zabalza, Miguel Ángel (2000): *Diseño y desarrollo curricular*, España, editorial Narceo, 2ª edición.

Unidad Xochimilco

---

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.  
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN  
DE LA EDUCACIÓN.

**“ANEXOS INFORMATIVOS”**

A LA TESIS

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRO EN  
DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

PRESENTA:

**HÉCTOR JESÚS CRUZ SALINAS**

Director de tesis:

**Dr. Javier Enrique Ortiz Cárdenas**

México, D.F.

marzo de 2009

**LISTA DE ABREVIATURAS  
( ANEXO 1)**

En esta investigación, se hace referencia a diversas dependencias tanto gubernamentales como privadas, a instituciones educativas, documentos, programas y proyectos, que son necesarios citar, por eso en el presente documento se emplearan las siguientes abreviaturas:

- BENM:** Benemérita Escuela Nacional de Maestros.
- DGENAMDF:** Dirección General de Educación Normal y Actualización Magisterial en el Distrito Federal.
- DGN:** Dirección General de Normatividad (dependencia de la SEP con carácter nacional y en la reforma responsable de los distintas etapas del programa, la elaboración de documentos, su difusión y la estructuración del plan de estudios).
- ENE:** Escuela Normal de Especialización (Institución del Distrito Federal encargada de formar docentes de educación especial).
- ENMJN:** Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños.
- ENSM:** Escuela Normal Superior de Maestros.
- ESEF:** Escuela Superior de Educación Física.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OEI:** Organización de los Estados Iberoamericanos.
- PDE 95-2000:** Plan de Desarrollo Educativo 1995 – 2000.
- Pelep 97:** Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997.
- PNMEB:** Programa Nacional de Modernización de la Educación Básica.
- PTFAEN:** Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.
- SECyBS:** Secretaria de Educación Cultura y Bienestar Social (órgano rector de los destinos de la educación en el Estado de México).
- SEP:** Secretaria de Educación Pública (institución con jerarquía nacional encargada de determinar las políticas nacionales que se aplicarán y para esta indagación el órgano rector de la reforma.)
- SES:** Subsecretaria de Educación Superior (pertenecía a la estructura organizativa de la SECyBS del Estado de México).
- SNTE:** Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
- SSEDF:** Subsecretaria de Servicios Educativos en el Distrito Federal.
- UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

**PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA <sup>1</sup>(1984)**  
**(ANEXO 2)**

<b>PRIMER GRADO</b>					
<b>PRIMER SEMESTRE</b>			<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>		
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
* TEORÍA EDUCATIVA I	1.5	12	* TEORÍA EDUCATIVA II	1.5	12
* PSICOLOGÍA EDUCATIVA	1.5	8	* PSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE	1.5	8
* PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO I	2.5	12	* PROBLEMAS DEL DESARROLLO ECONÓMICO, POLÍTICO Y SOCIAL DE MÉXICO II	2.5	12
* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I	2.0	5	* OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II	2.0	5
* MATEMÁTICAS	1.0	5	* ESTADÍSTICA	1.0	5
* ESPAÑOL I	1.5	6	* ESPAÑOL II	1.5	6
* APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA I (MÚSICA)	1.5	8	* APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA II (DANZA)	1.5	8
<b>SEGUNDO GRADO</b>					
<b>TERCER SEMESTRE</b>			<b>CUARTO SEMESTRE</b>		
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
* TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR II	2.5	16	* TEORÍA Y DISEÑO CURRICULAR II	2.5	16
* PSICOLOGÍA SOCIAL	1.5	8	* FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA	1.5	10
* EL ESTADO MEXICANO Y EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	1.5	6	* SOCIEDAD Y POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	1.5	8
* INTRODUCCIÓN AL LABORATORIO DE DOCENCIA	2.0	5	* LABORATORIO DE DOCENCIA I	2.0	5
* COMPUTACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN	1.0	8	* PLANEACIÓN EDUCATIVA	1.0	5
* INVESTIGACIÓN EDUCATIVA I	1.5	6	* INVESTIGACIÓN EDUCATIVA II	1.5	8
* APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA III (ARTES PLÁSTICAS)	1.5	6	* EDUCACIÓN FÍSICA	1.5	3
<b>TERCER GRADO</b>					
<b>QUINTO SEMESTRE</b>			<b>SEXTO SEMESTRE</b>		
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (MATEMÁTICAS)	2.0	12	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (MATEMÁTICAS)	2.0	12
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (ESPAÑOL)	1.5	8	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (ESPAÑOL)	1.5	8
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (CIENCIAS SOCIALES)	1.5	6	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (CIENCIAS NATURALES)	1.5	6
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (EDUCACIÓN ARTÍSTICA)	1.0	5	* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (EDUCACIÓN TECNOLÓGICA)	1.0	6
* PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL I	2.0	6	* PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO INFANTIL II	2.0	6
* LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA SOCIEDAD MEXICANA	1.5	8	* PEDAGOGÍA COMPARADA DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	1.5	6
* LABORATORIO DE DOCENCIA II	2.0	12	* LABORATORIO DE DOCENCIA III	2.0	12
<b>CUARTO GRADO</b>					
<b>SÉPTIMO SEMESTRE</b>			<b>OCTAVO SEMESTRE</b>		
	C.H.	CRED		C.H.	CRED
* MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA I	2.0	6	* MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA II	2.0	6
* LITERATURA Y TEATRO INFANTIL	1.5	8	* EDUCACIÓN PARA LA SALUD	1.5	10
* CONTENIDOS DE APRENDIZAJE (EDUCACIÓN FÍSICA)	1.5	6	* LA PEDAGOGÍA MEXICANA Y LOS MODELOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS	2.0	8
* COMUNIDAD Y DESARROLLO	1.5	8	* ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL	1.5	12
* PROBLEMAS DE APRENDIZAJE	1.5	6	* ADMINISTRACIÓN DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	1.5	4
* ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	1.5	6	* EDUCACIÓN NO FORMAL Y EDUCACIÓN PARA ADULTOS	1.0	5
* LABORATORIO DE DOCENCIA IV	2.0	12	* LABORATORIO DE DOCENCIA V	2.0	12
<b>**CRÉDITOS POR SEMESTRE**</b>					
PRIMER SEMESTRE			56		
SEGUNDO SEMESTRE			56		
TERCER SEMESTRE			55		
CUARTO SEMESTRE			55		
QUINTO SEMESTRE			57		
SEXTO SEMESTRE			56		
SÉPTIMO SEMESTRE			50		
OCTAVO SEMESTRE			57		

<sup>1</sup> SEP., Plan de Estudios de lic. en Educación primaria, México 1984 pag.101



Comparación del Perfil de egreso Pelep 97.  
(Anexo 3)

El texto completo corresponde a los rasgos del perfil de egreso, publicado en el Pelep 97 y las comparaciones corresponde al texto presentado en el documento "La Transformación integral y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales", documento de trabajo y están enmarcados con el numero 1.

HABILIDADES INTELECTUALES ESPECÍFICAS<sup>2</sup>

- 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"<sup>3</sup>. En el texto anterior (1) el referente a la lectura decía, "práctica" y se modifico por "tiene el hábito" además de que se le agrega el término "en particular".
- 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"<sup>4</sup>, los términos que le incorporan al párrafo y se cambia el de "a la edad" y condiciones culturales, por el último aspecto remarcado "desarrollo y características culturales".
- 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"<sup>5</sup> este aspecto del perfil de egreso no se menciona en el documento original.
- 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"<sup>6</sup>, Este inciso no aparecía en el perfil de egreso inicial del texto 1.
- 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"<sup>7</sup>. Se omite el concepto de "Sabe" con el que iniciaba el párrafo, se cambia él termino 'valorar' por 'localizar', además de incluir el incorporar la frase "utiliza información de diverso tipo".

---

<sup>2</sup> SEP Pelep 97, pag 31

<sup>3</sup> idem.

<sup>4</sup> idem.

<sup>5</sup> idem.

<sup>6</sup> ibidem pág. 32

<sup>7</sup> idem.

## 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"<sup>8</sup>, en la versión inicial decía "comprende los propósitos", lo cual fue cambiado por "conoce con profundidad", asimismo se invierte el orden entre los términos "enfoques y contenidos" de la primera presentación.
- b) "Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio"<sup>9</sup>. Este era el cuarto propósito en el primer documento y se colocó a un segundo sitio, no se menciona su importancia u otra razón, además de que se omitió el término de "enseñanza" y sólo quedó "temas incluidos en el programa 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"<sup>10</sup>, pasó de ser el segundo párrafo al tercero y no sufrió modificaciones en su texto.
- 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"<sup>11</sup>, pasó de ser el tercer apartado al cuarto inciso.

## 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"<sup>12</sup> En el documento original no aparecían los elementos del párrafo siguientes, "al término", "características sociales" y "al final del mismo", lo cual modifica de manera importante el contenido y orientación del campo.
- 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

---

<sup>8</sup> Idem.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Idem.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Idem.

de fracaso escolar"<sup>13</sup>, a este inciso se le adiciona el párrafo acerca de alumnos en situación de riesgo y su atención.

- 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"<sup>14</sup> este párrafo en la versión original formaba uno solo, en conjunto con el inciso anterior, que versa sobre las diferencias individuales.
- 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"<sup>15</sup> este párrafo no se contemplaba en el documento inicial.
- 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"<sup>16</sup>. Se omite el término "mantiene" por "es capaz de establecer", como la parte inicial del párrafo, de igual forma se anexan los términos de "autoestima", "creatividad" así como "autonomía personal" al final del enunciado.
- 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"<sup>17</sup>, de la expresión original no se hacen cambios mayores, sólo se omite el término "precisión" sobre el conocimiento de los materiales de enseñanza.

#### 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"<sup>18</sup>, todo el contenido ético filosófico referente a los valores y los conceptos, de este apartado no existían en la primera versión.

---

<sup>13</sup> *ibidem.* pág. 33

<sup>14</sup> *idem.*

<sup>15</sup> *idem.*

<sup>16</sup> *idem.*

<sup>17</sup> *idem.*

<sup>18</sup> *Op. cit.* pág. 34

- b) "Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad".<sup>19</sup> Este inciso no tiene modificación de la 1a. versión a la definitiva
- 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."<sup>20</sup> Se anexo la parte final del inciso desde "en particular", con lo que detalla las características de la educación, que son conferidas a través del artículo 3° Constitucional.
- 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"<sup>21</sup>, no sufrió cambio de la versión inicial a esta.
- 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"<sup>22</sup>, no tienen cambios del original a esta redacción.
- 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"<sup>23</sup>. Se modifica trabajo colegiado por "en equipo", además de incorporar la parte final que explica lo relativo a las actitudes de cooperación y dialogo.
- 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."<sup>24</sup> La modificación que presenta es en el nexo del párrafo, que en la versión inicial decía aprecia el esfuerzo y se reelabora por "reconocer la importancia", lo cual no cambia el sentido ni profundidad del contenido.

##### 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"<sup>25</sup>.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Idem.

<sup>23</sup> Idem.

<sup>24</sup> Op. cit. pág. 34.

<sup>25</sup> Ibidem. pág. 35

No sufre mayores cambios sólo se omite "asume y valora" que eran los verbos iniciales y se anexa el termino de "respeta".

- 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"<sup>26</sup>, se incorpora el termino de "madres y padres de familia" en sustitución de solo "padres de familia", existente 1ª versión.
- 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"<sup>27</sup> No existe cambios de la primera emisión a esta.
- 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"<sup>28</sup>. Este párrafo es reelaborado en su totalidad ya que el inicial solo mencionaba acerca de atender las problemática y necesidades de la comunidad y la participación con alternativas y acciones para solucionarlos.
- 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"<sup>29</sup> no existía ninguna alusión a esta temática en la versión primera.

---

<sup>26</sup> ídem.

<sup>27</sup> ídem.

<sup>28</sup> ídem.

<sup>29</sup> ídem.

# LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA<sup>1</sup>

## MAPA CURRICULAR (ANEXO 4)

Primer Semestre	Horas/ Crédito	Segundo Semestre	Horas/ Crédito	Tercer Semestre	Horas/ Crédito	Cuarto Semestre	Horas/ Crédito	Quinto Semestre	Horas/ Crédito	Sexto Semestre	Horas/ Crédito	Séptimo Semestre	Horas/ Crédito	Octavo Semestre	Horas/ Crédito
11. Bases Filosóficas, legales y organizativas del sistema Educativo Mexicano	4/7.0	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	4/7.0	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	4/7.0	41. Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía I. 42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I.	2/3.5	51. Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía II. 52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II.	2/3.5	61. Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía III. 62. Asignatura Regional II.	2/3.5	70. Trabajo Docente I	28/49.0	70. Trabajo Docente II	28/49.0
12. Problemas y políticas de la Educación básica	6/10.5	22. Matemáticas y su Enseñanza I	6/10.5	32. Matemáticas y su enseñanza II	6/10.5	43. Geografía y su Enseñanza I	4/7.0	53. Geografía y su enseñanza II	4/7.0	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje	6/10.5				
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	4/7.0	23. Español y su Enseñanza I	8/14.0	33. Español y su Enseñanza II	8/14.0	44. Historia y su Enseñanza I	6/10.5	54. Historia y su Enseñanza II	4/7.0	64. Gestión Escolar	4/7.0				
14. Desarrollo Infantil I	6/10.5	24. Desarrollo Infantil II	6/10.5	34. Necesidades Educativas Especiales	6/10.5	45. Educación Física II	2/3.5	55. Educación Física III	2/3.5	65. Educación Artística III	2/3.5				
15. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	6/10.5	Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	2/3.5	35. Educación Física I	2/3.5	46. Educación Artística I	2/3.5	57. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I	4/7.0	66. Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II	4/7.0				
		29. Iniciación al Trabajo Escolar	6/10.5	39. Observación y Práctica Docente I	6/10.5	47. Asignatura Regional	4/7.0	59. Observación y Práctica Docente IV	8/14.0	69. Observación y Práctica Docente V	8/14.0	79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0	79. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	4/7.0
	32		32		32		32		32		32		16		16

*Cuestionario aplicado a Docentes (Anexo # 5)*

Instrucciones: El presente documento forma parte de una investigación, que pretende construir una historia crítica de la reforma a las escuelas normales de 1997, por lo que tus respuestas son de vital importancia para la obtención de información fidedigna acerca de ese proceso.

Por lo anterior te solicitamos resuelvas las siguientes interrogantes de manera lo más objetivo posible.

1. Edad \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_
2. Preparación Profesional \_\_\_\_\_
3. Años de servicio en la normal y en el subsistema de Normales  
\_\_\_\_\_
4. ¿Considera que el plan de estudios de 1984 – 1985, debía de?  
Reestructurarse \_\_\_\_\_ Continuar aplicándose \_\_\_\_\_ Suprimirse \_\_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_
5. ¿Mediante que estrategia participo en la consulta y el diagnóstico de la reforma del 97  
a) Sesión informativa institucional \_\_\_\_\_  
b) Sesión en grupos de trabajo \_\_\_\_\_  
c) Resolución de cuestionarios de diagnóstico \_\_\_\_\_  
d) Sesión de elaboración de ponencias institucionales \_\_\_\_\_  
e) Elaboración de ponencias individuales \_\_\_\_\_  
f) Otra \_\_\_\_\_
6. ¿Mediante qué estrategia se difundieron los documentos del PTFAEN?  
a) Entrega y lectura individual \_\_\_\_\_  
b) Entrega y lectura colectiva \_\_\_\_\_  
c) Otra \_\_\_\_\_
- 7.-¿Cuáles de estos documentos te fueron entregados para su lectura y consulta?  
"Avance del plan de estudios de preescolar y primaria"  
"Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal"

- “La formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el D. F. Hacia la construcción de un futuro común”
- “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”
- “El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales)
- Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del estado de México (Resultado de la consulta)
- Los documentos del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)
- “PTFAEN” “Informe De Avance y Actividades prioritarias”
- “PTFAEN” “Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica”
- “PTFAEN” “Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales”
- “P TFAEN” “La condición docente en el nuevo Plan de Estudios en las Normales: Un acercamiento desde su realidad”
- “PTFAEN” “Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998”
- Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar)

8.-¿Cuáles documentos de los enlistados se leyeron o discutieron en individual o colectivo en tu escuela?

Los documentos del diagnóstico y la consulta  
 “Avance del plan de estudios de preescolar y primaria”  
 “Talleres de consulta para la orientación y definición de contenidos temáticos, para la reestructuración de los planes y programas de educación normal”  
 “La formación, actualización, capacitación y superación de los maestros en el D. F. Hacia la construcción de un futuro común”  
 “La transformación integral y el fortalecimiento de las escuelas normales”  
 “El plan de desarrollo institucional” (programas interinstitucionales)  
 Comentarios y propuestas realizados a los temarios para consulta a diferentes sectores educativos del estado de México (Resultado de la consulta)  
 Los documentos del Programa para la Transformación y



el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN)

- "PTFAEN" "Informe De Avance y Actividades prioritarias"
  - "PTFAEN" "Propósitos y Orientaciones Académicos de los planes de estudio para la formación inicial de profesores de educación básica"
  - "PTFAEN" "Programa para la actualización, capacitación y superación profesional del personal docente y directivo de las Escuelas Normales"
  - "PTFAEN" "La condición docente en el nuevo Plan de Estudios en las Normales: Un acercamiento desde su realidad"
  - "PTFAEN" "Informe de avance, acciones en proceso para 1997 y perspectivas para 1998"
- Plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria 1997 (versión preliminar)

9.- ¿Qué diferencia considera que existe entre un docente en formación y un alumno normalista?

---

---

---

---

---

---

---

10. De los conceptos que propone la reforma (docente en formación, formación inicial, habilidades intelectuales específicas, acercamiento a la práctica, práctica de conducción, etc.) ¿cómo y cuántos de los términos enlistados fueron socializadas en la institución?

---

---

---

11. ¿Algún comentario o aclaración que quieras realizar con respecto a esta temática?

---

---

---

Gracias por su colaboración

**GUÍA DE ENTREVISTA A SUBDIRECTORES ACADÉMICOS E INVESTIGADORES  
(ANEXO 6)**

1. ¿Considera oportuna y necesaria la sustitución del plan de estudios de 1984 - 1985?
2. ¿Cómo cataloga el nivel de eficiencia didáctica de los docentes formados en ese plan (84)?
3. ¿Cuál fue su participación en los procesos del diagnóstico, consulta y difusión de los materiales del PTFAEN
4. ¿Qué documentos fueron socializados o distribuidos en la institución del PTFAEN?
5. ¿Mediante que actividades se discutieron los distintos conceptos y categorías que propone la reforma del 97?
6. ¿Cómo define al PTFAEN como una Reforma o un Programa de transformación?
7. ¿Cómo califica la participación de los docentes en el proceso de la reforma ?
8. ¿Cuál ha sido la participación del director de la escuela en el diagnóstico y la consulta y la difusión del PTFAEN?
9. ¿Cuál de los cuatro rubros del programa de transformación considera más importante que se haya aplicado?
10. ¿Qué aspecto institucional considera, omitió el programa de transformación?
11. ¿Entre el plan de estudios de 85 y la propuesta del 97, cuál es la diferencia más notoria que encuentra?
12. ¿Cómo definiría a ¿la formación inicial?, ¿Docente en formación?, ¿Las habilidades intelectuales específicas?
13. ¿Cuántos son los rubros que considera el perfil de egreso?
14. ¿Cuál de los rasgos se debe considerar como el más importante?
15. ¿Algún aspecto, no considerado del que desee aportar información?