



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

---

UNIDAD XOCHIMILCO

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

LAS POLITICAS DE REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE  
EN MEXICO Y ARGENTINA: EFECTO DE CAMBIO EN LAS  
ESCUELAS NORMALES.

1997-2000. UN ESTUDIO COMPARADO.

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

M A E S T R A  
P R E S E N T A:

ALBA NOEMÍ DEL VALLE FERREYRA

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. José Manuel Juárez Núñez

MÉXICO, D.F.

Octubre/ 2005

**DIRECTOR DE TESIS:**

Dr. José Manuel Juárez Núñez

**SINODALES:**

Dra. Sonia Comboni Salinas

Dr. Javier Ortiz Cárdenas

Dr. Rodrigo Pimienta Lastra

Dr. Gonzalo Varela Petito

UNIDAD XOCHIMILCO

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

LAS POLITICAS DE REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE  
EN MEXICO Y ARGENTINA: EFECTO DE CAMBIO EN LAS  
ESCUELAS NORMALES.

1997-2000. UN ESTUDIO COMPARADO.

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO DE:

M A E S T R A

P R E S E N T A:

ALBA NOEMÍ DEL VALLE FERREYRA

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. José Manuel Juárez Núñez

MÉXICO, D.F.

Octubre/ 2005

**A MIS PADRES**

**A MI HERMANA PAULA, IN MEMORIAN**

**A JORGE, MI COMPAÑERO DE CAMINO**

## **AGRADECIMIENTOS:**

Como siempre, este tipo de trabajo es deudor de múltiples aportes. No obstante, quiero expresar en estas breves palabras mi reconocimiento a quienes fueron de alguna manera, parte del momento que hoy vivo.

Desde mi llegada a México, el estimulante ambiente intelectual de la UAM-Xochimilco, ha sido un excelente ámbito de formación académica durante estos años. De allí mi gratitud con los profesores del Programa de la Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación, quienes desde los comienzos me brindaron su orientación en esta aventura intelectual. Al Mtro. Rogelio Martínez, mi recuerdo especial por su siempre atenta disposición.

Especialmente en estos últimos tiempos, mi gratitud y sincero reconocimiento al Doctor José Manuel Juárez Núñez -asesor de este trabajo-, a la Doctora Sonia Comboni Salinas y al Doctor Rodrigo Pimienta Lastra, quienes fueron un apoyo permanente para la culminación de este trabajo. Al Doctor Carlos Ornelas, por su amplia generosidad intelectual. Su orientación fue un estímulo a la crítica y a la reflexión.

También debo dar las gracias, al personal administrativo de la UAM-Xochimilco, con los que traté durante estos años, así como a la institución en su conjunto. Todos, de una manera u otra, coadyuvaron para que pudiese cumplir la meta propuesta. Entre ellos a Berta, secretaria de la Maestría, quien desde mis gestiones iniciales en Argentina fue el punto de anclaje mexicano de mis ansiedades.

En este trayecto muchos amigos estuvieron a mi lado. En México, mis compañeras de Maestría: Tere, Rosalba y Jacqui y, mi amiga y compatriota María del Carmen Herrera. A Martita Posadas, de quien no olvidaré su amistad y su acompañamiento permanente en la elaboración de este trabajo. Con ella compartí tanto las nostalgias por el terruño en tardes mexicanas como las vicisitudes de mi vida personal y académica. Gracias también a Luisa Hernández, amiga y colaboradora en este proyecto desde sus comienzos.

En Argentina, quiero expresar mi personal agradecimiento a Edgardo Ossanna, Graciela Frigerio y Adriana Puiggrós por su amistad, por su generosidad y honestidad intelectual. Tuvieron la bondad de enseñarme aspectos relevantes de mi formación actual. Con ellos aprendí que la necesidad de conocer es una buena forma de apasionarse por la vida.

Un reconocimiento a las personas e instituciones de México y Argentina vinculadas al ámbito de la formación docente con las cuales estuve relacionada durante este tiempo. Particularmente a la Benemérita Escuela Normal de México y, en Argentina a la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi, a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, al Ministerio de Educación de de la Nación y de Tucumán. Asimismo, al Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educativo (PROFOR) del Ministerio de Educación de Argentina que posibilitó mi estancia en México gracias a su apoyo financiero como becaria del mismo.

Reconozco también, el apoyo a mis entrañables amigos de Argentina: Bibi Guerrero, Ana Palacios, Cecilia Catuara, Rosario Auteri, Eduardo Vardiero y Marilú Ragonessi. Con ellos discutí gran parte de las ideas que aquí se exponen. Sus comentarios enriquecieron mis reflexiones.

A mis padres, a mi hermana Nadia, cuyos afectos constantes fueron mi fortaleza y apoyo desde la distancia, para el proyecto que había emprendido fuera del país. Por último, debo expresar mi deuda de gratitud con Jorge quien, además de ser mi compañero, es un permanente soporte y fuente de inspiración. Su amor es un reencuentro con la vida.

**“Yo podría sostener, y me ha llegado a suceder, que la formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo, que la manera en que se forman los enseñantes (de acuerdo con ciertos objetivos, ciertos métodos, para ciertas prácticas, en qué sentido, etc.) ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente en el plano de la transmisión de conocimientos, sino también en el sistema de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bourdieu denomina habitus, en concreto, de una ideología. “(Gilles Ferry).**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
De la elección del tema	1
<b>CAPITULO 1- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	5
1.1-Hacia la reforma de la formación docente para la educación básica en México y Argentina	5
1.2-La reforma de la formación docente en Argentina	6
1.3-La reforma de la formación docente en México	8
1.4--Profesionalización de los formadores de formadores: el papel del currículo	10
1.4.1-La actualización de los formadores de formadores en el marco de la reforma de la formación docente	10
1.5-Currículo, práctica docente y organización escolar.	11
1.6-En torno al problema de Investigación	14
1.7-Preguntas de Investigación	15
<b>CAPÍTULO 2-EL ESCENARIO FINISECULAR DE LAS POLÍTICAS DE REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MEXICO Y ARGENTINA</b>	16
2.1-Los organismos internacionales y la formación docente	16
2.2-Los espacios de concertación educativa	20
2.3-Descentralización y reformas de la formación docente	21
2.4-Reformas de la formación docente y profesionalización docente	25
<b>CAPITULO 3-LAS POLITICAS DE REFORMA DE LA FORMACION DOCENTE PARA LA EDUCACION BASICA EN MEXICO Y ARGENTINA</b>	28
3.1-La Formación Docente en México	28
3.1.1- Marco Legal	28
3.1.2-El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica	30
3.1.3-La Ley General de Educación	32
3.1.4-Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000	34
3.1.5-El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.	35
3.1.5.1-Plan de estudio de la licenciatura en educación normal	40



3.1.6-Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)	42
3.1.6.1-Instancias responsables de la actualización en México	44
3.2-La Formación Docente en Argentina	45
3.2.1-Marco legal	45
3.2.2-La Ley Federal de Educación de 1993	48
3.2.3-La Red Federal de formación Docente Continua: la organización de un Sistema Formación Docente Continua	52
3.2.4-Estrategias de reconversión del personal en servicio	53
3.2.5-Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado	55
3.2.5.1-La dimensión curricular de las reforma de la formación docente	57
3.2.5.2-La dimensión institucional de la reforma de la formación docente.	61
3.2.5.3-La actualización de formadores de formadores para la implantación de la reforma	64
3.2.5.3.1-Monitoreo de los cursos	67

#### **CAPÍTULO 4: MARCO TEORICO**

4.1-Políticas de reforma de la formación docente	68
4.1.1-El campo de la formación docente	70
4.1.2 -Enfoques de la profesionalización	72
4.1.2.1-El espectro de la desprofesionalización	73
4.1.3-La formación de formadores: una epistemología de la práctica	75
4.1.4-Modelos de formación docente	79
4.2-El ámbito institucional: cruce de prácticas	81
4.2.1-Cambio curricular y organización institucional	81
4.2.2-La reflexión sobre la práctica a partir de la organización del equipo de trabajo	84
4.2.3 -La cultura profesional necesaria para el colectivo	85

#### **CAPÍTULO 5: CUESTIONES METODOLÓGICAS**

5.1-La perspectiva de la complejidad	89
5.2-Acerca de la comparación en la investigación social	90
5.3-Los casos como construcciones teóricas	91

5.4-Niveles de análisis	92
5.5-Unidades espaciales y temporales de análisis	93
5.6-Sujetos del estudio	94
5.7-Definición de variables	94
5.8-La cuestión de los datos	96
5.8.1- Investigación documental	97
5.8.2-Entrevista	100
5.8.2.1- Guión de la entrevista a Coordinadores técnico-políticos responsables del diseño del programa de reforma de la formación docente	101
5.8.2.2- Guión de la entrevista a Coordinadores de la Actualización	102
5.8.2.3-Informantes claves	104
5.8.3-Cuestionario de preguntas cerradas	106
5.9.2.1-Diseño del cuestionario	107
5.10-En torno al análisis de datos	108

## **CAPÍTULO 6- ANALIZANDO LOS EFECTOS DE LA IMPLANTACIÓN DE LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

<b>CAPÍTULO 6- ANALIZANDO LOS EFECTOS DE LA IMPLANTACIÓN DE LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE</b>	<b>110</b>
6.1- El caso México	110
6.1.1- Instancias para la formulación de la reforma de la formación docente	110
6.1.2- Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación del Plan de estudios 1997	111
6.1.3- Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación de las acciones de actualización	114
6.1.3.1- Dimensiones de la actualización	115
6.1.3.2- Operación de la actualización	115
6.1.3.3- Criterios para la selección de los formadores de formadores	116
6.1.3.4- Los Talleres de Actualización	117
6.1.3.5- Seguimiento de la actualización	121
6.1.3.6- Dificultades en la implantación	122
6.1.3.7- Carga o descarga de horarios	124
6.1.3.8- Facilitadores de la implantación curricular	126
6.1.3.8.1- La reflexión sobre la práctica	126
6.1.3.8.2- Apoyo técnico	127

6.1.3.9- Aportes de los equipos técnicos	127
6.1.3.10- Profesionalización	129
6.1.4- En torno a los efectos de la actualización y la reforma curricular en la organización académica	130
6.1.4.1- Participación en la toma de decisiones	132
6.1.4.2- Toma de decisiones	133
6.1.4.3- Tiempos, espacios institucionales y trabajo colegiado	135
6.1.4.3.1- El trabajo colegiado	137
6.1.5- Cambio en las prácticas de los formadores de formadores	140
6.1.5.1- Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares	140
6.1.5.2- Las nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo	141
6.1.5.3- Nuevas actividades	143
6.1.5.4- Las funciones institucionales y el proceso de cambio institucional	145
6.1.5.4.1- Investigación	145
6.1.5.4.2- Difusión	148
6.1.5.4.3- Aportes a la formación docente	149
6.2- El caso argentino	150
6.2.1- Instancias para la formulación de la reforma de la formación docente	150
6.2.2- Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación de la reforma curricular	151
6.2.2.1- Nivel Jurisdiccional	151
6.2.3- Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación de las acciones de actualización	154
6.2.3.1- El circuito nacional de actualización	155
6.2.4- Dimensiones de la actualización	157
6.2.5- El circuito provincial de actualización	159
6.2.6- Seguimiento de la actualización	161
6.2.7- Acreditación académica	162
6.2.8- Dificultades de la implantación	162
6.2.8.1- Diversidad en la interpretación de contenidos	162
6.2.9- Carga o descarga de horarios	164
6.2.10- Facilitadores de la implantación curricular	165
6.2.10.1- La reflexión sobre la práctica	166

6.2.10.2- Apoyo técnico	167
6.2.11- Aportes de los equipos técnicos	167
6.2.11.1- Articulación entre teoría y práctica	167
6.2.11.2- Actualización de contenidos	168
6.2.11.3- Conocimiento	168
6.2.12- Profesionalización	169
6.2.13- En torno a los efectos de la actualización y la reforma curricular en la organización académica	170
6.2.13.1- Participación en la toma de decisiones	171
6.2.13.2- Toma de decisiones	172
6.2.13.3- Tiempos, espacios institucionales y trabajo colegiado	173
6.2.14- Cambio en las prácticas de los formadores	175
6.2.14.1- Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares	175
6.2.14.2- Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo	176
6.2.14.3- Nuevas actividades	176
6.2.14.4- Funciones	177
6.2.14.4.1- Investigación	178
6.2.14.4.2- Difusión	180
6.2.15- Aportes a la formación docente	181
6.3- Hacia una comparación	181
6.3.1- Cursos de actualización	181
6.3.2- Dimensiones de la actualización	182
6.3.3- Participación en espacios de consulta	182
6.3.4- Aportes de los equipos técnicos	182
6.3.5- Acciones institucionales	183
6.3.6- Dificultades en la implantación	184
6.3.7- Incidencia de la carga horaria	185
6.3.8- Aportes a la formación docente	185
6.3.9- Efectos en la organización académica	187
6.3.10- Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares	187
6.3.11- Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo	188
6.3.12- Nuevas actividades	188

<b>CAPÍTULO 7- REFLEXIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN</b>	189
<b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b>	197
<b>ANEXO I</b>	212
Siglas	213
Lista de variables	215
Cuestionario aplicado a formadores de formadores	221
Codificación del cuestionario aplicado a formadores de formadores	230

## INDICE DE GRAFICOS

### México

Gráfico N°1-Consulta	112
Gráfico N°2-Dimensiones de la Actualización	115
Gráfico N°3-Cursos de Actualización	120
Gráfico N°4-Dificultades en la Implantación: Diversidad de Interpretación sobre contenidos	123
Gráfico N°5-Dificultades en la Implantación: Insuficiencia en la Circulación de Información	123
Gráfico N°6-Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas	123
Gráfico N°7-Dificultades en la Implantación: Tiempo	124
Gráfico N° 8-Acciones Institucionales: Carga o Descarga de horarios	124
Gráfico N°9-Incidencia de la Carga Horaria: Formación de Grado	125
Gráfico N°10-Incidencia de la Carga Horaria: Investigación	125
Gráfico N°11-Incidencia de la Carga Horaria: Capacitación	125
Gráfico N°12- Facilitadores de la Implantación Curricular: Organización de tiempos y espacios	126
Gráfico N°13-Facilitadores de la Implantación Curricular: Reflexión sobre la práctica	126
Gráfico N°14-Facilitadores de la Implantación Curricular: Apoyo Técnico	127
Gráfico N°15-Aportes de los equipos técnicos: Articulación entre teoría y práctica	128
Gráfico N°16-Aportes de los equipos técnicos: Actualización de contenidos	128
Gráfico N°17-Aportes de los equipos técnicos: Conocimientos	128
Gráfico N°18-Efectos de la Organización Académica: Construcción de Proyectos Institucionales	132
Gráfico N°19-Efectos de la Organización Académica: Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa	132
Gráfico N°20-Efectos de la Organización Académica: Toma de Decisión	132
Gráfico N°21-Participación en la Toma de Decisiones: Organización Institucional	133
Gráfico N°22-Participación en la Toma de Decisiones: Curricular Institucional	133
Gráfico N°23-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Materiales Curriculares	134
Gráfico N°24-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Programación de Materias	134
Gráfico N°25-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Evaluación Institucional	134
Gráfico N°26-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - PEI y PCI	134
Gráfico N°27-Toma de Decisiones: Organización Institucional - Análisis de contenidos de los programas del P 97	135
Gráfico N°28-Toma de Decisiones: Organización Institucional - Elección de Coordinadores	135
Gráfico N°29-Acciones Institucionales: Trabajo Colegiado	136
Gráfico N° 30-Acciones Institucionales: Reuniones curriculares	136
Gráfico N°31-Tiempos Institucionales para reuniones de equipos de trabajo	137
Gráfico N°32-Continuidad en las Prácticas Educativas: Trabajo Colegiado	138

Gráfico N°33-Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Equipo por asignatura	141
Gráfico N°34-Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Organización de foros y encuentros	141
Gráfico N°35-Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Análisis y Selección de Materiales Curriculares	142
Gráfico N°36-Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Reuniones	142
Gráfico N°37-Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Formulación Conjunta de Actividades	142
Gráfico N°38-Nuevas Actividades: Diagnóstico de problemáticas docentes	143
Gráfico N°39-Nuevas Actividades: Extraescolares	143
Gráfico N°40-Continuidad en las Prácticas Educativas: Vinculación con escuelas asociadas	144
Gráfico N°41-Investigación y Capacitación: Investigación - Identificación de Problemas	147
Gráfico N°42-Tareas Según Funciones: Investigación - Registros de Campo	147
Gráfico N°43-Tareas Según Funciones: Investigación – Reflexión sobre la correspondencia entre formación y necesidades de la educación básica	147
Gráfico N°44-Tareas Según Funciones: Capacitación - Capacitación a escuelas asociadas	149
Gráfico N°45-Tareas Según Funciones: Capacitación - Proyectos de capacitación intrainstitucional	149
Gráfico N°46- Aportes a la Formación Docente: Investigación - Reflexión sobre prácticas y enfoques de enseñanza	149
Gráfico N°47-Aportes a la Formación Docente: Capacitación - Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza	150
 <b>Argentina</b>	
Gráfico N°48-Consulta	152
Gráfico N°49-Dimensiones de la Actualización	157
Gráfico N°50-Cursos de Actualización	160
Gráfico N°51-Dificultades en la Implantación: Diversidad de Interpretación sobre contenidos	163
Gráfico N°52-Dificultades en la Implantación: Insuficiencia en la Circulación de Información	163
Gráfico N°53-Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas	164
Gráfico N°54-Dificultades en la Implantación: Tiempo	164
Gráfico N°55-Acciones Institucionales: Carga o Descarga de horarios	164
Gráfico N°56-Incidencia de la Carga Horaria: Formación de Grado	165
Gráfico N°57-Incidencia de la Carga Horaria: Investigación	165
Gráfico N°58-Incidencia de la Carga Horaria: Capacitación	165
Gráfico N°59-Facilitadores de la Implantación Curricular: Organización de tiempos y espacios	165
Gráfico N°60-Facilitadores de la Implantación Curricular: Reflexión sobre la práctica	166
Gráfico N°61-Facilitadores de la Implantación Curricular: Apoyo Técnico	167

Gráfico N°62-Aportes de los equipos técnicos: Articulación entre teoría y práctica	168
Gráfico N°63-Aportes de los equipos técnicos: Actualización de contenidos	168
Gráfico N°64-Aportes de los equipos técnicos: Conocimientos	169
Gráfico N°65-Efectos de la Organización Académica: Construcción de Proyectos Institucionales	170
Gráfico N°66-Efectos de la Organización Académica: Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa	171
Gráfico N°67-Efectos de la Organización Académica: Toma de Decisión	171
Gráfico N°68-Participación en la Toma de Decisiones: Organización Institucional	171
Gráfico N°69-Participación en la Toma de Decisiones: Curricular Institucional	171
Gráfico N°70-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Programación de Materias	172
Gráfico N°71-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Materiales Curriculares	172
Gráfico N°72-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Evaluación Institucional	172
Gráfico N°73-Toma de Decisiones: Curricular Institucional - PEI y PCI	173
Gráfico N°74-Toma de Decisiones: Organización Institucional - Análisis de contenidos de los programas del P 97	173
Gráfico N°75-Toma de Decisiones: Organización Institucional - Elección de Coordinadores	173
Gráfico N°76-Acciones Institucionales: Trabajo Colegiado	174
Gráfico N° 77-Acciones Institucionales: Reuniones curriculares	174
Gráfico N°78-Tiempos Institucionales para reuniones de equipos de trabajo	174
Gráfico N°79-Continuidad en las Prácticas Educativas: Trabajo Colegiado	175
Gráfico N°80-Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Equipo por asignatura	175
Gráfico N°81-Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Organización de foros y encuentros	175
Gráfico N°82-Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Análisis y Selección de Materiales Curriculares	176
Gráfico N°83-Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Reuniones	176
Gráfico N°84-Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Formulación Conjunta de Actividades	176
Gráfico N°85-Nuevas Actividades: Diagnóstico de problemáticas docentes	177
Gráfico N°86-Nuevas Actividades: Extraescolares	177
Gráfico N°87-Continuidad en las Prácticas Educativas: Vinculación con escuelas asociadas	177
Gráfico N°88-Investigación y Capacitación: Investigación - Identificación de Problemas	179
Gráfico N°89-Tareas Según Funciones: Investigación - Registros de Campo	179
Gráfico N°90-Tareas Según Funciones: Investigación – Reflexión sobre la correspondencia entre formación y necesidades de la educación básica	179
Gráfico N°91-Tareas Según Funciones: Capacitación - Capacitación a escuelas asociadas	180
Gráfico N°92-Tareas Según Funciones: Capacitación - Proyectos de capacitación	180



intrainstitucional	
Gráfico N°93-Aportes a la Formación Docente: Investigación - Reflexión sobre prácticas y enfoques de enseñanza	181
Gráfico N°94-Aportes a la Formación Docente: Capacitación - Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza	181
Gráfico N° 95-México y Argentina. Cursos de actualización	181
Gráfico N°96-México y Argentina. Dimensiones de la actualización	182
Gráfico N°97-México y Argentina. Consulta	182
Gráfico N°98-México y Argentina. Aportes de los equipos técnicos. Conocimientos	182
Gráfico N°99-México y Argentina. Aportes de los equipos técnicos. Actualización de contenidos	183
Gráfico N°100-México y Argentina. Aportes de los equipos técnicos. Articulación teoría y práctica	183
Gráfico N°101-México y Argentina. Acciones institucionales. Trabajo colegiado	183
Gráfico N°102-México y Argentina. Acciones institucionales. Carga o descarga de horarios	183
Gráfico N°103-México y Argentina. Acciones institucionales. Reuniones curriculares	184
Gráfico N°104-México y Argentina. Dificultades de la implantación. Diversidad en la interpretación de contenidos	184
Gráfico N°105-México y Argentina. Dificultades de la implantación. Insuficiencia en la circulación de la información	184
Gráfico N°106-México y Argentina. Dificultades de la implantación. Tiempo	184
Gráfico N°107-México y Argentina. Incidencia de carga horaria. Investigación	185
Gráfico N°108-México y Argentina. Incidencia de carga horaria. Capacitación	185
Gráfico N°109-México y Argentina. Aportes a la formación docente. Reflexión sobre prácticas y enfoques de enseñanza	185
Gráfico N°110-México y Argentina. Aportes a la formación docente. Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza	186
Gráfico N°111-México y Argentina. Aportes a la formación docente. Reflexión sobre las producciones docentes	186
Gráfico N°112-México y Argentina. Efectos de la organización académica. Desarrollo de proyectos de investigación educativa.	186
Gráfico N°113-México y Argentina. Efectos de la organización académica. Toma de decisiones	187
Gráfico N°114-México y Argentina. Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares. Equipos por asignatura	187
Gráfico N°115-México y Argentina. Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo. Análisis y selección de materiales curriculares	187
Gráfico N°116-México y Argentina. Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo. Extraescolares	187
Gráfico N°117-México y Argentina. Nuevas actividades. Criterios de evaluación	188
Gráfico N°118México y Argentina. Nuevas actividades. Extraescolares	188
Gráfico N°119México y Argentina. Nuevas actividades. Criterios de evaluación	188

# INTRODUCCIÓN

## De la elección del tema

Actualmente se asiste a una época de cambios caracterizada por la incertidumbre sobre el futuro. En América Latina el reto es complejo. A la crisis de los 80 se suma la crisis asociada a las transformaciones planetarias que dan cuenta de los cambios de los sistemas productivos, de las nuevas tecnologías y de los nuevos modos de organización que originan un nuevo orden competitivo basado en el conocimiento.

Los años 90 encuentran los sistemas educativos de América Latina con cambios sustantivos que los ubican en un estado de transición. La mayoría de ellos ha iniciado procesos de reformas y transformaciones. Tal es el caso de México y Argentina, como consecuencia de la aguda conciencia del agotamiento de un modelo tradicional que no ha sido capaz de conciliar el crecimiento cuantitativo, los niveles satisfactorios de calidad y equidad, e incorporan como criterio prioritario y orientador para la definición de políticas y toma de decisiones, la satisfacción de las nuevas demandas sociales.

La formación docente atraviesa hoy un tiempo de redefiniciones a problemas tradicionales que adquieren nuevos significados, dadas las competencias requeridas de los docentes ante las demandas de un nuevo escenario signado por la globalización y la concomitante configuración de mercados regionales, como es el caso del MERCOSUR (Argentina) y el TLC (México).<sup>1</sup> A esto se suma el papel preponderante del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, la modificación de las lógicas organizacionales y la transformación de los perfiles de formación de recursos humanos.

En todo el mundo se busca lograr una enseñanza de mayor calidad, que responda a las necesidades sociales y laborales del siglo veintiuno. Argentina y México no están ajenos a ésta preocupación. Ante esto, comenzaron a desarrollarse programas que apuntan a la transformación de los docentes en el marco de las políticas de reformas educativas, y de procesos de descentralización. La cuestión docente ha resurgido como tema importante y es

---

<sup>1</sup> MERCOSUR: Mercado Común del Sur

objeto de declaraciones políticas a escala mundial, destacando el papel central de los educadores en la expansión y el mejoramiento de la calidad de enseñanza. En este contexto, el reconocimiento de la relevancia de la formación continua de formadores de formadores, parte no sólo de la teoría educativa y de los distintos actores del sistema educativo, sino de la sociedad en su conjunto.

La realidad actual, con sus transformaciones, exige en el área educativa respuestas más flexibles. Siguiendo diversos lineamientos, cada sistema educativo busca adaptarse a los desafíos de la competitividad económica y la integración social. Es precisamente por lo crítico de la situación que se justifica la urgencia de su abordaje. El tema de la formación docente, por su carácter estratégico en la política educativa de un país, es considerado portador de importantes consecuencias en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos (Popkewitz, 1997 y 1994).

Plantearse los cambios en la formación docente implica una mirada en torno a las decisiones políticas que se toman en el campo de la formación de formadores de formadores y sus posibles consecuencias sobre la orientación, y el funcionamiento del subsistema de educación básica en México y Argentina. Esto condujo a adentrarnos en el campo de la formación docente a partir de las políticas diseñadas por los órganos de conducción del sistema educativo y la perspectiva de los actores. En este caso los formadores de formadores y los miembros de los equipos técnicos que tuvieron a su cargo el diseño y la implantación de las políticas de formación docente.

Las reformas de formación docente, tanto a partir de su diseño cuanto de su implantación, tienen consecuencias en el papel que cumple el formador de formadores. En este contexto la actualización emerge como un soporte para su profesionalización. Ésta ocupa un lugar central en la agenda de los procesos de transformación educativa. De ahí la necesidad de desarrollar investigaciones sobre la formación de formadores, a partir de las reformas de la formación docente implantadas en México y Argentina en la década de los 90.

El presente trabajo es un estudio comparativo de carácter explicativo e interpretativo, entre Argentina y México, referido a las políticas de reforma de la formación docente inicial para la educación básica, a partir de las acciones de actualización de formadores de formadores, considerados una instancia de mediación en la implantación de las mismas. La pesquisa tiene como objetivos:

-Analizar y comparar los efectos de cambio de la reforma de la formación docente en: 1-las prácticas de los formadores de formadores, a partir de los modelos de profesionalización subyacentes en las acciones de actualización para la implantación del nuevo currículo y,

2-la organización académica de las escuelas normales, durante el período 1997-2000 en Argentina y México.

-Recuperar y sistematizar información empírica relevante sobre los cambios en las prácticas docentes de los formadores de formadores, y la organización académica en las instituciones formadoras de docentes.

El abordaje del tema resulta de actualidad desde la interpelación a la actualización, como parte de las acciones de profesionalización de formadores de formadores para la implantación del currículo y los procesos de cambios que genera, tomando como referente de cambio un tipo de formador: el práctico reflexivo, considerado a partir de los planteos teóricos de Donald Schön en torno a la práctica docente en el marco de la organización institucional. Para Schön, si existe una crisis de confianza en las profesiones y en sus centros de formación, su origen reside en la epistemología de la práctica que hoy prevalece. De ahí que se hace necesario revisar las instancias de actualización de los formadores de formadores, para la implantación del currículo previstas por la reforma de la formación docente para la educación básica en México y Argentina.

Inscrita en el campo de la formación continua, en el marco de la educación permanente de adultos, esta investigación pretende aportar elementos para una discusión cualitativa sobre los cambios en las prácticas docentes de los formadores de formadores, y la organización académica de las escuelas normales, a partir de los procesos de implantación de la reforma

curricular de la formación docente, iniciados en México y Argentina en la última década del siglo veinte.

## **CAPITULO 1- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1-Hacia la reforma de la formación docente para la educación básica en México y Argentina**

En 1997 se inició en México y Argentina la reforma de la formación docente en las escuelas normales. Así mismo comenzó un proceso de profesionalización de formadores de formadores. Tanto para el diseño como para la implantación de la misma, se establecieron mecanismos de participación y consulta de los actores en la elaboración de los lineamientos curriculares estatales en ambos países.

Frente a un sistema históricamente centralizado tanto en ambos países, la reforma de la formación docente, buscó resolver la tensión resultante de los procesos de descentralización, a través de orientaciones nacionales, traducidas por las gestiones de los gobiernos educativos estatales y recontextualizadas en la escuela.

Durante el II Congreso Pedagógico Nacional de 1986 en Argentina, comenzó a gestarse una lógica de concertación de políticas y estrategias de acción diferentes. Esto condujo a una reforma educativa, delineada en la Ley Federal de Educación (LFE) aprobada en abril de 1993. Con ésta se completó el ciclo legislativo para la regulación del nuevo sistema educativo, iniciándose un período de generación de una normativa complementaria y de políticas educativas para su nueva configuración.

Un proceso similar sucedió en México a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB) y que se consolidó con la Ley General de Educación de 1993 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000. Desde ese momento las transformaciones en curso en el sistema educativo mexicano y argentino, se fueron encuadrando en la búsqueda internacional de reconversión de los sistemas educativos nacionales.

## **1.2-La reforma de la formación docente en Argentina**

La República Argentina inició un proceso de reforma estructural y curricular de su sistema educativo, a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación de 1993 y la Ley de Educación Superior de 1995 (LES). Estas, junto con las Leyes de Transferencia a las provincias de los servicios educativos de nivel primario y Educación Superior, constituyeron el marco legal que permitió iniciar el proceso de transformación del sistema educativo en su conjunto.

La LFE requería para su implantación un proceso de discusión y consenso para lograr los cambios propuestos. Este se inició en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), donde los ministros de educación de las provincias acordaron mecanismos para avanzar en los cambios necesarios. Allí se fueron estableciendo acuerdos sobre distintos temas: la estructura del sistema educativo, los contenidos de la educación y la formación docente. Previamente se realizaron consultas con sus equipos técnicos, con los docentes, con instituciones del orden nacional: sindicatos, empresas y la iglesia.

En el proceso de construcción de los marcos regulatorios de implantación de la LFE, se realizaron una serie de acuerdos en el CFCyE relacionados con la transformación de la Formación Docente Continua. El Documento A-3 “Caracterización de la formación docente”, el A-9 “Red Federal de Formación Docente y Continua”, el A-11 “Bases para la organización de la formación docente” y el A-14 “Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua”, constituyen antecedentes inmediatos. En general, se podrían dividir estos Acuerdos en dos grandes líneas: una referida a los nuevos contenidos de la formación docente y otra, que define la organización de las instituciones que la lleven a cabo.<sup>2</sup>

En el marco de una estructura descentralizada y articulada de gobierno y administración, entre el Ministerio de Cultura y Educación, las autoridades educativas de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, el artículo 66, inciso c, de la LFE incluye, entre las acciones

---

<sup>2</sup> Cuando el CFCyE aprueba los Contenidos Básicos Comunes (CBC), sólo se refiere a los contenidos que todos los alumnos del país tienen que saber cuándo terminen un nivel determinado. Los diseños curriculares conforman el segundo nivel de organización curricular y lo elaboran las provincias. Cada provincia tiene su propio diseño curricular. En el caso de la formación docente, como se trata de instituciones terciarias, la provincia no hace el diseño curricular. Sólo establece lineamientos básicos que orientan y organizan la formación, pero el diseño curricular específico está a cargo de cada instituto de formación docente.

prioritarias vinculadas a su implantación, el desarrollo de "programas de formación y capacitación".

En Argentina, la producción del currículo nacional, los Contenidos Básicos Comunes para la formación docente, la construcción de una Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), cuyas líneas convergen en el Ministerio de Educación, han potenciado la capacidad de regulación del gobierno nacional. Dada la complejidad del proceso de transformación educativa en Argentina, el CFCyE por Resolución N° 63/97, estableció la elaboración del Plan de Desarrollo Provincial como un mecanismo de planificación y seguimiento, para efectuar los reajustes necesarios. Cada provincia incluyó en sus planes de desarrollo los lineamientos generales de organización curricular e institucional en función de los acuerdos nacionales.

El Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados, como parte de la reforma de la formación docente fue aprobado por Resolución Ministerial N° 28, del 15 de abril de 1996, según lo establecido en la Ley Federal de Educación N° 24, 195, en su Art.53, inc. "g", por el cual el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (MCyE) deberá "promover y organizar concertadamente en el ámbito del CFCyE, una Red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del sistema nacional".

El Ministerio de Cultura y Educación, a través de la Subsecretaría de Programación Educativa, la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, dependientes de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, organizaron los cursos de Actualización, en el marco del Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados (Circuito "E"). Así se puso en marcha un circuito nacional para la ejecución de los cursos, dictados por instituciones universitarias, seleccionadas a través de un concurso de propuestas de actualización docente a nivel nacional.

En Argentina las resoluciones del CFCyE N° 32/93 ("Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente", 13 de octubre de 1993) y N° 36/94 ("Red Federal de Formación Docente Continua") organizan la Red Federal de Formación Docente Continua. Ésta es el punto de partida para la organización de un sistema de formación



docente continua, asentado en la constitución de redes interinstitucionales. Se pretendía así consolidar la autonomía de gestión de las instituciones formadoras en el marco de los procesos de descentralización. Se trataba de una nueva posibilidad en los procesos de regulación de la formación docente, tradicionalmente controlada por el gobierno central, por medio de instancias de coordinación, que tienen a su cargo el diseño y la implantación de la reforma curricular.

Desde el comienzo de la reforma de la formación docente para la educación básica, se fortalecieron los mecanismos de consultas a especialistas, docentes, investigadores de organizaciones académicas, para favorecer procesos permanentes de reconversión y transformación curricular, y una articulación interjurisdiccional a través de redes de intercambio y cooperación técnica para la optimización de los recursos humanos, técnicos y financieros.

La renovación de los contenidos y la implantación de un proceso de cambio curricular e institucional de los Institutos de Formación Docente (IFD), se constituyó en uno de los ejes centrales de la transformación de la formación docente.

### **1.3-La reforma de la formación docente en México**

En México el Programa de Modernización Educativa abordó propuestas de reformas que se cristalizaron con las modificaciones al artículo 3º constitucional y la sustitución de la Ley Federal de Educación de 1973 por la Ley General de Educación de 1993. La descentralización del sistema mexicano de formación y capacitación de maestros apareció como una medida complementaria y de apoyo a la descentralización de la educación básica. De ahí que, se enuncia como prioridad de la política educativa, la transformación de la formación docente, actualización y superación de maestros y directivos escolares, con la acción concurrente del gobierno federal y de los gobiernos estatales.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> En México, el ANMEB establece que “En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes...(y) en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación.” (ANMEB: 18).

En el marco de los procesos de descentralización, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 planteó la organización del sistema de formación docente y superación de los docentes. Es decir, la articulación de las instituciones responsables para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura. Durante 1995 la Secretaría de Educación Pública estructuró el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), por acuerdo Secretarial de la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros, con adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

En el contexto de la descentralización educativa, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal responsabilizó la operación de estos componentes a las entidades federativas. Por tal motivo se crean las Instancias Estatales de Actualización. En el caso del Distrito Federal, la Subsecretaría de Servicios Educativos, encomendó a la Dirección de Actualización Magisterial como Instancia Estatal de Actualización. A partir de 1996, esta dirección se encarga de operar el Pronap. Dentro de su línea de Actualización y Perfeccionamiento del personal Docente de las Escuelas Normales, se define un Programa de Actualización que se inicia antes de la aplicación del nuevo plan de estudios, ligado a la necesidad que plantean los docentes de las escuelas normales, y a los requerimientos académicos que exige su desempeño.

El Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 señaló la urgencia de iniciar una acción para consolidar a las escuelas normales y mejorar su funcionamiento. De ahí se derivó a la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Este consideró los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas en cuatro líneas de acción: cambio curricular, actualización y superación profesional de la planta docente, equipamiento y mejoramiento de la infraestructura física de los planteles educativos, y un conjunto de acciones para mejorar la organización académica y los procesos de gestión en las escuelas normales.

#### **1.4--Profesionalización de los formadores de formadores: el papel del currículo**

El debate en torno a la profesionalización tiene su importancia si se considera que la competencia profesional se forma durante el proceso mismo en el seno de la colegialidad, en un contexto determinado. Esto implica por un lado, una postura superadora del interés técnico y, por otro lado, una nueva cultura profesional que facilite espacios de participación y reflexión, individual y colectivamente, dentro de una comunidad de prácticos que comparten conocimientos profesionales explícitos, un sistema valorativo para interpretar situaciones prácticas, formular objetivos y directrices para la acción (Schön,1992).

La actualización de los formadores de formadores fue analizada desde el concepto de formación docente continua, vinculada a la problemática de la profesionalización desde una perspectiva crítica, con vistas a la reformulación de las competencias requeridas para el desempeño profesional y; los efectos en las prácticas de los formadores y la organización institucional.

Teniendo en cuenta la orientación práctica de los planes de estudios de 1997 en Argentina y México, cobró importancia “la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto de investigación y formación” (Imbernón, 1994:41). Este enfoque presenta a los docentes como profesionales flexibles, capaces de analizar su propia práctica, abiertos al cambio y la innovación, dentro de una perspectiva constructivista que se articula con el planteo de D. Schön y S. Grundy.

La conciencia del papel de mediación que los formadores de formadores cumplen, significa reconocer su papel como agentes activos en el desarrollo del currículo. Sabemos que la autonomía de los docentes, no es absoluta. Por esto la reforma de la formación docente no sólo implicaba un cambio en los planes de estudio, sino también un cambio en la dinámica institucional en la medida en que se construya una nueva cultura profesional (Santos, 1995 y Escudero, 1988).

La perspectiva que plantea Escudero, (1988) de la escuela como unidad de cambio y como lugar privilegiado para la formación de los profesores, supone modificaciones en la práctica docente, la cultura interna de la escuela y la organización escolar. Desde este punto de vista,

el currículo, como mecanismo de regulación del sistema educativo; expresa e instaura una tradición, grados de autonomía académica, acuerdos surgidos en el seno de la organización académica que constituyen los principios articuladores del plan. Tanto el diseño del currículo como su desarrollo son los ejes singulares de la actividad profesional de los docentes y, desde ese lugar, adquieren un sentido profesionalizador.

#### **1.4.1-La actualización de los formadores de formadores en el marco de la reforma de la formación docente**

La actualización docente como parte de los procesos de profesionalización docente, apareció como un elemento central de las reformas de la formación docente en México y Argentina. Planteó una reconceptualización del docente considerado como experto constructor del currículo y facilitador de ambientes de aprendizaje; cambiando las nociones básicas de la actualización de los docentes. De procesos de actualización donde han dominado recetas que se prescriben de manera general a los docentes, descontextualizando la práctica y homogeneizando condiciones, se propuso desde una perspectiva más inductiva, la docencia como una profesión donde se aprendiera de manera cotidiana en contextos específicos.

La actualización de docentes apareció influida por el constructivismo pedagógico como nueva noción a desarrollar; tanto por los docentes en el aula cuanto por los formadores de docentes dentro de los procesos de actualización. Tal es el caso de los talleres y seminarios organizados en México y Argentina para la implantación de la reforma de la formación docente inicial para la educación básica.

#### **1.5-Currículo, práctica docente y organización escolar**

Los procesos de descentralización se concretan en las escuelas, con la toma de decisión sobre aspectos sustantivos de su quehacer, como es el currículo. Las definiciones curriculares inciden y suponen aspectos organizacionales e institucionales que condicionan la viabilidad de su implantación. Coincidimos así, con Gimeno Sacristán (1988) cuando plantea que la organización tiene que ser un planteamiento dependiente, nunca autónomo y apriorístico de los planteamientos curriculares.

El cambio organizacional es un tema de la mayor importancia en tiempos de reforma, cuando existe una necesidad de lograr mayor flexibilidad en las instituciones educativas. Las organizaciones en general pero, la organización académica en especial, adquieren su verdadero sentido en función de su capacidad de coordinar acciones y lograr resultados por encima de la diversidad de acciones particulares. Es importante señalar que la organización por sí misma no garantiza el trabajo colegiado. La articulación entre las instancias de coordinación y los equipos docentes, son quienes deben dar nuevos sentidos y construir prácticas colectivas de producción académica, de revisión y reconceptualizaciones de los saberes.

En este registro, el equipo docente es considerado como la estructura idónea para elaborar avances sucesivos en el proceso de diseño e implantación del currículo, para superar la individualidad del docente en su práctica.

A la hora de pensar en la implantación de una reforma curricular de la formación docente y las acciones de profesionalización, no es posible soslayar el problema de la organización escolar. Esto presupone que una reforma curricular implica modificar aspectos de la organización, o que ésta modifique los procesos de implantación curricular, especialmente con relación a la práctica docente. En tal sentido, cabe destacar la necesidad de condiciones dentro de la organización, para que se faciliten y desarrollen los procesos de operacionalización de las reformas. Fullan (1986) habla de algunas condiciones para su éxito, como la necesidad de una nueva cultura profesional, tal como nos referimos anteriormente.

Las propuestas de reforma de la formación docente, en Argentina y México, plantean la configuración de espacios de trabajo colectivo, a partir de los lineamientos en torno a la organización académica. Esto servía para articular las tres nuevas funciones de las escuelas normales. En Argentina la incorporación de la función de capacitación e investigación en la organización académica de las escuelas normales, apuntó a constituirse en un elemento de cambio. Ambas funciones aparecieron como un espacio que pretendió transformar las prácticas educativas vigentes, al incluir la reflexión crítica.

Cabe destacar que, las prácticas de capacitación docente y de investigación; tienen escasa historia de institucionalización en los cuerpos organizacionales de las instituciones de formación de maestros. Una excepción la constituye el caso de las escuelas normales de Argentina, que transitaron por el anterior plan de estudios de la formación docente llamado Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD), del año 1992.

En Argentina, sólo en las escuelas normales que tuvieron el PTFD desde 1992, operaba una organización académica diferente, respondiendo a los tres ámbitos de la formación docente que se consideraba en dicho plan: de grado, investigación y extensión.<sup>4</sup>

En México, desde la implantación del Plan de estudios de 1984, se delinearon orientaciones en torno a modificaciones de la organización escolar, especialmente referidas al trabajo de las academias que en la práctica; sólo se constituyó en un espacio administrativo más que de implantación del currículo.

Un aspecto a puntualizar es que, una propuesta de cambio para la formación docente, no sólo se garantiza desde aspectos curriculares. Es necesaria una organización institucional que dinamice y favorezca la implantación de acciones vinculadas a la capacitación e investigación/extensión, conjuntamente con la formación inicial. La naturaleza del trabajo del profesor que se pretendía era el del "práctico-reflexivo". En la práctica el currículo aparecía como un elemento articulador y, la propuesta organizacional requerida suponía además; una disposición flexible de los tiempos y espacios de trabajo.

En este trabajo consideramos clave la articulación entre cambio curricular y cambio institucional y su incidencia en la práctica educativa, teniendo en cuenta que, los dispositivos curriculares son un componente de regulación y configuración de los sistemas educativos.

---

<sup>4</sup> El *Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)* organizado durante los años 1990 y 1992, en la primera etapa del gobierno de Menem, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PRONATASS/PNUD. Si bien el programa se extendió un tiempo más en su aplicación, la aprobación de la Ley de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las jurisdicciones Provinciales y la Ley Federal de Educación marcaron, en gran medida, su etapa final. El programa se implantó en 36 Escuelas Normales Superiores (ex-nacionales transferidas) y 26 provinciales. El Programa se elaboró con fines de integración, es decir, abarcar la formación docente para los distintos niveles del sistema educativo, incluyendo no sólo la formación de grado sino también el perfeccionamiento y capacitación de docentes en actividad.

Asimismo, consideramos que una propuesta de cambio para la formación docente; difícilmente originará un cambio en la organización institucional y la práctica, si la solución proviene de una formación en la que predomina un proceso donde los expertos dan soluciones genéricas a cambios específicos.

### **1.6-En torno al Problema de Investigación**

A partir de lo planteado anteriormente, la reforma de la formación docente en México y Argentina implicó nuevos lineamientos curriculares y una organización institucional, en donde se plasmó la gama de instancias formativas que se consideraban. La formación docente fue entendida como un proceso integrado que comprende la formación inicial o de grado y las acciones de actualización de los formadores de formadores en las escuelas normales. Centrada en la práctica profesional, y con un fuerte anclaje contextual e institucional, implicó generar en las escuelas normales las condiciones requeridas de tiempo, espacios y recursos para su operacionalización.

La profesionalización de los docentes en el marco de las reformas educativas, al ser una exigencia de los procesos de implantación curricular; sostenía también una concepción de formación docente continua en un marco institucional. En ésta, el currículo se constituía en el elemento de cambio. Lo antes expuesto, implicaba esperar un cambio en la práctica de los formadores de formadores y en la organización de las escuelas normales. De ahí que los procesos de actualización para la implantación de la reforma curricular, pasaron a ser prioritarios en tanto acciones de profesionalización, entendidas como estrategia para un cambio de práctica o para un cambio organizativo. Pero, el efecto de cambio estaría sesgado por la índole de las acciones de actualización y el carácter endogámico e isomórfico que presentan las escuelas normales. Lo planteado, se constituyó en un punto clave para el estudio comparativo que se efectuó.

A través de las actividades de actualización para la reforma, se recuperarían los procesos de toma de decisiones que involucran la acción pedagógica en el seno del colectivo. Dichos procesos tienen importancia para la política educativa ya que, constituyen uno de los pocos espacios de intervención directa de las políticas de estado. Estos se tradujeron en los cursos

de actualización y las redes de comunicación y acercamiento entre docentes. De ahí que, aparece como una de las dimensiones a comparar en la presente pesquisa.

La reforma asumió una concepción de currículo como un proyecto abierto y flexible, contextualizado y desarrollado por un profesorado reflexivo y crítico, activo y participativo. Esto fue expuesto en los lineamientos curriculares para la reforma de la formación docente tanto en México como en Argentina. Lo planteado implicó la necesidad de un modelo de organización institucional abierta y flexible, que generase espacios de participación y de reflexión de las prácticas educativas.

A partir de ahí se puede sintetizar el problema de investigación a saber:

**-¿Cómo incide la implantación de las políticas de la formación docente en el cambio de prácticas de los formadores de formadores, y la organización académica de las escuelas normales -a partir de las acciones de actualización de formadores de formadores en México y Argentina- entre 1997 y 2000, en el marco de los procesos de descentralización?**

### **1.7-Preguntas de Investigación**

-¿Cuáles son los efectos de cambio en la organización académica de las escuelas normales, producidos por la implantación de la reforma de la formación docente en México y Argentina entre 1997 y 2000?

-¿Cuál es el efecto de cambio en la práctica de los formadores de formadores de las escuelas normales, a partir de la implantación de la reforma de la formación docente en México y Argentina entre 1997 y 2000?

-¿Cómo inciden los nuevos espacios institucionales de investigación y capacitación en los procesos de cambio organizacional?



## **CAPÍTULO 2-EL ESCENARIO FINISECULAR DE LAS POLÍTICAS DE REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MEXICO Y ARGENTINA**

### **2.1-Los organismos internacionales y la formación docente**

La centralidad y el protagonismo que los organismos financieros internacionales fueron cobrando en el escenario mundial durante los últimos años; constituye una de las características más salientes de esta nueva hegemonía. En efecto, el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) no se limitan a desempeñar las tareas propias de simples agencias de crédito sino que ejercen una función político-estratégica fundamental en los procesos de ajustes y reestructuración neoliberal que están siendo llevados a cabo en nuestros países.

Hoy se reconoce la existencia de un proceso de cambios estructurales en el mercado mundial. Competitividad, eficiencia y eficacia, conforman los nuevos principios estructurantes de un orden educativo que reconoce en la economía, la actividad a la que debe subordinarse el resto de las acciones que se desenvuelven en el seno de la sociedad. En este contexto, la educación es concebida como una mercancía para la cual hay que invertir para poder obtener. Presenciamos hoy, un interés en la teoría del capital humano que considera a la educación como inversión. La inversión en educación puede tener beneficios sociales y económicos al permitir que se desarrolle en mayor medida el acervo de conocimientos y capacidades conocidas como “capital humano” (Schultz, 1963 y Becker, 1964 y 1975).

En el Informe Delors de la Comisión de Educación para el siglo XXI de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); aparecen planteados el avance de los conocimientos y la redefinición de las profesiones. El cambio constituye el elemento permanente de la organización social y, las nuevas instituciones educativas deben inspirarse en ésta perspectiva; sobre todo en países en desarrollo. La competitividad de los mercados en el flujo mundial de intercambio de bienes y servicios es el principio estructurante de las reformas educativas en la región, impulsando la reformulación de la gestión institucional y de la concepción del conocimiento. El nuevo paradigma

educativo se asienta entonces, en la descentralización de la administración y el financiamiento, la autonomía escolar y la responsabilidad de los actores sobre los resultados educativos. En términos generales, las experiencias de reforma ponen en evidencia que la autonomía institucional exige un nivel de profesionalismo docente más alto y distinto que el actual (Tedesco, 1998).

El poder y la influencia ejercidos por el BM en la agenda latinoamericana de modernización y cambio institucional educativo, constituye una de las principales vertientes de las actuales transformaciones operadas como retórica del capital humano. La educación aparece como un factor crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. El Banco Mundial considera la educación como una “inversión en el capital humano”. La tasa de rentabilidad en educación “se expresa como rendimiento anual (porcentaje), similar al cotizado para las cuentas bancarias de ahorro o los bonos del Estado...”

El gasto educacional es motivo de especial atención en el BM. “Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costos y mejorar el aprendizaje aumentando el coeficiente profesor/alumnos. Utilizarían así menos maestros y podrían asignar los recursos a otros insumos”. En documentos referidos a países africanos, se plantea reducir los sueldos del profesorado como “una posibilidad que debiera examinarse en los países donde se demuestre que, pese a ello, seguiría habiendo una oferta suficiente de profesores de calidad similar.”<sup>5</sup>

Las propuestas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) consustanciadas en los documentos “Transformación productiva con equidad” (1990) y “Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL/UNESCO, 1992), enfatizan la competitividad basada en el aprendizaje y la difusión del conocimiento. Así, el acceso de todos los jóvenes a los códigos de la modernidad garantizaría la consecución de dos objetivos relacionados: la ciudadanía y la competitividad.

En este marco, la iniciativa de “Educación para Todos”, propuesta en la Conferencia Mundial del mismo nombre realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, hizo un relanzamiento mundial de la importancia de una educación básica de calidad para todos y

---

<sup>5</sup> Citas tomadas del documento Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial (Washington, Banco Mundial, 1996).

reconoció el papel central de los educadores. Desde los organismos internacionales de educación existe consenso con respecto a que, la formación docente constituye un área para compatibilizar competitividad y equidad, elevar la productividad y la eficiencia social, y ampliar las oportunidades de acceso al bienestar y a la participación cultural y política.<sup>6</sup> No obstante, las sucesivas evaluaciones posteriores a Jomtien han concluido que, se ha avanzado poco respecto de la cuestión docente y, más bien, las condiciones de trabajo han continuado empeorando (UNESCO, 1993 y UNESCO-EFA<sup>7</sup> Forum, 1996).

Algunas de las tradicionales tendencias hacia el abandono de la cuestión docente, han sido renovadas por ciertas recomendaciones de política promovidas desde mediados de la década de los ochenta por el Banco Mundial (Lockheed y Verspoor, 1991 y BM, 1996).<sup>8</sup> Entre las recomendaciones políticas para los países en desarrollo, aparece la capacitación en servicio. Se considera que ésta es más determinante en el desempeño de los alumnos que la formación inicial. Esto lleva a enfatizar la promoción de programas cortos de capacitación, visitas e intercambios, educación a distancia, uso de la radio interactiva y materiales programados para la enseñanza en el aula (BM, 1996).

En el plano de las acciones, todos los países de la región vienen impulsando políticas en relación con los educadores. Estas incluyen cuestiones tales como: incrementos salariales, incentivos a la formación, el desempeño y la innovación; mejoría en las condiciones de empleo y trabajo; programas de capacitación y perfeccionamiento docente; inclusión en la jornada laboral, de horas destinadas al estudio y al trabajo colectivo en el ámbito de la institución escolar y entre instituciones; pasantías y otras formas de perfeccionamiento en el trabajo.

La Declaración de Quito y los compromisos ministeriales que se dieron en la reunión realizada en el marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe

---

<sup>6</sup> “La incidencia del conocimiento en la competitividad convierte a la educación en un propulsor del desarrollo. La formación de recursos humanos se convierte entonces en el eje articulador de los cambios productivos, la participación ciudadana y la movilidad social” (La brecha de la equidad, Organización de las Naciones Unidas (ONU) – CEPAL, 1997: 110).

<sup>7</sup> Education For All

<sup>8</sup> El Banco Mundial es el principal financista externo de la reforma educativa en América Latina, seguido por el BID. Entre 1990 y 1994, los gobiernos de la región se endeudaron con ambos bancos por un total de 2000 millones de dólares para el sector educativo. México, Brasil y Argentina están entre los diez mayores prestatarios del BM a nivel mundial (UNESCO-OREALC, 1996)

(abril de 1991); tuvieron como punto de partida la necesidad de entrar en una nueva etapa de desarrollo educativo. Se priorizaron las nuevas estrategias educativas en las siguientes líneas de transformación: a-desde el punto de vista político: introducir en la educación la dimensión del largo plazo, diseñando políticas educativas de Estado y, b-desde el punto de vista institucional: alentar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración.

A nivel de los gobiernos, las reuniones regionales de ministros de educación (Quito, 1991; Santiago, 1993 y Kingston, 1996); han dedicado atención especial a la cuestión docente y, en particular al tema de la formación y profesionalización. La reunión de Kingston de mayo de 1996, recomendaba en el apartado *Valorización profesional de los docentes ligada al desempeño*: “Profesionalizar a los educadores y ampliar su visión...requiere de procesos que tienen dimensiones político-normativas, técnicas, financieras y administrativas. Es también un proceso de dimensiones sociales y culturales que demanda políticas públicas, la participación de los actores de la sociedad civil y el protagonismo de los propios educadores”. Los ministros de educación de los países de América Latina y el Caribe reunidos en el marco de la V Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal en la Esfera de la Educación (Santiago de Chile, 1993) aprobaron las "Recomendaciones" donde el concepto de profesionalización de la acción educativa es central para el desarrollo educativo.

Estos cambios suponen, siguiendo a Popkewitz, “...entre otras cosas, la aprobación de una nueva legislación que gobierna la formación del profesorado, la creación de nuevas instituciones y modelos de certificación o habilitación para la función docente, y el establecimiento de departamentos de investigación y de competencias organizativas que se pueden utilizar para definir la enseñanza” (Popkewitz, 1994:15).

El proceso de diseño y la implantación de las políticas de reforma de la formación docente, implicaron el establecimiento de mecanismos de participación y de acuerdos entre diversos actores e instituciones. La política del conocimiento oficial es una política de acuerdos y compromisos. No suelen ser imposiciones pero, ponen en evidencia la manera en que los grupos dominantes intentan crear situaciones en las cuales los compromisos adoptados les favorezcan. Estos compromisos suelen tener lugar a diferentes niveles: a nivel del discurso

político e ideológico, a nivel de la política estatal, a nivel del conocimiento enseñado en las escuelas, a nivel de las actividades diarias de los profesores y estudiantes en las aulas y a nivel de cómo hemos de entender nosotros todo esto (Apple, 1996).

## **2.2-Los espacios de concertación educativa**

Desde los comienzos de los 90, los países latinoamericanos han entrado en un período en el cual se generan formas de negociación y concertación variadas para lograr acuerdos en torno a la educación. Los procesos de negociación en la mayoría de los países latinoamericanos, han estado centrados en los problemas que transita la docencia, tanto en los referidos a las condiciones de su práctica como en la desjerarquización y al deterioro de su imagen en la sociedad.

Además de las nuevas exigencias hacia la educación provenientes de la naturaleza de los cambios en la producción y en la sociedad; ha surgido un interés por la construcción de nuevas coaliciones. De hecho, en el Proyecto Principal, en Materia de Educación para América Latina y el Caribe IV (PROMEDLAC IV), los Ministros de Educación plantearon que, para salir de la crisis donde se encontraba sumida la educación era necesario recuperar los tiempos educativos de mediano y de largo plazos. Así, se rescatarían las políticas educativas de las coyunturas gubernamentales para establecerlas como políticas de Estado. Para eso, el principal instrumento sería desarrollar un nuevo estilo de gestión, basado en la búsqueda de acuerdos sociales que establezcan amplias coaliciones a favor de la educación.

Apoiados en las nuevas condiciones, los países de la región han generado las más variadas formas de concertación con diferentes niveles de efectividad. Se plantea así, la necesidad de negociar y establecer acuerdos básicos y comunes que permitan avanzar horizontalmente en acuerdos sectoriales, en las jurisdicciones y también en las instituciones. En Argentina y México, el sistema político posee ámbitos para el ejercicio de procesos de concertación, productos de la Constitución y de las Leyes.<sup>9</sup> Los procesos de concertación proponen una lógica de complementarización y de composición que reconoce la multiplicidad y diversidad

---

<sup>9</sup> “...Existen numerosas modalidades posibles para construir nuevos consensos educativos, tales como: el debate parlamentario sobre nuevas leyes (Chile, Argentina), las Comisiones especiales dedicadas a construir consenso acerca de

de intereses en juego. Esto podría permitir, por lo menos en teoría, la inclusión de intereses opuestos y contradictorios que, paradójicamente, deben ser contemplados para el logro de los resultados propuestos.

Tanto en México como en Argentina, al multiplicar el número de capas en las que se formula la política educativa y en que se toman las decisiones administrativas, la reforma proporcionó al Ministerio de Educación y a la Secretaría de Educación Pública respectivamente, un papel fundamental en la toma de decisiones, legitimado por debates previos y los mecanismos de consulta instrumentados.

### **2.3-Descentralización y reformas de la formación docente**

En los años 90 se difunde en la región un nuevo paradigma orientado al conjunto de reformas que han emprendido los distintos gobiernos. Los agentes promotores de la propuesta son por un lado, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y, por otro lado, las Naciones Unidas, a través de agencias, programas y comisiones regionales la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Las políticas educativas promovidas por el Consenso de Washington se fundamentaron en la descentralización de funciones y responsabilidades en el ámbito educacional.<sup>10</sup> En el discurso internacional, la descentralización responde a las necesidades de que “la articulación de dichos sistemas con los procesos de desarrollo social y económico, en un contexto de rápida transformación, exige mecanismos institucionales ágiles, flexibles, que garanticen un uso eficiente de los recursos disponibles” (CEPAL/UNESCO, 1992). En el plano de las reformas institucionales, “la estrategia persigue una doble finalidad: integración y descentralización” (CEPAL/UNESCO, 1992). Una dimensión importante de la descentralización es la división de competencias en la provisión y financiamiento de los

---

aspectos específicos (Costa Rica), las consultas nacionales o los acuerdos entre sectores claves del proceso pedagógico - gobierno-sindicatos...” (Tedesco, J.C., 1994 y 1995)

<sup>10</sup> El Consenso de Washington es un programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este “consenso” que incluye diez tipos específicos de reforma a través de las cuales se vehiculiza el proyecto neoliberal como construcción hegemónica. Estas han sido implantadas por los gobiernos latinoamericanos a partir de la década del 80: disciplina fiscal, redefinición de las prioridades del gasto público, reforma tributaria, liberalización del sector financiero, mantenimiento de

servicios públicos. En este orden, la solución descentralizadora pasa al plano de las consideraciones económicas y fiscales.<sup>11</sup>

La *descentralización* implica una distribución de poder entre diversos grupos en una sociedad altamente participativa en la que, continuamente se busca redistribuir el poder entre grupos y los individuos en la sociedad. La descentralización ha sido acompañada también de un cambio de énfasis en la formación normalista, que ha pasado de la formación antes del empleo a la formación en el empleo. Al parecer, aumentar la formación en el empleo resulta más eficaz en función de los costos que mejorar o ampliar la formación antes del empleo. Ninguna política de gestión de la educación puede mejorar la calidad sin el concurso de maestros idóneos, bien compenetrados de sus asignaturas y tecnologías pedagógicas actualizadas. Esto supone la actualización de los formadores de formadores, especialmente en momentos de reforma curricular.

Entre los diversos intentos para transformar la profesión docente; los más concretos son la creación o la reforma de los programas de capacitación profesional, y de los programas de formación de maestros. Uno de los límites que encuentran los programas de formación y actualización profesional del magisterio son las dificultades para identificar las necesidades formativas, sumada a la heterogeneidad de las instituciones de formación docente.

Carnoy sostiene que, si incluso los reformadores estuvieran dispuestos a introducir cambios deseables en las técnicas de capacitación y formación de los maestros, los sindicatos de maestros opondrían una resistencia general a los cambios, por ejemplo, modificar las estructuras de sueldos y el régimen de habilitación a la profesión. Cuestiones que, si bien no se desconocen en el presente trabajo, no son objeto de tratamiento, aún cuando abren líneas para futuras investigaciones.

En un trabajo realizado para la UNESCO, Hevia Rivas (1991) analiza las diferentes lógicas que primaron en cada caso en la aplicación de las estrategias de descentralización:

---

tasas de cambio competitivas, liberalización comercial, atracción de inversiones de capital extranjero, privatización de empresas estatales, desregularización de la economía, protección de derechos autorales.

<sup>11</sup> UNESCO/OREALC. Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. Boletín 31

La primera de ellas es la lógica financiera. Debido a la crisis fiscal anteriormente analizada, desde esta perspectiva el proceso de descentralización se convierte principalmente en un mecanismo de ahorro del gasto público. De esta manera se concuerda con lo planteado, entre otros por Psacharópoulos (1987), “con la descentralización de la administración y el fomento de las escuelas comunitarias y privadas también se obtendrán más recursos de las familias y otras fuentes locales con destino a la educación”.

La segunda lógica es la burocrática. En estos casos, la descentralización es vista desde una concepción instrumental y tiene como principal objetivo controlar, abaratar y hacer más eficiente el proceso de toma de decisiones. En la mayor parte de los casos se trata de una visión tecnocrática, ya que se delega la capacidad de ejecutar sobre la base de criterios establecidos previamente por las autoridades centrales. El discurso pone énfasis en la necesidad de eliminar las burocracias intermedias.

Una tercera lógica está más vinculada con los aspectos eminentemente pedagógicos y los temas relacionados con la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, se plantea que no es posible elevar la calidad del servicio educativo promoviendo estrategias homogéneas frente a realidades sumamente heterogéneas. La posibilidad de encontrar soluciones pedagógicas está vinculada a las condiciones para tomar decisiones en el mismo nivel en que se encuentran las problemáticas a resolver.

Por último, también es posible encontrar una lógica vinculada con la temática del poder. El objetivo desde esta perspectiva es otorgar mayor capacidad de decisión a las instancias locales e institucionales. El sentido de la descentralización es alcanzar un mayor compromiso y control de la comunidad educativa respecto del proceso educativo; al mismo tiempo que se plantea la práctica participativa como un proceso de aprendizaje democrático de los actores involucrados.

Una categorización similar realizan Carnoy y Moura Castro con referencia a los procesos de reforma educativa llevados adelante en América Latina. Ellos distinguen en: “reformas por razones de financiamiento, reformas por razones de competitividad y reformas por razones de unidad” (Carnoy y Moura Castro, 1997:9).



En la práctica, las reformas redujeron el total de recursos públicos y privados para financiar la educación y la formación. Al propio tiempo, sin embargo, estas reformas (y otros esfuerzos de alcance menos global) tuvieron por objeto organizar el rendimiento educacional y las pericias de trabajo de formas nuevas y más productivas. El objetivo principal era preparar un capital humano de más calidad a fin de que, los países de América Latina y el Caribe pudieran ser más "competitivos" en la economía mundial. Este aspecto de las reformas, (cuando se produjeron) se puede calificar como "reformas por razones de competitividad". Por último, algunas reformas trataron de modificar la importante función política de la educación como fuente de la movilidad social y de la nivelación social. A esas reformas se las pueden denominar "reformas por razones de equidad".

Ninguna reforma educativa en este período se puede clasificar en sólo una de esas categorías pues todas, al menos a nivel retórico, se dijeron encaminadas a elevar de manera equitativa la calidad de la educación a un costo público inferior. Además, una reforma puede ser el requisito previo de otra, en el contexto de un programa evolutivo de reforma. Sin embargo, como lo sugiere esta tipología, los resultados de las reformas -o de cada fase de un proceso evolutivo de reforma- se pueden entender mejor si se comprende su objetivo principal (puesto de manifiesto en la práctica), con prescindencia de la retórica.

Descentralizar la gestión y el financiamiento de sistemas de educación altamente burocráticos y centralizados debiera traducirse en una mayor capacidad de innovación y eficiencia en la prestación de los servicios educacionales, con una mayor rendición de cuentas a la comunidad. No obstante, existen pocas indicaciones de que la descentralización per se pueda mejorar la calidad de la educación.

Las reformas tienden a crear condiciones para que los estados nacionales recuperen la capacidad de direccionar los sistemas educativos.<sup>12</sup> La medición de los resultados, el diseño centralizado de los currícula y la capacitación de los docentes se presentan como los nuevos

---

<sup>12</sup> En su análisis de los movimientos de reforma en algunos países desarrollados, Swanson y King (1997: 42-44) concluyen que los políticos de esos países están embarcados en estrategias similares de reforma educativa independientemente de sus posiciones políticas. Ello se debe a que "estamos observando cambios de paradigmas en forma universal, como Drucker (1980:10; citado por Swanson y King 1997, p.42) lo señalara." Es claro que los cambios políticos y educativos están sucediendo a una escala supra- nacional o global. Las reformas educativas son mundiales que responden a cambios de alcance mundial (Llamas, 2003:11).

dispositivos que complementan y, en algunos casos suplen, los controles normativos y burocráticos en los que se asentó el modelo de gestión previo. Desde la perspectiva de la reforma, el discurso de la "autonomía docente e institucional" en el marco de los procesos de descentralización (Tedesco, 1998) es un contrasentido en relación con una política salarial de ajuste. Resulta de estos procesos, una desvalorización del trabajador docente ya que, la prescripción curricular no deja margen para la autonomía en la toma de decisiones. A esto se le agrega una saturación de actividades no consideradas en el salario, distando del sentido profesionalizador que se requiere del docente en su práctica.

En el marco de la descentralización igualmente tributaria del modelo regional; el centro conserva las definiciones normativas sustantivas y su control. La operación y la generación de lo que podría llamarse normativa complementaria queda en manos de las entidades federativas. Pero, en el pasaje de uno a otro ámbito se disputan atribuciones y objetos de decisión, es decir, ámbitos de poder político entre soberanías en redefinición y constitución.

A la vez, las administraciones estatales tienden a organizarse según el viejo molde que siempre han objetado: montando estructuras centralistas en sus respectivos territorios, cuestionando el carácter flexible de la nueva gestión por impulsar.

Mientras las administraciones estatales se concentran en estas definiciones y, la administración central en dar forma a la nueva "recentralización" (Tiramonti, 1995); la reforma llega a las escuelas a través de los viejos canales burocráticos, que en muy poco han cambiado sus formas de concebirlas y controlarlas.

#### **2.4-Reformas de la formación docente y profesionalización docente**

Las reformas han renovado el viejo discurso de la vocación y el apostolado confesional, adoptando el discurso de una profesionalización desinteresada como categoría analítica y también como un programa de reforma político - normativo. Una parte no despreciable de la literatura (Tenti Fanfani, 1992; Popkewitz, 1997; Densmore, 1990 entre otros) sobre educación, insiste en la tradición de la vieja teoría funcionalista de las profesiones en la que los docentes son "semiprofesionales", cuando actualmente se sostiene que son "profesionales", interactuantes en un sistema de profesiones. La idea de "semiprofesionales"

estaría ligada al desempeño profesional que pone de manifiesto la escisión entre teoría y práctica generada en los procesos formativos.

Las nociones angloamericanas del profesional como experto, han llegado a formar parte de los debates políticos sobre la reorganización de la formación del profesorado. En algunos países, la retórica de la profesionalización se sitúa dentro del ámbito de la formación del profesorado. Esto es afirmado en parte, por agencias internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Estos actores movilizan ciertos tipos de prácticas discursivas dentro de los contextos nacionales que dirigen la política en la formación del profesorado.

Hoy se plantea un escepticismo sobre las posibilidades de éxito de aquellas reformas que enfatizan sólo la transformación curricular. Para Tedesco, se está ante un problema complejo que demanda ser enfrentado con estrategias sistemáticas de acción, y no con políticas parciales. Según Tedesco (1998), buena parte de las discusiones que tuvieron lugar desde las últimas décadas del siglo veinte acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron; subestimaron o concibieron en forma retórica el papel de los docentes, quienes, en general fueron considerados como un insumo más del proceso pedagógico.

En los contextos nacionales han aparecido determinados lenguajes sobre la reforma. La competencia se expresa como “capacitación de los profesores”, “actualización docente”, “investigación en la acción” y “enseñanza reflexiva”. La Declaración de la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, organizada por la OEI<sup>13</sup>-UNESCO (Ginebra, setiembre de 1996) recomienda mejorar la articulación de la formación inicial y la formación en el servicio. Formar recursos humanos, en este caso, formadores de formadores, es cuestión de largo plazo, y de esfuerzos sistemáticos y sostenidos. Es necesario pasar de una visión de la formación docente como compartimentos estancos a una visión estratégica.

La falta de visión estratégica ha generado una visión dicotómica: formación inicial/ en servicio, conocimiento general/ especializado, saber la materia/ saber enseñar, teoría /práctica, contenidos/ métodos, modalidades presenciales / modalidades a distancia. Si se

---

<sup>13</sup> Organización de Estados Iberoamericanos.

piensa la formación docente y, en ese marco la formación de formadores como un proceso continuo; lo que aparecen son dilemas que tienen que ver con la definición de prioridades. Es necesario que, el formador de formadores pueda ubicarse en una relación diferente frente al conocimiento, frente a su propia práctica. Esto implica que pueda apropiarse del conocimiento científico y tecnológico de las distintas disciplinas, así como el conocimiento pedagógico. “Apropiarse”, supone una interiorización activa de los conocimientos, con la explicación de los presupuestos que los sustentan (Davini, 1989).

Rosa María Torres (Rivero, 1999) reconoce que el perfil deseado caracteriza al docente como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, prácticamente reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador. Dichas características hacen referencia a trabajos de Delors, Hargreaves, Gimeno, Schön y documentos de la UNESCO y la OCDE. Se trata de educadores reflexivos, capaces de identificar y analizar críticamente los problemas que les plantea la práctica y de buscar colectivamente soluciones para los mismos (Perrenoud, 1996). Supone además que las condiciones en que trabaja le posibilitan ejercer estas funciones e interactuar con el resto de agentes educativos y con el entorno. Tedesco (1997) señala que, una política integral para los docentes debería incluir al menos los siguientes componentes en relación con la formación de formadores: una formación en servicio permanente, tanto individual como a nivel del equipo institucional y la mejora de las condiciones de trabajo.

# **CAPITULO 3-LAS POLITICAS DE REFORMA DE LA FORMACION DOCENTE PARA LA EDUCACION BASICA EN MEXICO Y ARGENTINA**

## **3.1-La Formación Docente en México**

### **3.1.1- Marco Legal**

Para orientar el rumbo de su administración sexenal de 1989 a 1994, el Presidente Carlos Salinas de Gortari estableció el Plan Nacional de Desarrollo. Con base en los lineamientos de este Plan y la legislación educativa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) puso en marcha la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, cuya coordinación fue encomendada al Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE).

En dicha consulta se abarcaron todos los niveles, tipos y modalidades del sistema educativo: maestros, alumnos, padres de familia, investigadores, asociaciones de profesionales de la educación, funcionarios, organizaciones obreras, campesinas, populares, empresariales y sindicales, participaron en foros municipales, regionales, distritales, especializados y estatales. Se destacó la necesidad de modificar o renovar los contenidos educativos, sobre todo en la educación básica -referida en este contexto a los niveles de preescolar, primaria y secundaria-, tomando en cuenta la articulación pedagógica de los niveles educativos, así como las diferencias de carácter regional.

Con base en los resultados de la Consulta Nacional para la Modernización de la Educación, llevada a cabo en todo el territorio nacional, se elaboró el Programa para la Modernización Educativa (PME). El PME delineó la política educativa que caracteriza al período 1982-1994. En sus paginas se asienta que

"nuestro sistema educativo enfrenta hoy el reto de adaptarse a las nuevas circunstancias que el vigor educativo y el desarrollo mismo de la nación han generado" (PME).

Para lograr esta calidad el PME,

"se propone revisar los contenidos, renovar los métodos, privilegiar la formación de los maestros, articular diversos niveles educativos y vincular los procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología."

Más adelante se consigna que es preciso en consecuencia,  
"reconsiderar los contenidos teóricos y prácticos que se ofrecen en el sistema educativo" (PME).

La primera etapa tuvo como meta recoger y sistematizar la experiencia magisterial y, en general, de la Secretaría de Educación Pública en sus niveles operativos para elaborar un primer documento de trabajo, base de posteriores discusiones, revisiones técnicas y modificaciones pertinentes. Se trató de identificar elementos para elaborar una propuesta de programas de actualización, capacitación y preparación de formadores de docentes, y de los medios necesarios para asegurar la capacitación de todos los docentes en servicio.

En la segunda etapa, la propuesta de la SEP se dio a conocer a expertos en educación, nacionales e internacionales, así como a especialistas en las disciplinas de los planes y programas de estudio, con el fin de analizar, cuestionar, completar y mejorar la propuesta preliminar de la SEP.

La tercera etapa del Programa de Modernización Educativa, estuvo encaminada a la reformulación de los planes y programas de estudio así como de los materiales de apoyo. Esta etapa comprendió también, el establecimiento de las condiciones para la generalización de los nuevos contenidos educativos a todo el país y la formulación de planes de reforzamiento de la capacitación y formación de docentes.

El Programa de Modernización Educativa trajo como consecuencia reformas de carácter legal, modificaciones al artículo 3º constitucional y la sustitución de la Ley Federal de Educación de 1973 por la Ley General de Educación de 1993. Estas significan cambios de fondo en el diseño institucional mexicano porque desplazan el núcleo central del Estado.

En 1992 y 1993 se modificó el artículo 3º constitucional en dos grandes sentidos: a) incorporando las obligaciones de la educación secundaria para todos los mexicanos y b) eliminando la obligatoriedad del laicismo a las escuelas privadas y permitiendo la enseñanza religiosa adicional al currículo obligatorio. En agosto de 1993, las Cámaras aprobaron la nueva Ley General de Educación. En el contexto de la intensa movilización nacional respecto de todos los cambios que se dan en la educación; el poder Ejecutivo Federal presentó a las Cámaras a principio de junio de 1993, la iniciativa de la Ley General de Educación que sustituyó a la Ley Federal de Educación, vigente desde 1973.

### **3.1.2-El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

La descentralización del sistema de formación y capacitación de maestros aparecía como una medida complementaria y de apoyo a la descentralización de la educación básica. Dentro de un marco normativo nacional permitiría crear subsistemas estatales de formación de maestros para conseguir una formación profesional del magisterio más acorde a las necesidades geográficas, sociales y culturales de cada uno de los estados.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, firmado por el Gobierno Federal, los Gobiernos de cada uno de los Estados de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, fue el resultado de un amplio proceso de consulta a nivel nacional. Este sirvió de base para el Programa Nacional de Modernización Educativa, aprobado por el presidente de octubre de 1992.

Contiene tres puntos claves: la reorganización del sistema educativo; la formulación de contenidos y materiales educativos y la revalorización de la función magisterial; todo esto encaminado a la ampliación de la cobertura educativa y a elevar la calidad del servicio que se imparte.

“Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica....A las consideraciones, medidas y programas que contiene este Acuerdo se ha añadido la educación normal porque es la que capacita y forma el personal docente de los ciclos de educación básica” (ANMEB, 1992: 2).

El Acuerdo derivó de un proceso de negociación entre el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la SEP iniciado en 1989 con el cambio de dirigencia. En México, a partir de mayo de 1992 la educación básica del país -primaria y secundaria- y, la educación normal, se enmarcaron en una política de descentralización que recibió el nombre de “federalismo”.

“La reorganización del sistema educativo permitirá a los maestros una mayor vinculación con la comunidad, con la escuela y con los alumnos. En virtud de que, en los términos de este Acuerdo Nacional, todos los establecimientos dedicados a la formación magisterial pasan a ser de jurisdicción estatal, los gobiernos de las entidades federativas asumirán la responsabilidad de integrar un sistema, por cada estado, para la formación del maestro” (ANMEB, 1992: 17).

El ANMEB planteó, junto con la transferencia de los servicios educativos, la integración de éstos, dentro de cada estado, en el marco de los principios generales definidos por el gobierno

federal. A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo, con fundamento en la Constitución General de la República y por la Ley Federal de Educación,

“el Gobierno Federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha convenios para concretar responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal” (ANMEB, 1992: 8).

Las líneas básicas del Acuerdo pueden sintetizarse en:

a) Reorganización del sistema educativo, b) Reformulación de los contenidos y materiales educativos, incluida la reordenación de los currícula para la formación de maestros y generación de nuevos materiales y apoyos didácticos, c) Revalorización de la función social del magisterio: establecimiento de un salario profesional para los docentes, establecimiento de la Carrera Magisterial.

“En uso de sus atribuciones en materia de normatividad, el Gobierno Federal expedirá los lineamientos conducentes. De este modo, en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En este sentido, la integración de este sistema fortalecerá los recursos educativos que se destinan a la formación del magisterio, en particular, la dotación de material y equipo -hasta ahora, sumamente escaso- y la disponibilidad de mayor atención del personal docente. Así, habrán de mejorarse bibliotecas, laboratorios e instalaciones para observación y prácticas.”

En junio de 1992, en la ciudad de México, se realizó la Primera Reunión Nacional de Coordinadores Estatales. En ella se revisó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y el Programa Emergente de Actualización del Maestro. De esta reunión derivó la designación de los conductores responsables de la capacitación y actualización de los instructores.

El Ejecutivo Federal, por su parte, se comprometió a asegurar el carácter nacional de la educación básica y normal, vigilando el cumplimiento del Artículo tercero constitucional, la Ley Federal de Educación y el resto de las disposiciones reglamentarias; promover y programar la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formular planes y programas y autorizar, elaborar los libros de texto gratuitos.

Los gobiernos de los estados se comprometieron a integrar, en sus respectivas jurisdicciones, subsistemas de formación de maestros configurados por las instituciones y programas que se dedican a la formación inicial, actualización, capacitación y superación del magisterio. El gobierno federal dictaría los lineamientos para la integración de los nuevos



sistemas estatales de formación de maestros, así como las disposiciones que se refieren a la formulación y autorización de los contenidos y materiales educativos para la enseñanza normal. Además, el gobierno federal preservó bajo su dependencia las instituciones de formación de maestros con sede en la capital de la república. En estas instituciones seguirán formándose los maestros para las escuelas que permanecen bajo la dependencia de la SEP, en el Distrito Federal.

El ANMEB señaló que, en un plazo razonable, y al cabo de una consulta en la que participará el magisterio, el gobierno federal expedirá los lineamientos para reformar la educación normal en todo el país. Sin embargo, el ANMEB adelanta algunas líneas sobre el rumbo que podría tener esa reforma:

- Diseñar un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria (ANMEB, 1992: 18),
- Plantear una reforma curricular para terminar con la enorme dispersión de los actuales planes de estudio y, en cambio, capacitar al maestro en el dominio de los contenidos básicos,
- Simplificar los requisitos y la reducción de plazos de estudio para la carrera normal.

En cuanto a la actualización, capacitación y superación del magisterio en ejercicio, el ANMEB se limitó a anunciar el establecimiento de un programa emergente de actualización del maestro, asociado a la necesidad de prepararlo para la puesta en marcha del Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.

Una vez consumada la transferencia de todas las instituciones de formación y actualización de maestros a los gobiernos de los estados, se elevó a rango constitucional la facultad del ejecutivo federal para dictar, previa consulta con los gobiernos de los estados, todas las normas relacionadas con las instituciones formadoras de maestros de educación básica del país.

### **3.1.3-La Ley General de Educación**

En el capítulo primero en las disposiciones generales, el artículo octavo menciona que el criterio que orienta la educación que el Estado y sus organismos descentralizados "se basará

en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios". Además, "será democrático, nacional y contribuirá a la mejor convivencia humana".

La Ley General de Educación entre otras disposiciones, plantea en su artículo 3° que el Estado está obligado a prestar servicios educativos en el marco de federalismo. El artículo 12° establece la correspondencia de la autoridad educativa federal para determinar planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y normal. A cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. En los términos del artículo 48; se destaca la regulación – por un lado – de un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica y, por otro de un sistema nacional de créditos de revalidación y equivalencias de estudios.

La Ley General de Educación tiene artículos que hacen referencia directa e indirecta a la formación de profesores. En el capítulo primero, en el artículo 9° se menciona que el Estado atenderá la educación superior, apoyará la investigación científica y tecnológica y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal (Art. 9).

En el artículo 13° se hace referencia a las atribuciones y competencias de las autoridades educativas locales<sup>14</sup>. El artículo 14°, señala las atribuciones que corresponden a las autoridades educativas federal y locales de manera concurrente y, en lo que toca a la educación normal, se señala que debe promover la investigación como base a la innovación educativa (Art. 14).

---

<sup>14</sup> Prestar los servicios de educación inicial, básica - incluyendo la indígena -, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros;

Proponer a la Secretaría los contenidos regionales que hayan de incluirse en los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica;

Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine;

Revalidar y otorgar, negar y revoca autorización a los particulares para impartir la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, de acuerdo con los lineamientos generales que la Secretaría expida;

Otorgar, negar y revocar autorización a los particulares para impartir la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

En la sección dos, relativa a "los servicios educativos", el artículo 20°, señala que, las autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia, "constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros", que tiene las finalidades siguientes:

- I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica - incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena - especial y de educación física;
- II. La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;
- III. La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y
- IV. El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.

En el artículo vigésimo primero, la Ley define al educador como "promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo", estipulando que "deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento" (Art. 21).

### **3.1.4-Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000**

A partir de estos antecedentes legales, en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se destaca la necesidad de establecer un sistema nacional de formación, actualización y superación profesional del magisterio para una mayor calidad profesional de su trabajo. En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señalan dos puntos fundamentales para la marcha de la reforma de la educación básica iniciada en 1992: la transformación de la formación inicial de los maestros y la actualización de quienes ya están en servicio. Esto conlleva la articulación de las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en servicio.

Se pretende resolver los problemas de desarticulación entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional de los profesores en

servicio: las escuelas normales, los centros de actualización del magisterio, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las unidades que operan en los estados. Se especifica que de conformidad con los artículos 12, 13 y 20 de la Ley General de Educación, la autoridad educativa federal y los de cada entidad mexicana, proceden a organizar y operar dicho sistema en una acción concurrente.

Ya el ANMEB establece que le corresponde al gobierno federal

“...la formulación de normas y criterios académicos, el establecimiento de planes y programas de estudio, la propuesta de lineamientos básicos de organización de los servicios, y junto con las autoridades de los estados, la programación a mediano y largo plazo de la creación y extensión de servicios educativos, y del desarrollo de programas de fortalecimiento académico para asegurar la calidad de la enseñanza. A los gobiernos estatales corresponde decidir las formas en que se dará la articulación y coherencia a la modalidad de organización que se adopte en la entidad; deben proponer adaptaciones locales de criterios académicos y planes de estudio, y dirigir la administración y operación de los servicios” (ANMEB, p. 58).

Esto pretende asegurar un adecuado equilibrio entre la oferta de formación y las necesidades cuantitativas y cualitativas de la educación básica en cada entidad federativa y, establecer un mecanismo regulador del sistema de formación en el país. Además, implicaba el establecimiento de mecanismos de capacitación continua que, respondan tanto al trabajo específico de los maestros como al mejoramiento profesional.

### **3.1.5-El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.**

El Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 señaló la urgencia de iniciar una acción para consolidar a las escuelas normales y mejorar su funcionamiento. De ahí se derivó a la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales.

El Programa fue aplicado en todas las escuelas normales y se llevó a cabo en dos etapas. A partir del ciclo escolar 1997–1998, la reforma curricular se implantó en las escuelas normales que forman maestros para los niveles de educación primaria. La segunda etapa, a partir del ciclo escolar 1998– 1999, comprendió los planteles que forman maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica, previa consulta y análisis para arribar a consensos.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal a través de la Dirección General de Investigación Educativa llevó a cabo una evaluación continua del Programa en su conjunto, pero especialmente de la reforma curricular. Esta evaluación tenía como propósito el mejoramiento de los programas y materiales de apoyo para el estudio, de los cursos de capacitación dirigidos al personal docente de las escuelas normales; así como la identificación de otros factores que influyen en la implantación de la reforma de las escuelas normales. Cada estado recibía criterios de seguimiento para realizar la evaluación de la marcha de la implantación y evaluar las propuestas programadas. Para tales efectos se estableció una coordinación entre la Dirección General de Normatividad y la Dirección General de Investigación Educativa. Desde los equipos técnicos de SEP se enviaron sugerencias de organización académica, orientaciones y líneas para fortalecer las acciones emprendidas

La reforma curricular planteada implicaba una redefinición de las competencias de los formadores de formadores de las escuelas normales, en función de los rasgos del perfil de egreso relacionados con el desarrollo de habilidades intelectuales, competencias didácticas y formación de valores y actitudes. El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales se organizó alrededor de estas cuatro líneas de acción:

### **1-Transformación curricular**

La reforma curricular planteada pretendía suplir la dispersión de los planes de estudio vigentes hasta la reforma. De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación, el nuevo Plan de Estudios tiene vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrezcan la formación inicial para profesores de educación primaria en el nivel de licenciatura.

La reforma comprendía la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica, en el nivel de licenciatura. Incluía además, la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje para que se establecieran condiciones adecuadas al cumplimiento de los objetivos del currículo. Por otro lado, considerando a los estudiantes que ya habían

iniciado sus estudios, antes de empezar la aplicación de la reforma, la SEP puso a disposición de las escuelas normales cursos especiales para acercarles la formación al perfil propuesto en los nuevos planes de estudio.

En relación con el currículo, se otorgaba importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando el conocimiento de las condiciones, problemas y exigencias del trabajo docente. De este modo, la formación de profesores no sólo se llevaría a cabo en el ámbito de la escuela normal, sino también en el terreno de la escuela primaria. El acercamiento gradual al contexto escolar, permitiría una primera aproximación a la práctica.

## **2- Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales.**

Las actividades que se consideraban dentro de esta línea consistían, en primer lugar, en un programa de actualización iniciado antes de la aplicación del nuevo plan de estudios. Su propósito fue que los profesores se informaran sobre los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que impartirán. De esta forma se apropiarían de los elementos para aplicar de manera eficaz los programas de estudio.

De manera paralela, se apoyaría el perfeccionamiento profesional, en función de las necesidades planteadas por los docentes de las escuelas normales y de los requerimientos académicos que exige su desempeño. Esto se complementaría con la publicación y distribución de materiales de actualidad para el análisis individual y colegiado de la práctica, pretendiendo abrir nuevos pasos de reflexión de la práctica educativa. Para apoyar la realización de las acciones descritas se utilizaron los medios de comunicación a distancia y redes de información.

## **3- Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico.**

Mediante esta línea, se promovieron mecanismos para la gestión en las escuelas, que pudieran garantizar formas diversas de participación y la posibilidad de que la propia escuela

se evalúe y establezca sus planes de desarrollo institucional. En acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se promovió la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional para asegurar una participación sistemática de las comunidades académicas en la gestión escolar. Esto daría lugar a nuevas formas de organización y a procesos de toma de decisiones más horizontales.

Una tarea importante fue el acuerdo de lineamientos básicos sobre el trabajo académico de los maestros, el nivel y pertinencia de los productos de investigación y difusión; así como normas y mecanismos de evaluación de la trayectoria académica de los docentes.

La formación de los maestros en los términos planteados por el perfil de egreso exigía que, las experiencias de aprendizaje que los estudiantes lograran en distintas asignaturas y actividades se integraran entre sí. Para tal fin, el Plan de estudios proponía al trabajo colegiado como uno de los ejes que posibilitarían la formación de los futuros maestros según la propuesta curricular. En éste se dice:

“Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertados que den origen a verdaderos colectivos docentes” (SEP, 1997 a: 49).

El trabajo académico colectivo se propone en el plan a fin de “lograr una adecuada articulación, horizontal y vertical, entre las distintas asignaturas y actividades que componen el plan de estudios” (SEP, 1997 a: 49). Por lo tanto, se plantea:

“Revitalizar el funcionamiento de las academias que deberán integrarse atendiendo a las áreas de contenidos afines.”

También se sugiere “institucionalizar las reuniones de los profesores que atienden asignaturas de un mismo semestre”, en las cuales se identifican las relaciones entre los contenidos académicos de cada curso y los avances de los estudiantes; también se ponen al día los materiales de los docentes. Se trata de reuniones, de acuerdo con el plan, “que dan contenido y sentido al trabajo colegiado” (SEP, 1997: 49-50).

#### **4- Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.**

Las acciones principales consistieron en canalizar recursos económicos para atender las necesidades de reparación, mantenimiento y -en caso necesario-, ampliación de los planteles

normalistas; dotar a las escuelas normales de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos. Se instaló además, el equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat de televisión digitalizada; se dotó de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta; se apoyó a las escuelas con instalaciones y equipos de cómputo, conforme a las necesidades derivadas de la aplicación del nuevo plan de estudios.

Las actividades que comprendía esta línea se iniciaron desde 1996 para asegurar que la planta física y el equipamiento de los planteles alcanzaran niveles adecuados a las funciones académicas sustanciales.

Para apoyar al programa, se inició la publicación de textos que integraban:

- Biblioteca del Normalista, cuyo propósito fue apoyar la formación y actualización de directivos, maestros y alumnos de las escuelas normales del país,
- Serie programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación primaria:

Estos materiales se distribuyeron en forma gratuita a estudiantes y profesores de los tres primeros semestres del nuevo plan de estudios, y correspondían a cada una de las asignaturas a impartirse. Incluían temas vinculados con cada asignatura para estudiantes y profesores, así mismo, ofrecían elementos para el análisis y la reflexión sobre su práctica profesional.

- Serie material para maestros: Se entregaba un volumen por semestre que incluía los programas de estudio del Plan 1984 (P84),
- Serie de videos transformar a las escuelas normales: Dividida en dos grandes bloques: Presentación de cursos y temas selectos, distribuidos en 52 videocasetes, que correspondían a cada una de las asignaturas de los tres semestres del nuevo plan de estudios,
- Serie cuadernos: Esta serie, la primera de la colección, presentaba documentos de trabajo, informes de investigación y conferencias internacionales, producidos tanto en México como en el extranjero. Estaba dirigida a profesores de escuelas Normales, académicas de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, integrantes de equipos técnicos estatales y, en general, a los especialistas en educación.



### **3.1.5.1-Plan de estudio de la licenciatura en educación normal**

El Plan de estudios de Licenciatura en Educación primaria formó parte del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación, este plan de estudios tendría vigencia en todos los planteles públicos y privados que ofrezcan la formación inicial para profesores de educación primaria en el nivel de licenciatura. La aplicación del mismo se inició en el ciclo escolar 1997-1998, con los estudiantes de inscripción inicial y, se extendió progresivamente a un semestre cada ciclo escolar, hasta alcanzar su aplicación plena en el período 2000-2001.

El establecimiento del nuevo plan para la formación inicial de los profesores -que sustituyó al establecido en 1984-, aspiraba poner en cuestión tradiciones académicas y formas de trabajo y organización arraigadas en estas instituciones.

El acercamiento a la práctica conllevó también un papel particular de los profesores de educación primaria, como asesores de los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para el trabajo con grupos escolares. Esta orientación contribuiría a articular los propósitos de la educación normal con los problemas y exigencias concretas de la educación básica, en beneficio de un mejor desempeño profesional. El sentido último fue tratar de asegurar que los procesos de formación de nuevos profesores tomaran en consideración las formas de trabajo; las propuestas pedagógicas, los recursos y materiales educativos que se utilizaban en las escuelas primarias, así como las condiciones de trabajo docente.

El mapa curricular abarca ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas. Cada hora-semana-semestre tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación el valor total de la licenciatura es de 448 créditos.

Considera tres áreas de actividades de formación, diferentes por su naturaleza, pero que deben desarrollarse en estrecha interrelación:

-Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal. El área está formada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres. La intensidad de trabajo semanal, por cada asignatura varía, desde una sesión de dos horas hasta ocho horas distribuidas en varias sesiones;

-Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres, con una intensidad que va ascendiendo de un promedio de seis a ocho horas semanales. Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal;

-Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Ocupa la mayor parte de los dos últimos semestres de la formación. En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal.

Con periodicidad frecuente, los estudiantes asisten a la escuela normal para participar en un seminario en el que analizan y valoran su experiencia en el grupo a su cargo. Ahí definen la planeación del trabajo para el periodo subsiguiente. En este seminario el alumno elabora su documento recepcional. Durante esa etapa de su formación, los estudiantes recibirán una beca de servicio social. La realización satisfactoria de las actividades en los dos semestres frente a grupo les permitirá acreditar el servicio social.

Entre los cambios propuestos por la reforma curricular se enunciaba: a) la concepción acerca de lo que deben conocer y saber hacer los nuevos maestros, b) la relación entre propósitos y contenidos de la educación básica y la formación de los profesores, c) el papel de la teoría y de la práctica docente en la formación inicial de los profesores, y d) la relación entre las escuelas normales y las escuelas primarias.

Tanto los rasgos del perfil de egreso como el esquema curricular, fueron diseñados para concentrar la formación en la enseñanza, a través de la incorporación de una línea de formación sobre los “contenidos y su enseñanza”. En esta se abordan todas las asignaturas del

plan de educación primaria, el fortalecimiento y reorientación de la línea de observación y práctica docente. Se incorporaron además, nuevas asignaturas: la formación ética y cívica, las necesidades educativas especiales, la gestión escolar y, se reservaron dos espacios para la incorporación de asignaturas regionales y aquellas referidas al conocimiento del sistema educativo y la profesión docente; su evolución y sus problemas de hoy.

Las actividades de práctica y observación se concibieron como espacios donde el estudiante normalista participa como aprendiz, con el fin de experimentar estrategias de comunicación y relación con los alumnos, participar en otras actividades escolares (reuniones del personal, trabajo con las madres o padres de familia) e identificar cuáles de las prácticas y estrategias observadas son adecuadas para alcanzar los propósitos educativos.

Los planteamientos del nuevo plan de estudios significaron un cambio con la concepción establecida en el plan 1984. Este colocaba en el centro la idea de formar maestros-investigadores y había desplazado la formación para la enseñanza en la escuela básica como meta principal de las escuelas normales. En el esquema curricular la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades imprescindibles para el ejercicio docente, ocupaban un segundo plano, pues se privilegió el estudio de materias teóricas.

Inclusive, las actividades de observación y práctica, fueron vistas como espacios para entrenar a los alumnos en la investigación más que como oportunidades para formar habilidades y actitudes propicias para la comunicación con los niños, el manejo del grupo o la solución de problemas de la práctica docente.

### **3.1.6-Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap)**

En enero de 1995 la SEP, en acuerdo con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, organizó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). Dicho Programa iniciar la atención sistemática y ordenada a los maestros en materia de su actualización. A partir del mes de mayo de 1996, la SEP y los gobiernos de las entidades federativas firmaron el Convenio para la Extensión del Programa Nacional para la Actualización permanente de los Maestros de Educación Básica

en Servicio. Con la finalidad de normar, desarrollar y operar el Pronap, fue creada por acuerdo Secretarial la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros, con adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal responsabilizó la operación de estos componentes a las entidades federativas. Por tal motivo, se crearon las Instancias Estatales de Actualización. En el caso del Distrito Federal, la Subsecretaría de Servicios Educativos, encomendó a la Dirección de Actualización Magisterial como Instancia Estatal de Actualización. A partir de 1996, esta Dirección se encargó de operar el Pronap.

Este Programa constaba de cuatro componentes:

- Programas de estudio (cursos nacionales y estatales, talleres generales y estatales);
- Paquetes didácticos (materiales impresos referidos a los contenidos de planes y programas, así como los libros del maestro, antologías, materiales en audio, vídeo y guías de estudio que permitirían a los maestros el desarrollo sistemático y ordenado de su aprendizaje);
- Mecanismos de Evaluación y Acreditación, que certifiquen el logro de los objetivos centrales de los programas de estudios;
- Centros de Maestros

Las tres líneas estratégicas que orientaron el funcionamiento integral de los Centros de Maestros son:

### **1. Línea Académica**

- 1.1 Programa de apoyo al “Año de la Lectura”,
- 1.2 Programa de Bibliotecas,
- 1.3 Programa de Apoyo a los Cursos Nacionales de Actualización,
- 1.4 Programa de Informática Educativa y,
- 1.5 Programa de Intercambio Colegiado

### **2. Línea de Difusión y Extensión**

- 2.1 Programa de Difusión,

2.2 Programa de Extensión y,

2.3 Programa de Actividades Culturales

### **3. Línea de Gestión**

3.1 Programa de Préstamo de Instalaciones y Equipo,

3.2 Programa de Apoyo Interinstitucional y,

3.3 Programa de Planeación, Seguimiento y Evaluación

El Pronap respondía tanto al carácter nacional de la educación básica en México, como a su organización descentralizada. En consonancia con el artículo 3° de la Ley General de Educación reconocía que, es obligación del Gobierno Federal generar las condiciones para que todos los maestros de educación básica y normal tengan acceso al desarrollo profesional.

#### **3.1.6.1-Instancias responsables de la actualización en México**

La demanda de actualización, surgió en México del mismo subsistema de educación normal a raíz de la implantación de la reforma de la educación básica y de la formación docente. Desde el comienzo, apareció como ya que se inscribía en el discurso de la profesionalización surgido en la década de los 90; en el marco de las reformas educativas de la región.

El marco institucional de la actualización de formadores de formadores estuvo dado por el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, a través de una de sus líneas de acción: “Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales”.

Entre los acuerdos institucionales llevados a cabo para la elaboración del Programa de Actualización, figuran los firmados con los Secretarios de Educación de los Estados. Las estrategias empleadas para la coordinación de actividades interinstitucionales fueron, en los niveles políticos, las reuniones de trabajo y acuerdos entre los directores generales, previa autorización del Subsecretario de Educación.

El diseño e implantación de las acciones de actualización estuvieron a cargo de la Dirección de Actualización y Capacitación de Profesores de Educación Normal, la Dirección de Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica, la Dirección de Planeación,

Evaluación, Normativa y Apoyo Técnico y la Coordinación del Proyecto de Seguimiento y Evaluación de la Aplicación del Plan de estudios 1997.

Las acciones de actualización fueron precedidas por un diagnóstico en torno a la situación de la formación docente en el que participaron investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), y dos maestros que cada entidad federativa determinaba. Este diagnóstico fue la base de toda la reforma de la formación docente; desde el diseño curricular hasta las acciones de actualización para su implantación.

La primera instancia de actualización -a cargo del personal técnico especializado de la Dirección de Actualización-, fue destinada a los maestros normalistas que coordinaron la capacitación de los docentes de las normales en cada una de las asignaturas del nuevo plan de estudios, en la segunda etapa regional. Los maestros de las distintas entidades fueron constituyéndose en un equipo técnico ampliado de apoyo al responsable del programa en cada estado. A su vez, esos maestros fueron los que prepararon los talleres estatales organizados por la autoridad responsable de la actualización en cada entidad. Estos estaban destinados a los maestros de las escuelas del estado correspondiente. Desde el año 2000, las autoridades educativas de cada entidad comenzaron a organizar talleres estatales a los que acudían los maestros que posteriormente dictarían los cursos.

### **3.2-La Formación Docente en Argentina**

#### **3.2.1-Marco legal**

La tendencia del Estado a concentrarse -casi exclusivamente- en la función de la prestación de una fracción de instituciones bajo su directa dependencia, se agravó durante los periodos militares; especialmente durante el período 1976-1983, debido al desinterés en el conocimiento como factor de desarrollo, a la desconfianza en la educación escolar como factor de socialización funcional al autoritarismo y, a la baja posibilidad de expresar demandas, entre otras, por la educación de los diferentes sectores y actores sociales.

Hacia 1984, se heredaba un sistema educativo que no garantizaba una educación de calidad ni formaba en las competencias básicas y fundamentales para el desempeño en el terreno de la ciudadanía y el trabajo. El sistema educativo argentino arrastraba un conjunto de

problemas estructurales, como la deficiente organización de los niveles y de las instituciones educativas, la desactualización de los contenidos, falencias en la mayoría de los planes de formación docente en el país y la ausencia de una Ley General de Educación. Todas estas cuestiones comenzaron a discutirse en el II Congreso Pedagógico Nacional de 1984 y se cristalizaron en el debate de 1993 que llevó a la sanción de la Ley Federal de Educación No. 24. 195. En esta ley se establecieron mecanismos para aumentar paulatinamente, los recursos asignados al sector. Esto ha sido cumplido irregularmente hasta el presente.

El resultado de esta situación fue que el sistema educativo argentino ingresó en un proceso de desconfiguración derivado de la pérdida de eficacia de las normas existentes, la persistente incapacidad de modificarlas y la ausencia de sistemas y procesos compartidos. Pero quizá, lo más grave fue la inexistencia de escenarios de debate e interacción entre diferentes actores sociales, económicos, políticos y específicamente educativos para definir las cuestiones educativas como parte de una agenda de cuestiones públicas.

Frente a esta desconfiguración había dos escenarios. El primero consistía en la agudización de los fenómenos anómicos, con sus consecuencias en la multiplicación de estrategias de cumplimiento rutinario de actividades. Esto era casi la modalidad hegemónica del funcionamiento del sistema educativo y de la mayoría de sus instituciones; con escasos resultados favorables en términos de calidad y equidad (Birgin y Braslavsky, 1993). El segundo, en diseñar una reforma que apuntase a regular y configurar nuevamente el campo educativo en pos de la modernización o sea, reconvertir a un sistema educativo en franco proceso de deterioro, deslegitimado y cuestionado.

Las nuevas formas de regulación y configuración de los sistemas educativos que se están pensando en todo el mundo se orientan desde dos vertientes. La primera puede denominarse como de “regulación mínima”, focaliza la atención en demandas por educación en los resultados esperados del proceso educativo. La segunda, en cambio, puede denominarse de “regulación necesaria”, centra además la atención de los insumos necesarios para atender las necesidades educativas.

Las alternativas de regulación y configuración necesaria plantean que, el estado se debe ocupar de la definición de las competencias a formar, de la creación de sistemas de

información e incluso en un momento posterior, de la evaluación promocional y la acreditación. Pero, aquellas no tienden a disminuir el papel que podría caberle al estado en la orientación y prestación de la oferta. No desestiman las necesidades y las funciones de su intervención, sino que las resignifican y en algunos casos, la modifican. En lugar de promover la orientación de la tendencia a la descentralización de la educación hacia un proceso de municipalización y privatización entienden que; se debe promover al mismo tiempo el fortalecimiento de la autonomía y la responsabilidad de las instituciones educativas y los espacios centrales, afectándolos también a calificar los insumos y orientar los procesos.

El sistema educativo argentino se enmarcó en la apuesta de la eficiencia de un curso de acción de alcance nacional: la descentralización, entendida como la transferencia del sector educativo dependiente del Estado nacional a las provincias y a la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires; y la apertura de mayores posibilidades de protagonismo a otras municipalidades.

Desde el comienzo del periodo democrático iniciado en 1984 en Argentina, tuvo lugar un movimiento de transformación curricular y de innovación pedagógica en numerosas provincias e instituciones del país. Este movimiento fue el punto de partida del proceso de elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de la República Argentina, aprobados en la Asamblea del CFCyE del 29 de noviembre de 1994. El establecimiento de la necesidad de que existan CBC fue otro paso en el proceso de una nueva configuración, que fortaleció la opción por la regulación necesaria. El proceso de elaboración de CBC se concibió para recuperar elementos emergentes del movimiento de transformación curricular y de innovación pedagógica preexistente y, fortalecer los vínculos del sistema educativo con la sociedad, con el sector trabajo y con el académico. Esto quiere decir que, se procuró inscribir al proceso de nueva configuración del Sistema Educativo en el más amplio campo de la regulación simbólica.

La formación de los maestros se desarrolló históricamente en Argentina a nivel secundario del sistema educativo hasta 1969, en las denominadas "Escuelas Normales". A partir de allí, pasó al nivel terciario, y comenzaron a implantarse las carreras de dos años y medio de duración para la formación docentes en educación preescolar y primaria. Las instituciones



terciarias no universitarias de formación docente y las universidades que respondían, en líneas generales, a la tradición normalista y la académica respectivamente, se veían como circuitos de calidad diferenciada.

En Argentina, la Formación Docente Continua es brindada por los organismos gubernamentales, los Institutos de Formación Docente de gestión estatal o privada reconocidos y las universidades en articulación con otras instituciones. La propuesta de transformación estuvo vinculada a la progresiva adopción de un modelo académico y organizativo similar al de las universidades. Con la incorporación de las funciones de investigación y capacitación y el énfasis en la autonomía institucional, se produjo la ruptura del perfil tradicional de los institutos formadores, centrados en los procesos de formación inicial. El antecedente inmediato de esta disposición eran las nuevas propuestas de capacitación e investigación instauradas por el Plan de Transformación de la Formación Docente (PTFD) en el año 1992.

### **3.2.2-La Ley Federal de Educación de 1993**

La Ley Federal de Educación de 1993 establece la necesidad de fortalecimiento del gobierno y la administración de la educación como responsabilidad concurrente y concertada del Poder Ejecutivo Nacional y de los poderes efectivos de las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. En el marco de la Ley se crearon dos sistemas federales y una red que son fundamentales en el proceso de una nueva configuración del sistema educativo nacional: los sistemas federales de información y evaluación de la calidad de la educación, y la Red Federal de Formación Docente Continua. Se promueve en este contexto normativo-institucional el proceso de Transformación Curricular.

Esto presupone, al mismo tiempo, un sistema descentralizado, y asigna al Ministerio de Cultura y Educación de la Nación la misión de fijar la política educativa y unificar criterios entre las jurisdicciones en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, a través de la concertación, el consenso y el acuerdo. En este proceso el Consejo Federal de Cultura y Educación se constituye en el ámbito prioritario de concertación de la política educativa nacional. Se dispone que deban acordarse todos los aspectos que vayan más allá de la Ley

Federal en su Asamblea, integrada por los ministros de las 24 jurisdicciones educativas de país, y presidida por el ministro de Cultura y Educación de la Nación.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa ha coordinado las acciones para iniciar la aplicación de la Ley. En primer lugar, se acordó la metodología que garantiza el proceso de concertación y que asegura los mecanismos para los Acuerdos y Consultas Federales y Nacionales. Se anticipó que uno de los procesos claves que se promueven es la transformación curricular federal. Su punto de partida debía ser el cierre de un acuerdo federal de Contenidos Básicos Comunes, tal como se estipula en el artículo 66 de la Ley Federal de Educación.

En el marco de una estructura descentralizada y articulada de gobierno y administración de la educación entre el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación y las autoridades educativas de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, el artículo 66, inciso c, de la Ley Federal de Educación incluye entre las acciones prioritarias vinculadas a su implantación los "programas de formación y capacitación para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura".

El artículo 19, inciso a, de la Ley Federal de Educación establece entre los objetivos de la formación docente "preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles de sistema educacional". Partiendo de lo establecido en dicho artículo y de la Recomendación N° 17/92, el Consejo Federal de Cultura y Educación ha definido la formación docente de grado como "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".

Se establece además que "El Ministerio de Cultura y Educación y las autoridades educativas de las provincias acordarán en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación...la implantación de programas de formación y actualización para la docencia que faciliten su adaptación a las necesidades de la nueva estructura" (LFE, Art.66 d). En cuanto a los objetivos de la formación docente, aparecen planteados en la Ley Federal:

a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas por la ley (Art.4b).

- b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científicos, metodológicos, artísticos y culturales.
- c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.
- d) Fomentar el sentido responsable de ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora” (Art. 19).

Los objetivos tienden a consolidar nuevos modelos de formación docente inicial y de perfeccionamiento que capaciten a los profesores, recuperando los espacios y las prácticas escolares como lugares de reconstrucción y reelaboración del conocimiento, de recreación de propuestas y de innovación. Estos procesos implican fortalecer los mecanismos de consultas a especialistas, docentes, investigadores de organizaciones académicas que permitan procesos permanentes de reconversión y transformación curricular.

En el marco de la Ley Federal de Educación, se sanciona en 1995 la Ley de educación Superior N° 24.521, la cual establece en su Artículo 2 que al Estado le cabe responsabilidad indelegable en la presentación del servicio de educación superior de carácter público.

La formación docente inicial para la educación básica se inscribe en Argentina en la educación superior cuyos objetivos aparecen en la ley 24.195 en sus artículos 5to, 6to, 19 y 22<sup>15</sup>

En el Artículo 12 se establece como deber de los docentes de las instituciones estatales de educación superior participar en la vida de la institución cumpliendo con responsabilidad su función docente, de investigación y de servicio; actualizándose en su formación profesional para cumplir con las exigencias de perfeccionamiento que fije la carrera académica.

---

<sup>15</sup> Estos son entre otros:

- b) Preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;
- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema;
- e) Profundizar los procesos de democratización en la Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades;
- f) Articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran;
- g) Promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior;
- h) Propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados;
- i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados.

Un punto central en la reforma es avanzar en modelos alternativos de carrera docente que se articulen con el desarrollo de la carrera profesional, a la vez que se promueva una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior. Se plantea por lo tanto, una organización curricular flexible, facilitaría a sus egresados una salida laboral, supone articular las carreras afines, estableciendo núcleos básicos comunes y regímenes flexibles de equivalencia y reconversión.

En lo que concierne a las disposiciones inscritas en Ley de Educación Superior, se destacan las siguientes:

- Las instituciones de educación superior no universitaria podrán proporcionar formación superior de ese carácter en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de postítulo (Art.19).
- Las instituciones de formación docente garantizarán el perfeccionamiento y la actualización de los docentes en actividad, tanto en los aspectos curriculares como en los pedagógicos e institucionales y promoverán el desarrollo de investigaciones educativas y la realización de experiencias innovadoras (Art.21).

Las resoluciones del CFCyE N° 32/93 ("Alternativas para la formación, el perfeccionamiento y la capacitación docente", 13 de octubre de 1993) y N° 36/94 ("Red Federal de Formación Docente Continua", 1 de junio de 1994) organizan la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), "conformada por aquellas instituciones de gestión pública y privada cuya responsabilidad sea la formación docente de grado", para las cuatro instancias "de la formación docente continua: la formación de grado, el perfeccionamiento docente en actividad, la capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales y la capacitación pedagógica de graduados no docentes. En un mismo sentido, el punto 9.f. del Pacto Federal Educativo (11 de septiembre de 1994) compromete a las jurisdicciones a reorientar sus inversiones educativas para "desarrollar actividades de mejora de la calidad de la formación docente".

La Res. CFCyE N° 52/96. Serie A, N° 11. "Bases para la organización de la formación docente": establece los criterios para la reorganización del sistema de formación docente

continua: los tipos de instituciones que la imparten; los criterios de organización curricular y las cargas horarias y de la formación inicial y, a los criterios de acreditación establecidos en la Res. A9 para todas las instituciones formadoras, añade criterios específicos para instituciones que formen para el 3er. ciclo de la Educación General Básica (EGB) y para la educación polimodal;

Además, la Res. N° CFCyE N° 63/97. Serie A, N° 14. “Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua”; establece las funciones que desarrollan las instituciones de formación docente continua y los perfiles de dichas instituciones; los criterios de organización curricular- institucional de las carreras de formación docente, las características de las carreras y los títulos correspondientes, así como las certificaciones y post-títulos; se refiere asimismo al sistema de acreditación de las instituciones no universitarias de formación docente: los objetivos, procedimientos, criterios y parámetros y el papel del Ministerio de Educación en cuanto a la verificación en cada jurisdicción de lo concertado, con el objeto de preservar la calidad y pertinencia de la oferta educativa.

Asimismo, a través de otras resoluciones, se establecieron criterios generales de organización curricular y se elaboraron y aprobaron los Contenidos Básicos Comunes correspondientes a los tres campos de formación. Este proceso se llevó adelante en dos etapas: en primer término se aprobaron los CBC de la formación docente para el campo de formación general pedagógica, de formación especializada para todos los niveles y modalidades y de formación de orientación para el Nivel Inicial y para el Primer y Segundo Ciclo de la Educación General Básica.

### **3.2.3-La Red Federal de formación Docente Continua: la organización de un Sistema Formación Docente Continua**

En el marco de la reforma educativa de 1993 se creó en Argentina la Red Federal de Formación Docente Continua, espacio organizativo para facilitar las articulaciones intra e interprovinciales para el desarrollo de un plan federal de formación docente continua y la configuración del subsistema de formación docente. Se definió como un sistema articulado de instituciones (IFD y universidades) que aseguraría la circulación de la información para

concretar las políticas nacionales de formación docente continua, acordadas en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación. (Res. N° 36/94, A-9).

Se pretendía favorecer una mejor articulación interjurisdiccional a través de redes de intercambio y cooperación técnica que permitieran la optimización de los recursos humanos, técnicos y financieros. Integraban la Red los organismos designados por las jurisdicciones provinciales y coordinadas y financiadas por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, siendo responsabilidad de las jurisdicciones dinamizar el funcionamiento de dicha Red. Esta se conformaba por aquellas instituciones de gestión pública o privada cuya responsabilidad primaria fuera la formación docente, como así también aquellas organizaciones, gubernamentales y no gubernamentales -provinciales, nacionales e internacionales-, cuya actividad y/o producción constituya un significativo aporte para la formación docente continua.

Su función fue asegurar la articulación e integración de las acciones de formación de grado, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del Sistema Educativo Nacional y la circulación de información científica, tecnológica y cultural, mediante la utilización de equipamiento informático. En este contexto, cada jurisdicción coordinaría el Sistema de Formación Docente Continua y designaría el organismo responsable de la articulación.

#### **3.2.4-Estrategias de reconversión del personal en servicio**

La reconversión del personal en servicio aparecía como una de las tareas de mayor complejidad, dado que se necesitaban nuevos perfiles de conducción y nuevas competencias profesionales en lo que se refiere a contenidos y nuevas prácticas en las instituciones. Se acordaron entonces, pautas comunes para el diseño de estrategias de desarrollo de las acciones de reconversión docente en ejercicio que garantizaran la unidad y la calidad del sistema y que respetaran las particularidades de cada contexto regional y jurisdiccional.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Serie A.3 – Resolución 32/93 CFCyE.

Una vez fortalecidos los mecanismos de consultas a especialistas, docentes, investigadores de organizaciones académicas éstos permitirían procesos permanentes de reconversión y transformación curricular. Por otro lado, la evaluación de la calidad de la formación docente fue incorporada al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Las estrategias de reconversión del personal en actividad del sistema educativo incluían la capacitación de todos sus agentes. Se buscó la institucionalización de las siguientes acciones:

- Propuestas de formación docente de grado articuladas con la formación posterior;
- Formación docente centrada en la práctica profesional, contextualizada con fuerte anclaje institucional, lo cual implicó priorizar como destinatario al personal docente en servicio y como escenario el marco institucional escolar;
- Condiciones requeridas de tiempo, espacios y recursos para el perfeccionamiento y la reconversión docentes;
- Estrategias de estímulo, apoyo e incentivo para la reconversión docente;
- Articulación entre una “Lógica de la oferta” requerimientos derivados de programas o proyectos nacionales y/o jurisdiccionales y una “lógica de la demanda” propuesta de innovaciones y/o problemas surgidos en la práctica de los docentes;
- Avances en modelos alternativos de carrera docente en los cuales se incorporen formas de evaluación y acreditación de competencias docentes, y se articulen con el desarrollo de la carrera profesional;
- Fortalecimiento de los mecanismos de consulta a especialistas, docentes, investigadores de organizaciones académicas que permitan procesos permanentes de reconversión y transformación curricular;
- Privilegiar la formación de formadores como base del proyecto de transformación y eje de la reconversión docente, partiendo de los niveles de conducción institucional;
- Fortalecimiento de la articulación interjurisdiccional a través de redes de intercambio y cooperación técnica que permitan la optimización de los recursos humanos, técnicos y financieros;
- Incorporación en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación de los mecanismos y procedimientos necesarios para la evaluación de la calidad de la formación docente;

- Acuerdos en torno a los marcos legales a partir de los cuales establecer las pautas generales comunes de la reconversión docente en relación a la acreditación, la estabilidad laboral y la movilidad en la carrera docente;
- Generación de un dispositivo de relevamiento y articulación de las diversas demandas de capacitación a partir de las investigaciones a realizarse;
- Organización de la formación de los responsables de la capacitación tanto en lo relativo a al gestión como a los aspectos pedagógicos específicos;
- Fortalecimiento de las instancias provinciales de gestión y coordinación de las ofertas de capacitación según la diversidad de instituciones intervinientes;
- Promoción de la articulación eficaz y flexible entre los diversos actores e instituciones a nivel local;
- Formación de equipos de asesoramiento institucional para apoyar el desarrollo de la función de capacitación en aquellos IFD con menor capacidad instalada. Pensar el rol de otros IFD y de las universidades en ello.

### **3.2.5-Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado**

El Ministerio de Cultura y Educación de Argentina, a través de la Subsecretaría de Programación Educativa Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, dependiente de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, se constituyó en la instancia responsable de la formulación de las acciones de profesionalización.

La propuesta del Programa para la Transformación de la Formación Docente y Actualización del Profesorado del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, se asentó en la definición del proceso de construcción curricular y de su estructura. A tal fin, se parte de reconocer tres niveles de especificación curricular que se definieron reconociendo una mayor autonomía de las instituciones a partir de la capacidad de sus docentes. Estos niveles, se plantearon desde lo macro a lo micro, correspondiéndoles a cada uno de ellos distintas funciones y teniendo a diferentes actores como responsables.



Primer Nivel: correspondía al ámbito macro, nacional. En él, se definieron orientaciones generales y específicas. Este nivel se elaboró recogiendo necesidades, experiencias y aportes de las diferentes jurisdicciones. Comprendía los más amplios acuerdos para una práctica educativa escolar articulada y coherente. En este nivel se establecieron los criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles, los Contenidos Básicos Comunes para las Instituciones de Formación Docente de Nivel Universitario, que posibilitarían la compatibilización de todo el nivel en su conjunto y los CBC de la Formación Docente, a través del Consejo Federal de Cultura y Educación. Los CBC fueron una de las fuentes para la producción curricular de la formación docente, a partir de los cuales las provincias seleccionaron y organizaron los contenidos de la formación docente.

Segundo Nivel: en este nivel las provincias definieron las orientaciones básicas que guiarían la formación docente para todos los niveles del sistema educativo provincial. Este nivel implicó desarrollar los aportes de cada jurisdicción, articulándolos con la visión más global del primer nivel. Cada jurisdicción produciría sus lineamientos curriculares sobre la base de las Orientaciones Generales y Específicas y los criterios para la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles.

Los contenidos regionales fueron recuperados e integrados con los CBC y los diseños que se elaboraron conllevaban la necesaria flexibilidad que el currículo de cada establecimiento requería para responder tanto a su pertenencia nacional y regional cuanto a su identidad institucional. A este nivel se precisaron los fundamentos del currículo, se definió la estructura y se desarrollaron sus diferentes componentes. En el nivel provincial se propuso la conformación de instancias de construcción de los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente integradas por los técnicos en currículo provinciales, los docentes de las instituciones de formación docente en función de su perfil y trayectoria, a través de mecanismos que la provincia decidía.

Tercer Nivel: correspondía a los Institutos de Formación Docente. A través de mecanismos que posibilitaron la participación de sus actores, se elaboraron los Diseños Curriculares Institucionales, lo cual implicó una mayor autonomía en el proceso de construcción curricular. En este nivel se plantearon las definiciones organizativas que orientaron a las instituciones educativas en la tarea de planificar su instancia curricular y el proceso de

transformación hacia una nueva propuesta. Este tercer nivel de concreción implicó la formulación de un proyecto curricular institucional, que garantizaría lo establecido en el primero y en el segundo nivel, y a la vez, impulsaría su evaluación y revisión permanente.

### **3.2.5.1-La dimensión curricular de las reforma de la formación docente**

La Ley Federal de Educación en el inciso a, del artículo 66, hace referencia a la urgente necesidad de establecer los "Contenidos Básicos Comunes del nuevo Diseño Curricular", entre los que se incluían los correspondientes a la formación docente inicial; que debían acordarse en el Consejo Federal de Cultura y Educación, de acuerdo con lo previsto en los artículos 53, inciso b, y 56, incisos a y c, de la mencionada ley. Por otra parte, la resolución No.33/93 del CFCyE "Orientaciones generales, propuesta metodológica y orientaciones específicas para acordar CBC" (7 de diciembre de 1993) estableció las características generales de los Contenidos Básicos Comunes para los diferentes niveles y ciclos del sistema educativo.

Por su parte, la resolución N° 37/94 del CFCyE ("Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles en las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires", 5 de julio de 1994) precisaba los criterios que orientarían los procesos de elaboración e implantación de las propuestas curriculares jurisdiccionales:

Finalmente, las resoluciones N° 32/93 y N° 36/94 del CFCyE precisaban diferentes "campos" para la organización de CBC para la Formación Docente de Grado:

a-el campo de la "formación general pedagógica", refiere a los contenidos que permiten conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones.

b-el campo de la "formación especializada por niveles y regímenes especiales"; se trata de las conceptualizaciones básicas y las diferentes aplicaciones de la psicología evolutiva y del aprendizaje, las prácticas docentes, contextos socioculturales específicos, según el nivel del que se trate.

c-el campo de la "formación de orientación" por contenidos referidos a disciplinas o áreas específicas. Donde se encuentran las diferencias más grandes es en la formación orientada. Para los futuros docentes de nivel Inicial, EGB1 y EGB2, el campo orientado abarca todas las disciplinas: lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física, formación ética y ciudadana, porque esos son los capítulos de los contenidos básicos comunes que forman parte del currículo de los alumnos de ese tramo del nuevo sistema educativo.

Pensar el proceso de construcción curricular en estos términos implicaba atender a diversas cuestiones simultáneamente:

En primer lugar, el agrupamiento de los contenidos, según una lógica de organización que les otorgara unidad de sentido y permitiera superar las estructuras fragmentadas, habituales en la mayoría de los planes de estudio.

En segundo lugar, la definición clara de dos ámbitos de construcción curricular que debían estar articulados: el provincial y el institucional. La provincia seleccionaría y priorizaría los contenidos, precisando criterios para la organización de los mismos en espacios curriculares. Los institutos definirían esos espacios curriculares, sus formatos y duración en el total de la carrera.

En tercer lugar, pensar la articulación de las funciones de formación inicial, de capacitación y de investigación y desarrollo.

En cuarto lugar, implicaba flexibilizar la estructura curricular de modo de definir recorridos comunes a toda la formación docente, así como otros focalizados que recuperen la posibilidad de un tratamiento específico de determinados contenidos que la provincia determinara y sobre el cual los Institutos de Formación Docente optaran en función de su contexto y de sus capacidades. Esto permitía pensar en recorridos que pudieran ser cursados en diferentes instituciones.

Suponía además, recuperar las particularidades, conjugando un marco de unidad de concepción para la formación docente que diera cabida, tanto a la heterogeneidad de los contextos, como a la capacidad de innovación de los Institutos de Formación Docente.

Dada la complejidad del proceso de transformación el CFCy E (Resol. 63/97), estableció la elaboración del Plan de Desarrollo Provincial como un mecanismo de planificación y seguimiento apropiado para efectuar los reajustes necesarios y pertinentes. Esto implicaba flexibilizar la estructura curricular de modo de definir recorridos que sean comunes a toda la formación docente, así como otros focalizados que la provincia determinaba y sobre el cual los IFD optarían en función de su contexto y de sus capacidades. Esto también permitía pensar en recorridos que pudieran ser cursados en diferentes instituciones. Esta flexibilidad debería estar presente en las instancias de formación de grado, perfeccionamiento y reconversión. Se podría contemplar un régimen por materias, seminarios, talleres, módulos o cualquier otro sistema que implique correlatividades y requisitos de obligatoriedad y no años académicos, permitiendo asimismo la movilidad horizontal y vertical dentro del sistema.

En el contexto de estas disposiciones, “Los planes de estudio de las instituciones de formación docente de carácter no universitario, cuyos títulos habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema, serán establecidos respetados los contenidos comunes para la formación docente...” (Ley de Educación Superior Art. 23).

Los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación, constituían ejes complementarios. De aquí se derivó la necesidad de desarrollar acciones coordinadas con instituciones de otros niveles educativos, otras IFD, los equipos de conducción y / o supervisión de las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, otras instituciones de la comunidad.

En la formulación de los Lineamientos Curriculares Provinciales, para la selección y organización de los contenidos se tuvo en cuenta los ejes que atraviesan la formación docente y orientan la construcción de la estructura curricular, a saber:

- Eje de la formación crítico social: está referido a la comprensión de los fenómenos y sucesos sociales y su vinculación con el contexto local;

- Eje de la formación básica: refiere a la preparación básica de la profesión (formación epistemológica y teórica);
- Eje de la práctica, metodológico e instrumental: refiere a los aspectos metodológicos, técnicos e instrumentales, que permiten detectar y resolver los problemas propios de la práctica;
- Eje de la formación disciplinar o por áreas de conocimiento: atiende a las áreas del conocimiento, a la construcción histórica de las disciplinas y los debates actuales;
- Eje de la formación focalizada: destinada a atender requerimientos particulares, actuales o futuros, del ámbito educativo. Pueden hacer referencia, tanto a problemáticas o demandas de sujetos o contextos específicos, al avance de los conocimientos científicos o nuevos enfoques para la solución de distintos problemas.

Las propuestas de transformación de los planes de estudio de cada modalidad de la formación de maestros tuvieron rasgos propios, que correspondían a la naturaleza y finalidades de los distintos servicios educativos y a las necesidades de las poblaciones atendidas<sup>17</sup>. Sin embargo, existían componentes fundamentales, compartidos que se derivaban de los propósitos comunes de la educación básica y las tareas que debían realizar los educadores en este nivel. En este punto es apropiado señalar que, en cuanto al concepto de práctica, la reflexión y acción formaron parte de un mismo proceso.

El currículo, en la propuesta para la formación inicial de maestros otorgaba importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando el conocimiento de las condiciones, problemas y exigencias del trabajo docente y la adquisición de conocimientos de habilidades imprescindibles para el ejercicio docente. La formación de profesores se llevó a cabo en el ámbito de la escuela normal y en la escuela primaria.

---

• <sup>17</sup> La formación docente para el Nivel Inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB. ofrecerá una formación multidisciplinar que asegure idoneidad en la enseñanza de matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, formación ética y ciudadana y conocimientos de tecnología, educación artística y educación física (A-11).

• Las carreras de formación docente para la educación inicial y para el primero y segundo ciclo de la EGB. tendrán una extensión mínima de 1800 horas-reloj presenciales de actividad académica teórica y práctica. La extensión mínima mencionada incluye las actividades académicas correspondiente a los tres campos de la formación docente, establecidos en el A-9 (A-11).

• La distribución de las horas reloj de actividad académica de formación docente para la educación inicial y el primero y segundo ciclo de la E.G.B. destinará un mínimo del 50% de las horas-reloj establecidas al campo de la formación orientada (A-11).

El acercamiento gradual al contexto escolar permitiría una primera aproximación a la práctica. Esta orientación contribuiría a articular los propósitos de la educación normal con los problemas y exigencias concretas de la educación básica.

Los Diseños Curriculares contemplaban alternativas curriculares, modelos institucionales y/o estrategias pedagógico-didácticas para promover el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Los diseños preverán modalidades de organización institucional que faciliten el aprendizaje de los CBC y sus especificidades provinciales. Se buscaba una compatibilidad entre las estructuras curriculares de las carreras de formación docente, sin que esto signifique uniformidad curricular para este nivel del sistema educativo. Se partía de un concepto de currículo como un proyecto abierto y flexible (que da lugar al ejercicio de la autonomía de las instituciones educativas), contextualizado, facilitador de una formación integral y desarrollado por un profesorado reflexivo y crítico, activo y participativo.

### **3.2.5.2-La dimensión institucional de la reforma de la formación docente.**

Las Escuelas Normales y los Institutos de Enseñanza Superior oficiales y/o privados se transformaron en los futuros IFD que establecían la Ley Federal de Educación N° 24.195, la Ley de Educación Superior N° 24.521 y los acuerdos alcanzados en el Consejo Federal de Educación. Si bien la historia institucional diferenciaría estos tipos de IFD, actualmente, la principal distinción está dada por sus ofertas de formación.

Los acuerdos en torno a la formación docente, especificaron los tipos de Instituciones de Formación Docente: instituciones tipo A, que asumirían las funciones de capacitación e investigación y desarrollo y las instituciones de tipo B que asumirían las funciones de formación inicial, capacitación e investigación y desarrollo.

Se llevó a cabo un proceso de transformación curricular-institucional que permitió la interacción y la articulación de las tres funciones de las instituciones de formación docente continua (Serie A-14, 1997):

-La formación docente inicial: proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias para el ejercicio profesional y por la cual otorga el título que habilita para la enseñanza.

-Capacitación, perfeccionamiento y actualización docente: acciones dirigidas a los docentes en actividad y a quienes deseen ingresar al Sistema Educativo para ejercer la docencia. Esta función se hizo cargo del permanente perfeccionamiento del docente durante su vida profesional, la capacitación docente como función de las Instituciones formadoras requería la articulación de las políticas federales y provinciales de formación docente continua con ideas pedagógicas y con complejidades organizacionales e institucionales concretas. La función de capacitación y perfeccionamiento docente estuvo ligada desde los comienzos a un mandato innovador de las prácticas pedagógicas vigentes.

-La función de promoción e investigación y desarrollo asociada a las de formación y de actualización y perfeccionamiento, planteaba la perspectiva de la investigación en el análisis de las situaciones escolares, como así también en el diseño, la implantación y la evaluación de estrategias superadoras. Probablemente era la función más novedosa, entendida desde una perspectiva de investigación y desarrollo; un enfoque de reflexión y conocimiento de la realidad que generaría soluciones a los problemas que la misma presenta. La idea era que la investigación sea el generador de la función clave que tendrían los institutos en el nuevo sistema educativo.

Los establecimientos de formación docente, oficiales y privados, que integraron las redes locales de la RFFDC ajustaron sus estructuras a fin de organizar:

- Departamentos o programas vinculados a los tres campos de formación docente: general, especializado y de orientación;
- Departamentos o programas vinculados a las diferentes instancias de la formación docente continua (“formación de grado” y “perfeccionamiento y capacitación”) y a las tareas de “investigación y desarrollo”;
- Articulación de actividades de formación de grado y de post grado con los emprendimientos vinculados a la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (Serie A-9).

Lo antes expuesto hizo necesario que el proyecto de formación docente continua, tal como aparece planteado en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua, integrara cuatro componentes innovadores en su organización institucional:

- Autonomía de gestión;
- Estructura académica departamentalizada para dar cumplimiento a las diversas funciones que debe cumplir la institución;
- Organismo colegiado de gobierno, capaz de articular diferentes tareas y actores comprometidos en el proyecto institucional;
- Espacios de participación que incorporen: egresados, representantes de las instituciones educativas (estatales o privadas), organizaciones locales docentes, sectores representativos de la producción y del trabajo, que asesoran sobre las necesidades y posibilidades del cumplimiento de los servicios asignados por la RFFDC.

En cuanto a la normativa en torno a la organización académica e institucional cabe mencionar que la Ley de Educación Superior plantea:

La educación superior tendrá una estructura organizativa abierta y flexible, permeable a la creación de espacios y modalidades que faciliten la incorporación de nuevas tecnologías educativas (Art. 6).

Los establecimientos de formación docente, oficiales y privados, que integren las redes locales de la RFFDC, tendrían que ajustar sus estructuras organizativo-curriculares para garantizar que puede llevarse a cabo sus funciones y respetar como acuerdos mínimos los criterios comunes acordados en la Res. CFCyE 36/94. La propuesta curricular-institucional que se adopte deberá asegurar:

- La organización de áreas, departamentos y/o programas vinculados a los tres campos de la formación docente (general, especializado y de orientación);
- La organización de áreas, departamentos y/o programas vinculados a las diferentes funciones de la formación docente continua: formación inicial, capacitación docente y a las tareas de investigación y desarrollo;
- La integración de tales áreas, departamentos y/o programas de forma tal que se asegure la interacción y articulación de las actividades de formación y de capacitación con los emprendimientos vinculados a la investigación educativa y el desarrollo pedagógico;
- La participación responsable de los docentes en la institución.



### **3.2.5.3-La actualización de formadores de formadores para la implantación de la reforma**

Con la reforma educativa comenzó la conformación de un Sistema Provincial de Formación Docente Continua, para lo cual se partió de una acción concertada entre los responsables del ámbito provincial y los IFD. Los Institutos de Formación Docente de gestión estatal o privada y las Universidades fueron los responsables de la Formación Docente continua en articulación con otras instituciones. Esto implicó articular vertical y horizontalmente con los niveles educativos, con las universidades, centros académicos y de la producción, según sea la formación, capacitación y el perfeccionamiento demandado por el sistema educativo. La planificación de la gestión provincial de la actualización estuvo a cargo de las autoridades educativas provinciales, Dirección de Educación Superior o Cabeceras de la RFFDC.

La actualización del personal en servicio fue una de las tareas de mayor complejidad en el marco de la reforma de la formación docente, dada la necesidad de nuevos perfiles de conducción y competencias profesionales en lo que se refiere a contenidos y nuevas prácticas en las instituciones. Las acciones propuestas por el gobierno educativo, respondieron a los requerimientos para la Formación Continua, de los lineamientos curriculares y de una organización curricular en los que se incluyó toda la gama de instancias formativas como la formación inicial (Ley 24195 Art. 19 inc. a), Perfeccionamiento Docente en actividad (Ley 24195 Art. 19 inc. b), Capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales (Ley 24195 Art. 19 inc. b), la articulación en la propuesta curricular-institucional de las funciones de formación y capacitación con la investigación educativa (Serie A-14).

El Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorados (Circuito "E") fue gestionado por el MCyE, a través de la Subsecretaría de Programación Educativa, la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, dependientes de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

El diseño e implantación de los Cursos de Actualización Académica<sup>18</sup>, estuvieron a cargo de unidades académicas pertenecientes a universidades públicas o privadas. La selección de

---

<sup>18</sup> Algunos datos

los proyectos fue resultado de un concurso nacional de propuestas para el dictado de cada uno de los cursos. A su vez, la selección de los cursantes se realizó por las Cabeceras Provinciales, quienes solicitaron la cantidad de cursos necesarios por cada disciplina en las que sus profesores se actualizarían.

Los cursos tenían una duración aproximada de 300 horas, distribuidas aproximadamente en dos años y medio. Aquellos fueron de dos tipos: cursos de actualización disciplinar y la capacitación de los directivos de los IFD (con énfasis en aspectos de gestión); privilegiando la modalidad presencial con instancias tutoriales, distribuidas aproximadamente en dos años y medio. El cronograma y las sedes donde aquellos se llevaron a cabo fueron dispuestos por las Cabeceras Provinciales de la Red Federal. Los destinatarios pudieron adoptar la modalidad no presencial, previa aceptación de las cabeceras provinciales y las exigencias necesarias para la aprobación establecidas por el equipo universitario a cargo del mismo. Los asistentes fueron formadores de formadores en actividad de las carreras de formación docente de todas las instituciones de formación. La actualización se desarrolló en la disciplina correspondiente a la/s asignatura/s a cargo, independientemente de la formación de base y de la carrera docente en desempeño.

Los profesores que dictaban asignaturas correspondientes a disciplinas diversas pudieron elegir una de éstas para su actualización. Los que dictaban asignaturas en áreas de conocimiento multidisciplinarias se actualizaron en la disciplina correspondiente a su formación de base. Quedaron exceptuados de la capacitación aquellos profesores de profesorado que cumplían con algunos de los requisitos exigidos a los docentes para el dictado de los cursos, entre otros por ejemplo:

- ser (o haber sido) docente titular, asociado o adjunto o de postgrado en el área disciplinar en que se desempeña en el sistema;

---

Población objetivo del Programa: 23.470 Profesores de Profesorados (en 13 disciplinas)

Profesores de Profesorados participantes:

en el 1º, 2º y 3º concurso 1996 y 1er. concurso 1997: 11.070

en el. 2º concurso 1997: 4.633

Total: 15.703 (67 %)

Cursos de actualización: en ejecución: 247(a mayo'98)

próximos a iniciar: 108

Horas dictadas: 25.577 (a mayo'98)

- poseer una maestría, en el área disciplinar en que se desempeña;
- ser docente investigador categorizado, en el área disciplinar en que se desempeña en el sistema o
- poseer un doctorado

La actualización académica de los profesores en actividad de los IFD, estuvo en función de los requerimientos de los nuevos CBC para la formación docente continua. Las disciplinas u orientaciones objeto del Programa fueron: Matemática, Biología, Historia, Geografía, Filosofía, Lengua, Pedagogía, Psicología, Sociedad, Sistema Educativo e Institución Escolar, Lengua extranjera, Literatura, Física y Química. Esto no permitió una actualización directa en las materias del plan que cada profesor debe implantar, pero sí, una flexibilidad curricular a costa de la especificidad de la materia, ya que la formación es disciplinar y la estructura de los espacios curriculares se concibió como objetos de estudio, especialmente en el área de formación general. La actualización académica se complementó con una capacitación informática de 40 horas.

La evaluación de la actualización fue diseñada e instrumentada como parte integrante de los cursos y su aprobación fue requisito necesario para la certificación. En cuanto a ésta, los cursos habilitaron para continuar el desempeño en el sistema, pudiendo ser reconocidos como parte de la carrera de grado o como curso de post-grado. De esta forma, los IFD podrán acreditar, como capacitación "post-título" de sus profesores, la aprobación de los cursos del Programa de Actualización Académica.

En cuanto a la evaluación, la aprobación fue requisito necesario para la certificación. Las evaluaciones parciales y finales estuvieron a cargo de la unidad académica responsable del curso. Los profesores pudieron optar por modalidades alternativas a la participación en los cursos y obtener el certificado aprobando la evaluación final. Los profesores que aprobaban la evaluación final de los cursos, recibían un certificado universitario que los habilita para continuar su desempeño en el sistema. Desde el punto de vista profesional, los cursos podían

ser reconocidos como parte de una carrera de grado o de un postgrado, según el título de base de los profesores participantes.

Desde el punto de vista de los Institutos de Formación Docente la aprobación de los cursos permitiría a las instituciones acreditar ante la RFFDC ya que respondían a los criterios acordados por el CFCyE:

- habilitar a continuar en el sistema a quienes no poseen título superior específico (Ej. con título de Maestro Normal o Profesor de Enseñanza Primaria designados en cátedras de diferentes disciplinas),
- formación posterior a su título (Para las instituciones que forman para la EGB 3 y la Educación Polimodal).

#### **3.2.5.3.1-Monitoreo de los cursos**

Entre las estrategias planteadas para evaluar el desarrollo de los cursos figuran la aplicación de una encuesta anónima, cada 40 horas, a todos los cursantes. La evaluación permitía:

- a los cursantes, formular un análisis respecto de la capacitación que reciben;
- a los equipos académicos, la oportunidad de conocer el impacto de su actividad en los cursantes y la posibilidad de realizar las adecuaciones que el grupo requiera;
- a las Cabeceras Provinciales, conocer la marcha de los cursos en sus respectivas provincias;
- al Programa Nacional, conocer la marcha de los cursos en cada provincia y disciplina, la adecuada utilización de los recursos y el cumplimiento de las pautas establecidas, para realizar los ajustes que correspondieran.

## CAPÍTULO 4: ELEMENTOS DE LA CONFIGURACIÓN TEÓRICA

### 4.1-Políticas de reforma de la formación docente

El proceso de descentralización, puede entenderse como estrategia para generar la institucionalización de una formación docente de calidad, abierta a la educación básica y a la educación en general. En el marco de los procesos de descentralización, la reforma de la formación docente al plasmar determinada política educativa, funciona como factor de *control social* ya que regula las prácticas institucionales y de los sujetos, configurando identidades (Popkewitz, 1994). Las reformas pueden ser consideradas como construcciones históricas ya que presuponen relaciones de poder y saber; esa relación se puede considerar como una forma de control técnico (Apple, 1987).

Una forma de *control técnico* se basa en el crecimiento de materiales curriculares, que enfatizan el desarrollo de habilidades específicas. Esto genera una estructura diferenciada desde las relaciones sociales al interior de la institución que lleva al alejamiento entre planificación y ejecución. El tecnicismo educativo, se presenta con una “artillería didáctica”, ya lista para su uso sin que hayan participado los docentes en su elaboración. En tales situaciones se ve claramente la fragmentación que acarrear “nuevas destrezas de control” que Apple denomina “control técnico”, en tanto están incrustadas en la estructura física del trabajo y que, por ello mismo, son menos obvias.

En el contexto de esta investigación, la *reforma* se entiende como cambio educativo políticamente negociado en el marco de las instituciones estatales, con efectos de regulación. Trabajos innovadores recientes en el ámbito internacional y comparado muestran la importancia de este patrón dual de regulaciones estatales y la manera en que está cambiando la práctica de la formación de maestros tanto globalmente como en el estado nacional (Popkewitz, 1991).

Para Popkewitz (1991), una visión histórica del Estado - y una perspectiva global acerca de las organizaciones que regulan el capitalismo - debe ser vista como dos estrategias o patrones de regulación. Por un lado, como producto de las prácticas (ideología, grupos de interés,

discursos, narrativos y de acción social) de los actores al interior de la escena educativa. El resultado del proceso educativo responde a las acciones del conjunto de los actores involucrados y no sólo a la voluntad del Estado. Por otro, como un producto de los discursos mismos (con una creciente internacionalización de las medidas que regulan los discursos de la reforma educativa).

Sin embargo, permite incorporar planteos como los que enfatizan que las políticas educativas son parte de un proyecto de dominación, son también una arena de lucha y resistencia simbólica de los sectores subalternos (Giroux, 1995), así como una plataforma para la sociedad civil y las demandas por educación (Torres, C.A., 1996 y Filmus, 1992).

A lo largo de este trabajo se entiende por *regulación* la definición general de los principios y fines, en relación con las posibilidades y limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos. Dicha operación implica la invención y/o legitimación de ciertos modelos de funcionamiento tanto macro como micro institucional que se plantean en leyes, decretos, y otras normas. Esta definición se inspira fundamentalmente en Popkewitz (1994) quien plantea que el Estado involucra una sociedad de actores dentro de la arena educativa. Se incluyen las agencias gubernamentales y las organizaciones profesionales y sociales que establecen y administran las diferentes políticas.

Consideramos la *implantación* como un proceso de interpretación de las demandas desde el entorno de la institución, donde influyen las características organizacionales. La implantación reivindica la naturaleza política de las políticas y será entendida como aquellas acciones efectuadas por individuos (o grupos) públicos y privados con miras a la realización de objetivos previamente decididos.<sup>19</sup> A estas acciones pertenecen tanto los esfuerzos momentáneos por traducir las decisiones en propuestas operativas, como los esfuerzos prolongados para realizar los cambios, grandes y pequeños, ordenados por las decisiones políticas. La mayoría de los actos administrativos hacen política y cambian la política al tratar de implantarla, en este caso analizaremos dicho proceso en México y Argentina como parte del Policy marking, como lo señala Aguilar, ya que más allá del diseño en la implantación de

---

<sup>19</sup> En su forma más general, una investigación sobre la implantación... pretende establecer si una organización es capaz de conjuntar recursos humanos y materiales en una unidad organizativa coherente y si puede motivar a los operadores de manera tal que sean capaces de llevar a cabo los objetivos explícitos de la organización (Williams, en Aguilar Villanueva,

las decisiones está la red de organizaciones e instituciones en este caso las escuelas normales, que transforman las decisiones en hechos concretos (Aguilar, 1996, Tomo 2).

#### **4.1.1-El campo de la formación docente**

El campo de la formación docente se caracteriza por la construcción de saberes específicos vinculados con el ejercicio de la docencia en tanto profesión. Se utiliza el concepto de *campo* tal como lo define Bourdieu (1980).<sup>20</sup> La noción de campo permite considerar a los diversos actores de la implantación de la reforma, más específicamente a los formadores de formadores insertos en un espacio multidimensional, como son las escuelas normales y además, centrar la atención sobre las relaciones e interacciones que se producen entre instituciones en lo relativo a la formación de formadores.

Las producciones en torno a la formación docente como centro del debate dan cuenta de las características de la práctica docente (Ferry, 1990; Birgin et al, 1992; Davini, 1995; Castro Silva, 1991). Los propios docentes parecen compartir la visión crítica sobre las insuficiencias de su formación (Braslavsky y Birgin, 1995). A los vacíos de la formación inicial se agregan los problemas de la ineficiencia y la articulación de los circuitos de formación posterior (Castro Silva, 1991; Dicker y Terigi, 1994), así como las perspectivas del progreso en la carrera y el status profesional que incentiven a la formación permanente (OCDE, 1992; Abrile de Vollmer, 1994).

Otras contribuciones analizan al docente como un profesional reflexivo y han tenido importante desarrollo. Por ejemplo, el producido alrededor de las obras de Schön (1987 y 1992), Liston y Zeichner (1987) o en la línea de Carrizales (1986). Ellas permiten avanzar en la comprensión del trabajo docente contextualizado y de los procesos de pensamiento puestos en juego para ordenar la experiencia y construir la realidad.

---

1996).

<sup>20</sup> “Los campos se presentan a la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de funciones) en donde las propiedades dependen de su posición en estos espacios, y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (en parte determinadas por ellos)”.

Los trabajos de Giroux propician un nuevo rumbo, la investigación educativa crítica es al mismo tiempo práctica y crítica; configurada por un interés emancipatorio para la transformación de la educación. Los trabajos de Liston y Zeichner (1992) realizan una revisión del enfoque reflexivo, sobre todo por las diferentes visiones que han surgido de la concepción de práctica reflexiva. Estas investigaciones devienen en debates teóricos y dilemas organizacionales que se manifiestan en la toma de decisiones, al determinar una posición con respecto a la formación determinando modalidades particulares para la organización de las prácticas formativas (García Garrido, 1999 y Ghilardi, 1993).

Desde la década de los 80 se desarrolla en los países centrales una nueva perspectiva crítica en torno a la formación de los docentes que los define como mediadores curriculares significativos. Las contribuciones de las teorías críticas que pretendían avanzar sobre el reproductivismo plantearon las nociones del docente como mediador crítico (Pérez Gómez, 1993; Kemmis, 1988; Carr y Kemmis, 1986), como intelectual transformativo (Giroux, 1990), como investigador de la práctica y realizador del currículo (Stenhouse, 1984 y 1987).

Las perspectivas críticas en educación advierten sobre las necesidades de vertebrar el análisis de los problemas planteados por la eficacia de los sistemas y los modelos de formación docente a partir de la producción de conocimientos (Gimeno Sacristán, 1986 y 1988). Estos tendrían que orientarse a posibilitar la comprensión crítica, histórica y social de las condiciones en que se desenvuelve la relación entre formación y práctica docente.

Desarrollos teóricos, como el de Giroux (1990), han comenzado a asumir el desafío, al repensar conceptualmente la educación como “esfera pública de participación ciudadana”. Otra línea con respecto al cambio y el profesorado son los trabajos de Hargreaves (1996) y Fullan y Hargreaves, (1992) hacen una revisión y una reconceptualización del profesorado en la postmodernidad: cómo han cambiado sus funciones y se han ampliado debido a los cambios y cómo estos producen una inestabilidad e incertidumbre al no tener unas metas “claras”. Señala también la intensificación del trabajo docente con el mismo salario y en las mismas condiciones profesionales.



#### **4.1.2 -Enfoques de la profesionalización**

Existe actualmente un consenso acerca de que la posibilidad de avanzar en los objetivos transformadores de las políticas educativas se juega en la institución educativa y en las prácticas docentes. De ahí que la profesionalización, es un proyecto que crece y se difunde desde el espacio estatal donde se gestan e implantan las reformas educativas contemporáneas.

Un análisis crítico acerca de las políticas educativas de profesionalización del magisterio en México la encontramos en la producción de María de Ibarrola (1995), Pablo Latapí (1997), Muñoz Izquierdo (1983) y Arnaut (1991). En Argentina y México se han producido en los últimos años trabajos de investigación como los realizados por Adriana Puiggrós (1990 y 1997), Alliaud (1993), Pinkasz (1992 y 1993 y 1989), Feldfeber (1991), Gvirtz (1991), que analizan la génesis del magisterio y profesorado en el país y la institucionalización de la formación sistemática.

Algunos estudios en Argentina Birgin (1992), Davini (1991), Braslavsky (1995), Duschatsky (1992) y Hillert (1994) analizan los problemas de la formación en instituciones de formación de maestros en la dimensión curricular e institucional. Estos estudios dan cuenta de una importante brecha en la actualización de los enfoques de formación (Birgin, 1992).

Utilizando el enfoque etnográfico algunas investigaciones han articulado el análisis de los procesos formativos y las prácticas laborales; en este campo pueden destacarse diversos trabajos de Rockwell (1985) en México y los de Batallán y García (1992), el de Ezpeleta (1991) y Morgade (1993) sobre el trabajo de docencia en Argentina.

Ghilardi (1993), presenta una revisión de autores que caracterizan a la práctica docente. Una concepción interesante de este autor es aquella que la visualiza desde cuatro dimensiones: trabajo, oficio, profesión y arte.

La profesionalización del docente implica enfatizar los procesos de toma de decisiones curriculares a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Entenderemos el concepto de *profesionalización* como proceso de socialización profesional tanto en la preparación inicial

para una ocupación definida, como en un proceso continuo de perfeccionamiento personal y laboral en que intervienen varios elementos comunes de la ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional. En consecuencia unimos la profesionalización con los procesos de desarrollo profesional a lo largo de la vida laboral. Desde este punto de vista profesionalización y desarrollo profesional son sinónimos. El "desarrollo profesional del profesorado" supone un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y de la función docente, en cada docente en particular, pero también en el conjunto de los que trabajan en el centro escolar como marco contextual (Imbernón, 1994).

La función del profesor cae dentro de lo que los sociólogos llaman semiprofesiones, (Gimeno Sacristán, 1992) al no disponer de un cuerpo delimitado de conocimientos básicos que legitimen una actuación profesional determinada. Las semiprofesiones se definen, entre otras cosas, por apoyarse en una amalgama de conocimientos técnicos y administrativos, muchos de ellos transmitidos como "sabiduría artesanal" entre profesionales, más que a través de conocimientos formalizados; tienen un difícil control, de suerte que en el ejercicio de la actividad profesional cuenta mucho el "factor personal" (Terhart, E., 1987).

Popkewitz (1994 y 1996) opina que la carrera docente y el desarrollo profesional puede conducir a una competencia entre los docentes, una intensificación de su trabajo (a menudo más administrativo que pedagógico) y a su pérdida de autonomía. A ello contribuye, el papel del gobierno, cada vez más intervencionista en la regulación de las exigencias de la certificación (especificación de elementos, tareas, contenidos y estrategias que el profesor debe seguir).

#### **4.1.2.1-El espectro de la desprofesionalización**

Desde hace algunos años, los análisis sociológicos más críticos vienen apuntando a la existencia de un proceso gradual de proletarización de la profesión docente, caracterizado por una degradación de los niveles salariales y por un creciente control, descalificación e intensificación del trabajo sobre todo, mediante la introducción de currícula y metodología de orientación tecnicista (Padilla Arias, 1996).

En la actualidad se utilizan los términos *desprofesionalización o descalificación profesional* para denominar un obstáculo, tanto ideológico como técnico, para el proceso de formación y desarrollo profesional. Fernández Enguita (1995) concibe a los profesores como trabajadores que están entre formas de profesionalización y de proletarización, ya que el profesorado es un grupo profesional que pugna por mantener su autonomía en el puesto de trabajo. Desde la sociología de las profesiones se establece como requisito para que el trabajo sea considerado profesional, el de tener un alto grado de autonomía en el desempeño de la tarea (Apple, 1989).

Apple (1989) también analiza la división y la jerarquización del trabajo y explica la creciente separación entre la docencia y la gestión de centros. Una mayoría del profesorado, es sometido a una descalificación y rutinización de su trabajo, y una minoría se recalifica en tareas técnicas y de gestión. Tal como ocurre con los formadores que pueden participar en los espacios de toma de decisión para la construcción curricular en los primeros niveles de determinación (federal y estatal) o directamente de los cursos de actualización a cargo de los equipos técnicos de los ministerios de educación. La creciente complejidad en el uso de procedimientos de control técnico por parte del Estado lleva a plantear procesos de desprofesionalización en el colectivo docente.

Las alteraciones en el proceso de trabajo docente impulsarán cambios en el sistema de formación docente. A pesar de los cambios que se han ido introduciendo en el sistema educativo, el profesorado puede encontrarse en un proceso de desprofesionalización, porque está sometido a una pérdida progresiva del control de su trabajo, ya que continúa no pudiendo intervenir en las decisiones que lo afectan (o se normaliza en exceso su intervención), a la organización de éste (su intervención curricular), a los horarios, a las evaluaciones, a la elección (o imposición) de materiales curriculares y a las diversas normativas de funcionamiento.

La desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de “desposesión simbólica”; los educadores relegados a un papel secundario, meramente operativo, son excluidos del debate y la toma de decisiones en torno

de los temas y problemas que afectan de manera sustantiva su trabajo y la educación como un todo.

#### **4.1.3-La formación de formadores: una epistemología de la práctica**

Desde nuestro punto de vista, se concibe la formación de formadores *como desarrollo profesional de los docentes* con relación al proceso de la mejora de sus funciones (Sepúlveda, G., en Comboni, 2000). Según las funciones a desarrollar por el profesional docente, se entenderá de una forma u otra su desarrollo profesional. Si se prioriza la visión del profesor que enseña en forma aislada, se centrará el desarrollo profesional formativo en las actividades del aula; si se le concibe como un aplicador de técnicas, el desarrollo profesional se orientará hacia los métodos y técnicas de enseñanza; si se lo concibe como un práctico reflexivo en colaboración con un grupo profesional, se orientará su desarrollo profesional hacia el trabajo colaborativo para la toma de decisiones.

En este trabajo se sostiene un *desarrollo profesional formativo* más cercano a la tercera concepción. El concepto de epistemología de la práctica es propuesto por Schön (1987 y 1992) como alternativa a la racionalidad técnica y permite analizar el desarrollo profesional formativo. Esta epistemología de la práctica se apoya en la idea de la reflexión en la acción, como más adecuada para entender ciertas profesiones que incluyen procesos artístico - intuitivos en la toma de decisiones.

En *El profesional reflexivo*, Schön (1987) argumenta a favor de una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que forman parte de la práctica efectiva. Sobre todo, la reflexión en la acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) que, algunas veces los profesionales utilizan en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Siguiendo a Schön (1992), la racionalidad técnica<sup>21</sup> es la epistemología de la

---

<sup>21</sup> “...el concepto de formación que opera en nuestras instituciones educativas aparece estrechamente ligado al de la racionalidad técnica. La formación entendida en "un sentido técnico dependiente de la idea de algo que opera desde fuera". (John Dewey, *On Education: Selected Writings*, comp. Por R.D. Archambault, Chicago, EUA, University of Chicago Press, 1971: 80). El predominio de la planificación estratégica y la acción técnica en la organización de las relaciones sociales en las sociedades modernas tiene un amplio y profundo impacto en la educación y, particularmente en las universidades, donde los procesos de formación y de investigación se construyen preferentemente sobre la epistemología de la práctica que deriva de la filosofía positivista.

práctica más frecuente y, es la que produce el mayor alejamiento de la práctica obstaculizando la investigación por parte del profesorado.

Se encuentran dos conceptos claramente diferenciados del desarrollo de la profesión docente. El del *técnico-experto* o experto infalible, que legitima el servicio social, la autonomía y la licencia en la racionalidad técnica, y en el otro extremo, aparece el profesional como un *práctico reflexivo*, en procesos artísticos–intuitivos. Este es una persona que reflexiona sobre su práctica profesional, que utiliza el conocimiento de una manera intuitiva, flexible, dependiendo de las situaciones contextuales. En este último concepto, el profesor es considerado como facilitador del aprendizaje de los alumnos y productor de nuevas alternativas educativas. El conocimiento es un vehículo para mejorar el pensamiento y la toma de decisiones colectivas.

En el concepto de técnico-experto los profesionales se consideran poseedores del conocimiento de las reglas y regularidades de un dominio específico, por lo tanto capaces de prever respuestas certeras a cualquier cuestión que se les plantee. En el de practicante reflexivo e indagador, predomina el estado en el que el profesional puede “improvisar” soluciones a problemas no tratados anteriormente. La reflexión como una forma de indagación es la vía por la que los profesores pueden problematizar su propia práctica y buscar una solución.

Siguiendo las reflexiones de Schön (1987 y 1992) diremos que la competencia profesional vendrá definida por la habilidad o capacidad de actuación inteligente en situaciones sociales complejas, nuevas, únicas e impredecibles, propias de un entorno complejo, dinámico y cambiante: la escuela.

La formación para una práctica reflexiva es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que los profesionales aprendan a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica. Schön presenta ideas centrales para la configuración de una práctica reflexiva: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la reflexión en la acción.

---

No obstante, la idea dominante del conocimiento profesional riguroso, fundamentado en la racionalidad estratégica, comienza hoy a mostrar distintas brechas que se observan mayoritariamente en los desempeños prácticos de los profesionales.” (Comboni, S. y Juárez, J., 2000:194).

Se exploran en él las relaciones de estas ideas con el arte de la práctica y se describen las características generales de un prácticum reflexivo. El prácticum reflexivo es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Allí se aprende haciendo. En este registro analizaremos los espacios de trabajo colegiado propiciados por la implantación de la reforma, desde lo prescripto hasta las modificaciones surgidas de las necesidades de la implantación que suponen modificación de las formas de trabajo de los formadores y de sus prácticas en general. Los trabajos de Schön (1987 y 1992) dejan sentados los procesos a partir de los cuales el profesor aprende de la práctica:

-El conocimiento en la acción. Es el componente inteligente que orienta toda actividad humana, es tácito, implícito y se compone de acciones, recuerdos y juicios que se llevan a cabo de manera espontánea y, posiblemente, se han adquirido de forma inconsciente. Es un conocimiento dinámico y espontáneo que se hace presente a través de nuestras actuaciones, aunque sea difícil verbalizarlo.

-La reflexión en la acción. Consiste en pensar lo que se hace al mismo tiempo que se está haciendo. Supone una actividad cognitiva consciente del sujeto. Se establece un diálogo con la situación problemática, en un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, mediatizado por el aparato conceptual del sujeto y las condiciones temporales y sociales del escenario donde se actúa. De esta manera, los componentes racionales y emotivos están relacionados.

-La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Supone el análisis “a posteriori” respecto al proceso de la acción. En esta etapa, ya libres de los condicionantes y presiones de la situación práctica, es posible aplicar de forma sistemática los instrumentos conceptuales y las estrategias de análisis que permitan contrastar y valorar la práctica vivenciada.

El profesional reflexivo, al reconstruir la dimensión reflexiva de la práctica, ha conseguido legitimar otra forma de entenderla que puede presentarse como racional, aunque no sea técnica, sino “artística”. Desde esta perspectiva (Stenhouse, 1984 y 1987), la enseñanza constituye un arte, en cuanto significa la expresión de determinados valores que se realiza en la práctica de la enseñanza. Cuando el profesor reflexiona se convierte en un investigador de su propia práctica. De esta manera el currículo, en tanto expresión de su práctica, se

reconstruye en la indagación, de la misma manera que también se reconstruye la propia acción.

Schön considera que las zonas indeterminadas de la práctica -como la incertidumbre y el conflicto de valores- escapan a los cánones de la racionalidad técnica, no obstante son centrales en la práctica profesional. Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional.

La idea de una cultura profesional reflexiva en el profesorado supone una reconceptualización de la enseñanza, de la práctica educativa y, por supuesto, de la formación. Desde esta perspectiva, la práctica educativa se concibe como un proceso de reflexión, de análisis, de indagación y de mejora a través de la autoevaluación individual y colectiva en el marco de una cultura profesional colaborativa. Por tanto, el desarrollo profesional del docente no puede desligarse del desarrollo colectivo de la institución educativa, convirtiéndose en un mecanismo de cambio y la mejora.

La perspectiva del profesorado reflexivo-crítico nos conduce a una manera distinta de relacionar teoría y práctica. El profesorado ha de participar en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto del currículo. Tanto Stenhouse (1984) como Schön (1987) parecen coincidir en que puede delimitarse en la profesión docente un tipo de saber empírico que se caracteriza por desenvolverse en las situaciones de enseñanza de manera más o menos espontánea.

Según Schön, los profesores en su práctica de enseñanza tienen que desempeñar tareas que son realizadas por medio del conocimiento en la acción. Los profesores ya conocen y practican determinados métodos de enseñanza cuando se intentan introducir cambios para poner en marcha nuevas estrategias didácticas, como en la implantación de las reformas educativas. Este saber experiencial está también condicionado por factores sociales, culturales e institucionales que median el saber hacer de los docentes (Liston y Zeichner, 1993). Al sistema de concepciones y creencias de los profesores que provienen de esta fuente, es a lo que se denomina conocimiento socializado.

El conocimiento empírico del profesorado, guarda relación con los principios de acción que regulan y guían la práctica del profesor. Configura el marco que los docentes utilizan para el análisis y la interpretación de la realidad escolar en la que trabaja y constituyen el sustrato para iniciar un proceso de desarrollo profesional basado en experiencias reflexivas (Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A.1992). Sin embargo, según Schön (1992), este proceso reflexivo suele necesitar de la presencia de un guía que oriente la reflexión del profesor sobre su acción educativa.

El conocimiento empírico de los profesores es un conocimiento implícito que se activa y usa en función de las demandas de la situación y que sirve de base también para enfrentarse a los problemas o dilemas que surgen en tales contextos prácticos (Schön, 1987 y 1992). Además, los profesores para desarrollar su tarea profesional requieren conocer las posibilidades que el centro y el medio en que está enclavado ofrecen. El profesor ha de ser consciente del ambiente que se crea tanto en el aula como en la escuela (Gimeno Sacristán, 1985 y 1992; Ball, 1989).

#### **4.1.4-Modelos de formación docente**

La formación docente se caracteriza por ser doble: una formación profesional, en tanto el status profesional de los enseñantes no está claramente establecido, y una formación de formadores, debido a que existe un isomorfismo entre el proceso de la formación y la práctica profesional hacia la cual esta conduce. Toda política de formación docente se enfrenta a dilemas organizacionales que hacen referencia a estos aspectos (Ferry, 1990). Estos incluyen los problemas de articulación entre formación en la disciplina y la formación pedagógica, la integración teoría – práctica, los requisitos exigidos a los docentes de los profesorados, el isomorfismo entre las situaciones de formación y las situaciones de enseñanza.

Estas cuestiones devienen en debates teóricos y dilemas organizacionales que si no son objeto de consideración abierta, terminan siendo resueltas de hecho en la toma de decisiones, porque cualquier decisión vehiculiza alguna posición con respecto a la formación y determina modalidades particulares para la organización de las prácticas formativas en lo sucesivo.



Alguno de estos debates ha configurado opciones que caracterizan modelos formativos vigentes en diversos países del mundo (Ghilardi, 1993).

Para dar cuenta de la articulación de las dimensiones macro y micro que interactúan en la determinación de las prácticas de formación docente se propone el uso del concepto *modelo*, en el sentido atribuido por Davini (1991); es decir “como construcción teórico–metodológica y modalidad de acción comprometida con intereses y decisiones de las fuerzas sociales predominantes y configuradas por una determinada comunidad ocupacional “.

La existencia de modelos hegemónicos o dominantes en un determinado momento histórico, no significa clausurar la posibilidad del surgimiento de otros o perspectivas alternativas, o de contradicciones al interior del modelo vigente. Por el contrario, estudios y reflexiones recientes en el campo de la historia de la educación (Puiggrós, 1990 y 1997) sugieren que lo que aquí se denomina modelo es capaz de contener postulados divergentes y competitivos. Estos abren el campo discursivo y posibilitan la emergencia de procesos y prácticas educativas alternativas.

Al hablar de modelos en relación con la actualización de formadores de formadores, se tendrá presente que se tratan de modelos teóricos, por lo tanto ningún modelo dará cuenta completa del funcionamiento y la complejidad que conectan a otros modelos.

Los *modelos de formación* dependen de opciones epistemológicas y político-pedagógicas, y del papel que se quiera que el profesor cumpla en el sistema educativo y en la sociedad. El profesor “competente” no es un modelo de conductas neutrales, o un intelectual reflexivo que sólo toma decisiones y procesa información al margen de los problemas que tiene que resolver en función de la esfera de autonomía profesional que el sistema le prefigura.

La visión de los formadores de formadores como prácticos reflexivos proporciona un punto para repensar críticamente las posiciones tecnocráticas e instrumentales subyacentes a una teoría educativa que separa la conceptualización, la planificación y el diseño del currículo, de los procesos de implantación y, por ende de la práctica educativa.

Consideramos que el *modelo de formación docente continua* en tanto modelo de profesionalización, permite entrar en el campo de la actualización de los formadores de formadores. Dicho modelo implica un marco organizador del análisis de los procesos de formación atendiendo a las dimensiones de orientación, gestión, intervención y evaluación de la formación.

En la bibliografía revisada se destacan dos *modelos de profesionalización*, uno tradicional, basado en los rasgos profesionales fijos y que utiliza una referencia más burocrática y determinista de la profesión. Otro que podemos llamarlo alternativo, más dinámico, que ve la profesión como un proceso constante de formación y reflexión desde la teoría y la práctica.

## **4.2-El ámbito institucional: cruce de prácticas**

### **4.2.1-Cambio curricular y organización institucional**

La reflexión sobre la práctica en el colectivo es un espacio de traducción de las reformas, un punto de articulación entre la formulación y la ejecución, entre la planeación y la práctica. A la hora de pensar en la implantación de una reforma curricular y las acciones de profesionalización no es posible soslayar el problema vinculado al cambio organizacional y al cambio curricular y su incidencia en las prácticas. La competencia profesional se forma durante el proceso mismo en el seno de la colegialidad, en un contexto determinado. Esto supone una nueva cultura profesional que facilite espacios de participación y reflexión (Schön, 1992).

Generalmente, no se producen las modificaciones organizativas o normativas requeridas para acompañar a la instrumentación de la transformación curricular. En algunos casos la propuesta contiene en sí elementos que no coadyuvan a tales procesos como sería la configuración de aquellas que siguen propiciando un perfeccionamiento de tipo individual.

Esto lleva a indagar acerca de la construcción de espacios de reflexión colectiva de los formadores de formadores sobre el conjunto de sus saberes implícitos puestos en juego en la

práctica institucional.<sup>22</sup> Esto supone considerar lo que Bourdieu denomina *habitus*, sistema de esquemas adquiridos que se traducen en categorías de percepción y principios que clasifican, y al mismo tiempo ordenan la acción. Esto incide en la configuración de la práctica determinando en ocasiones inercias que obstaculizan el cambio. Al decir de Giroux (1987), se trata de bucear en la “historia sedimentada” de las prácticas que suponen una interrelación dialéctica entre la experiencia y la historia.

La práctica pedagógica tal como se expresa, es una acción institucionalizada. La historia ha dejado modelos de actuación que afianzados por fuerzas, ideas y mecanismos diversos, se les imponen de algún modo a los profesores. De ahí que la implantación de los currícula, lleva a una cierta taylorización del trabajo docente, que supone que el docente no domina el proceso completo de su trabajo (Apple, 1987). Diseñadores externos del currículo, del material pedagógico, personal especializado reguladores de la práctica docente que actúan desde la administración, suponen intervenciones parciales en un proceso que no controla en su totalidad el profesor. La práctica educativa burocráticamente controlada genera un sistema de dependencia de los profesionales respecto de las directrices exteriores, de modo que la respuesta de los docentes pasa por un problema de ajuste/conflicto con las condiciones establecidas (legales, curriculares, organizativas), sin demasiadas posibilidades de propuestas originales.

El comportamiento de los profesores, más allá de la cultura, la sociedad y la política educativa, es influido de forma más inmediata, por las regulaciones colectivas de la práctica, establecida en las escuelas. Esto genera lo que es la cultura profesional como conjunto de rutinas prácticas, de imágenes que dan sentido a las acciones, de valores de referencia y de racionalización de la práctica (Gimeno Sacristán, 1992).

La formación en los propios centros educativos juega un papel de agente de cambio favoreciendo la creación de condiciones óptimas para que el profesorado se forme. Fullan, citado en Liston y Zeichner (1993), mediante cuatro estudios de casos, analiza cómo los

---

<sup>22</sup> “las prácticas pedagógicas en las escuelas normales son un proceso estructurado en momentos, etapas, estrategias, sujetos, agentes, acciones, actividades, en espacios y temporalidades determinadas; el sentido de su configuración responde a las concepciones en torno a la profesión de maestro de educación primaria y al proyecto institucional de la propia escuela normal en los contextos local, regional y estatal en que se inscribe” (Medina Melgarejo, P, 2000: 51).

procesos de cambio educativo y desarrollo del profesorado o profesionalización, como es usado en este trabajo- son dos fenómenos que aparecen fuertemente interrelacionados.

Cabe destacar que cada modelo de organización institucional se apoya en tradiciones e historias institucionales específicas, y da lugar a dinámicas y culturas profesionales particulares, tanto por el tratamiento de los contenidos a investigar, actualizar y transmitir, como en lo referente en las funciones que deben desarrollar los institutos formadores.

El cambio de la práctica docente y la organización institucional no pueden entenderse sin apelar a la noción de currículo<sup>23</sup> como organizador de las prácticas institucionales. Siguiendo a Apple (1989)<sup>24</sup>, las prescripciones curriculares están orientadas a capacitar y disciplinar a los futuros maestros dentro de ciertos patrones de significación y principios normativos que fijan su posición dentro del campo educativo - escolar. Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, por eso no se pueden reducir los problemas de su implantación a una problemática técnica, sin considerar los conflictos de intereses que conlleva y que condicionan la práctica (Apple, 1986).

Quienes controlan el currículo tienen también el poder de asegurar que se acepten sus significados como dignos de transmitirse; el campo curricular se constituye en una arena política que surge a partir de un conjunto de circunstancias históricas (Grundy, 1994). La perspectiva de Schön es coherente con el concepto de currículo de Grundy (1994) como construcción cultural, como un modo de organizar las prácticas educativas en el marco de la organización institucional. Esa construcción no es independiente de quien tiene el poder para constituirla (Grundy, 1994). Si los profesores han de pasar a un modo de trabajo que permita el ejercicio de la reflexión, las iniciativas para el cambio deben salir del ámbito de los mismos prácticos (Carr y Kemmis, 1986).

---

<sup>23</sup> El *currículo* se entiende como marco de control y regulación que determina contenidos y formas: "Las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público refleja la distribución del poder y los principios del control social." (Bernstein, B., 1989: 47). Esto nos liga a la noción *currículo prescripto*, utilizada por Gimeno Sacristán (1988) para designar al conjunto de documentos oficiales que prescriben los contenidos (conocimientos, valores y habilidades) y actividades de enseñanza formal, remarca el carácter normativo de las políticas educativas estatales.

<sup>24</sup> Es importante comenzar advirtiendo que los informes son documentos tanto políticos como educacionales. Digo esto en varios sentidos. En primer lugar, cambios de contenido, son políticos. El conocimiento que ha de enseñarse es siempre

La alternativa de Schön respecto a la maestría técnica es la práctica reflexiva y, más específicamente, la reflexión sobre el conocimiento en la acción. La práctica reflexiva competente presupone tanto un medio institucional pertinente y un enmarcamiento de rol, que valore la reflexión y la acción colectiva dirigidas a la modificación de las interacciones más allá de los límites de la escuela. En este punto la práctica reflexiva es un nodo de articulación entre lo macro y lo micro, entre el planeamiento de la reforma curricular y la implantación de la reforma en la institución. Schön no olvida el componente institucional al afirmar que el profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción que él aporta y las medidas por las cuales le controlan. Cuestiona también los elementos de la estructura de conocimiento de la organización en la que se incluyen sus acciones.

Así es que la competencia profesional se forma durante el proceso mismo en el seno de la colegialidad, en un contexto determinado. Esto supone una nueva *cultura profesional* (Hargreaves, 1996), que facilite espacios de participación y reflexión dentro de una comunidad de prácticos que comparten conocimientos profesionales explícitos (Schön, 1992). Hargreaves (1996) distingue entre lo que denomina colegialidad artificial y cultura colaborativa. La colegialidad artificial está caracterizada por una serie de procedimientos formales y burocráticos que pueden verse como iniciativas de asesoramiento entre iguales, de planificación colectiva, realizados en espacios determinados y en reuniones formales para tales fines. Las culturas colaborativas reales se caracterizan, en cambio, por presentar contactos más profundos, personales y duraderos, que se manifiestan en el trabajo diario del profesorado.

#### **4.2.2-La reflexión sobre la práctica a partir de la organización del equipo de trabajo**

La búsqueda de respuestas conjuntas del equipo y el debate en torno al desarrollo del currículo en la institución ayuda a promover procesos permanentes de análisis y reflexión sobre la práctica educativa. Estos procesos permiten que en la institución se vaya fomentando

---

el conocimiento de alguien y los debates sobre el mismo auspician la visión de la cultura específica de ciertos grupos y desautorizan la de otros. (Apple, 1989:131)

una cultura de formación permanente del equipo docente y un cambio en la práctica docente. Cuando se trata de tomar decisiones curriculares colectivas, se requiere tener también un conocimiento compartido, construcción de significados en equipo.

La instrumentación de estos procesos requiere que el profesional se encuentre con una actitud crítica que le permita visualizar la inadecuación de las respuestas habituales a los problemas, así como la ruptura entre el pensar y el hacer, entre lo deseado y lo posible. El proceso de construcción curricular es una oportunidad para que la institución, mediante la reflexión sobre la práctica, pueda consensuar el currículo más apropiado según las características de los alumnos y, a la vez, construir conocimiento sobre lo que acontece en el aula y en la institución. Esto demandará la participación del conjunto del equipo docente y, llevará a establecer distintas formas de organización institucional en relación con la programación curricular.

La organización de la escuela debe pensar la cuestión del tiempo. Es necesario proporcionar tiempo para la planificación colaborativa durante el trabajo diario, un horario para los alumnos que facilite trabajar juntos a los profesores o encuentros para tratar el currículo, en suma, alterar la organización de la escuela para acomodarla a la finalidad colaborativa. En esta visión colegiada los fines educativos, la selección del currículo y la organización son el trípode sobre el que se asiente la escuela.

#### **4.2.3 -La cultura profesional necesaria para el colectivo**

Desde los lineamientos de los organismos internacionales se plantea la necesidad de atender a la formación de los docentes en servicio promoviendo el trabajo colegiado y el cambio en las prácticas educativas e institucionales (Delors, 1996). En este contexto las acciones de actualización resultan claves ya que pueden considerarse como una estrategia de cambio organizacional y de las prácticas de los formadores de formadores en las escuelas normales.

La falta de continuidad de las políticas de formación docente, incide la fragmentación al interior de las instituciones fortaleciendo polos conservadores obstaculizadores del cambio institucional, dificultando la configuración de una organización que aprenda. Dicho polo

conservador se manifiesta en una cultura de la obediencia y está ligado a una estructura jerárquica.

Como señalan Liston y Zeichner (1993), el aula no es una isla, sino que está enclavada en un marco organizativo que rige el funcionamiento del centro escolar. El conocimiento empírico no se restringe a la propia clase, sino que participa de la cultura de la escuela (Pérez Gómez, 1993). Dentro de este contexto institucional existe una amplia serie de normativas, regulaciones, estructuraciones, limitaciones espacio-temporales y disponibilidad de recursos que median la dimensión creativa y reflexiva del conocimiento empírico de los profesores.

En la actualidad, como consecuencia de un estilo de gestión, los docentes trabajan aislados y solitarios en el aula, pocas veces trabajan en equipo. Estas manifestaciones de individualismo son fruto de la regulación de las formas de trabajo poco favorables a la elaboración colectiva de un proyecto de trabajo. La estructura fragmentaria de los centros, el denominado “celularismo” (Gimeno Sacristán, 1988), hace que los profesores actúen aisladamente, con mayor o menor autonomía, lo que supone un considerable potencial de conflictividad cada vez que interactúa el aula-célula con el centro-sistema.

Las Instituciones de Formación Docente están articuladas en forma heterogénea con diversas dinámicas (social, política, cultural, pedagógica) que configuran un perfil propio y que constituyen la matriz de traducción de las reformas. La influencia que la estructura existente en las instituciones pueda ejercer sobre la política es vista como una desventaja, como una molestia o como una barrera. Lo que caracteriza esta forma de proceder, es que la organización separe el trabajo de los que piensan del trabajo de los que hacen. Profundizar estos planteos es bucear en un terreno epistemológico. Desde esta perspectiva, es pertinente construir un pensamiento profesional tal como lo propone Schön (1992).

Los procesos de análisis y de reflexión sobre la práctica educativa pueden constituirse en ámbitos que permitan fomentar en la institución una cultura de formación permanente del equipo docente y un cambio en la práctica docente. La organización que adopta la institución para posibilitar un adecuado proceso de toma de decisiones está condicionada por las funciones que se atribuyan a este proceso y a los acuerdos resultantes.

Siguiendo a Weick, la escuela es una «organización débilmente interconectada», debido a la incertidumbre que se deriva de manejar tareas abstractas o simbólicas, como son las educativas, y debido también a la propia debilidad de la tecnología educativa. Es aquí donde la cultura organizativa compartida por profesores y alumnos pasa a jugar un papel fundamental como mecanismo de acoplamiento e integración.

Al considerar que las acciones de actualización académica pueden entenderse como profesionalización, su efecto está mediado por la práctica de los formadores de formadores configurada en el marco de la organización de la institución. De ahí que el cambio organizacional cobre importancia en tiempos de reforma cuando existe una necesidad de lograr mayor flexibilidad en las instituciones educativas. La perspectiva que plantea Escudero (1988) de la escuela como unidad de cambio y como lugar privilegiado para la formación de los profesores (Stenhouse, 1984), supone modificaciones en la práctica docente, la cultura de la escuela y la organización escolar.

La dimensión micropolítica, considera que la vida organizativa de los centros educativos está condicionada por las políticas educativas de cada momento histórico. Así se puede afirmar que una de las teorías que con mayor acierto ha profundizado en la naturaleza conflictiva de las escuelas es la denominada teoría micropolítica de la organización escolar, definida, entre otros, por Hoyle (cit. en Santos Guerra, 2001) como el conjunto de estrategias por las que el individuo y los grupos en contextos organizativos intentan usar sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses.

Desde este enfoque, las escuelas se consideran como “campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas” (Ball, 1989:35). La escuela, como institución, produce simultáneamente “conflictos culturales, políticos y económicos muy reales en el interior y en el exterior de nuestro sistema educativo” (Apple, 1987:11). El conflicto y el control son parte esencial y definitoria de la naturaleza organizativa; no son sólo cualidades del funcionamiento organizativo, sino efectos y resultados de planificaciones deliberadas e interacciones cara a cara. La política organizativa es, en la práctica, un proceso estratégico, material e interpersonal.



## CAPÍTULO 5: CUESTIONES METODOLÓGICAS

Describir, comparar e interpretar los efectos de la implantación de las políticas recientes de la formación docente en México y Argentina, implicó metodológicamente inferir tendencias y contradicciones operantes, que produjeron rupturas de tradiciones y propiciaron los intersticios del cambio en el campo de la formación docente.<sup>25</sup>

En esta investigación se entendió lo metodológico no en su sentido restringido asimilable a técnicas y procedimientos de investigación, sino en su sentido epistemológico, es decir como el plano teórico y conceptual de la construcción y significación del conocimiento mismo. Conservamos una aproximación reflexiva a la política y la sociología política, con aportaciones como la de Popkewitz (1991 y 1997).

Las perspectivas de análisis determinadas permitieron pensar en términos de procesos, desechando abordajes que implicaban consideraciones esencialistas y/o ahistóricas, que no conservan la especificidad de lo educativo (Buenfil, 1993).

Por todo lo anterior, el proceso metodológico contempló las siguientes líneas fundamentales:

- La construcción de un esquema de investigación vinculante, que comprendió el análisis de las políticas de formación docente y sus efectos, a partir de los procesos de implantación.

- Uso crítico de la teoría, en el sentido de no considerar a los diversos *corpus* como algo estático, dado o acabado sino como planteamientos posibles de resignificarse al confrontarse con la práctica; y que sirvan para elaborar nuevas explicaciones sobre el objeto de estudio.

---

<sup>25</sup> Este se abordará tomando como referencia las políticas diseñadas por los órganos de conducción del sistema educativo y la perspectiva de los actores. En este caso los formadores de formadores, los miembros de los equipos técnicos que tuvieron a su cargo el diseño y la implantación de las políticas de formación docente.

## **5.1-La perspectiva de la complejidad**

La lógica que orientó el enfoque metodológico implicó reconocer que la realidad educativa es compleja. Esto permitió un abordaje de las políticas de formación docente para la educación básica en México y Argentina desde diferentes dimensiones: institucional, política, social y cultural. En este sentido, un aspecto sustancial de los fenómenos educativos es el contexto donde se expresan y donde se ubican los actores sociales.

Hugo Zemelman señala que es necesario pensar la realidad como una articulación, como una relación entre procesos imbricados de forma no determinada previamente; y dejar que su reconstrucción permita reconocer de qué modo concreto se articulan los procesos. Establece que el perfil de realidad se desprende de la combinación de tres supuestos epistemológicos: movimiento, articulación y direccionalidad de un recorte que articula procesos heterogéneos en un momento dado (Zemelman, 1987). En el caso de la presente investigación, el cambio, las interrelaciones y la finalidad de las políticas de formación docente.

Esta investigación se centró en los efectos de cambio de las políticas de reforma de la formación docente en Argentina y México, a partir de las acciones de actualización en las prácticas de los formadores de formadores y en la organización académica, abordando el problema en un escenario complejo. Esto implicó pensar las prácticas educativas como algo que ocurre en un campo de relaciones cambiantes que suponen la adopción de posiciones entre sujetos y prácticas discursivas. Lo discursivo aludió, en este trabajo, a todo objeto o práctica significada al ser apropiada por los agentes sociales. Toda configuración social es discursiva en este sentido, sin importar la naturaleza de su soporte material (Buenfil, 1993).

Las políticas siempre producen cambios o reacciones de parte de la sociedad, articulándose con su proyecto gubernamental o social, pero que contribuye a darle direccionalidad al período histórico contemplado.

## 5.2-Acerca de la comparación en la investigación social

En la actualidad la comparación disfruta de un vigoroso resurgimiento dentro de las disciplinas sociales, particularmente en la sociología y en la ciencia política. Ahora más que nunca, las políticas hacen uso de las comparaciones como base para la toma de decisiones.

Las obras publicadas sobre la comparación de las políticas y sistemas de formación del profesorado siguen, en términos generales, un estilo característico de abordaje de la formación docente en los sistemas educativos nacionales que se ha elegido como objeto de estudio. Se trata, con frecuencia, de estudios descriptivos en los que se nota la ausencia de marcos y estructuras consistentes para el análisis, aunque pueden incluir información y experiencia útiles. Es común ofrecer en ellos un enfoque teórico impreciso (cuando existe de una forma explícita) para describir la situación de la formación del profesorado en los sistemas educativos nacionales que se han elegido como objeto de estudio.

El método comparativo considera a la comparación como un pensar relacionado que presupone una concepción apriorística de la desigualdad o diferencia. Esto condujo a determinar criterios que permitieron triangular tanto elementos cualitativos como cuantitativos, estableciéndose semejanzas, diferencias y diversas relaciones resultantes del análisis de las políticas de formación docente en Argentina y México.

Kallós y Selander (1994) aluden a los conceptos teóricos que nos permiten relacionar fenómenos específicos, y su importancia en un contexto determinado, con fenómenos análogos en otros contextos. En esencia, “comparar” consiste en *interpretar* y *explicar*, y no sólo en comparar, como trataremos a continuación de justificar.

La comparación como una metodología científico-social “no consiste en relacionar hechos observables, sino en establecer conexiones entre relaciones o incluso modelos de relaciones entre sí (...) estrechamente conectadas y estructuradas por afirmaciones hipotéticas o problemas conceptualizados que se deben dentro de una estructura teórica más amplia” (Schriewer, 1988:33-34; ver también Schriewer, 1993, en Popkewitz, 1994:26).

El genuino sentido de la investigación comparada, consiste no en comparar, sino en explicar, mediante la comprensión de cuáles son las características o problemas que afectan a las pautas de comportamiento existentes en el seno de las culturas, sociedades, economías o sistemas políticos en particular (Przeworski, 1987). Por otro lado, Ragin (1994) escribe que el saber comparado nos da la clave para comprender e interpretar.

Si comparar consiste en interpretar y explicar, el planteo teórico apareció como el horizonte de la investigación y, en éste sentido podemos afirmar que el proceso de construcción teórica llevó al problema de especificar y definir categorías conceptuales adecuadas.

La comparación supone una afinidad histórica, por ello cobraron relevancia las variables espacio-tiempo para los fines de este estudio. De ahí la importancia del conocimiento del contexto educativo reciente en ambos países que operó condicionando el objeto de estudio.

En este sentido, se procuró equilibrar la necesidad de especificidad histórica en el tratamiento de cada país con la coherencia teórica, centrándonos en las características singulares y diferenciadas de la reforma de la formación docente en México y Argentina.

Así también se exploró la problemática de la formación de formadores en cada uno de los países estudiados, realizando una comparación estructurada y centrada, ya que se buscaban datos de las mismas variables en diferentes unidades de análisis (George y McKeown, en King, 2000:56).

### **5.3-Los casos como construcciones teóricas**

La relación de conocimiento en la presente investigación; apareció planteada en todo momento como una construcción que no se restringió a los límites de los recortes científicos. Por eso, más que hablar de un método en general, preferimos hablar de una forma de racionalidad que responde a una visión compleja de la realidad.

La relación con la realidad fue, por lo tanto, construida y problematizadora de lo conocido. Se buscó especificar y definir constructos teóricos adecuados, es decir, “definir clases de objetos, acontecimientos, procesos o propiedades de una forma que se corresponda con el

principio de uniformidad general” (Nowak, 1989:53). Nuestro análisis construye su arquitectura comparativa a partir de una serie de “constructos teóricos”, que se concretan y localizan dentro del campo de la formación del profesorado; en el que se producen y reproducen dinámicamente las relaciones e interacciones institucionales de los actores. El objeto de estudio, por lo tanto, se entendió a través de una apropiación de los datos mediados por esos constructos conceptuales. Estos aparecieron como criterios para explorar la complejidad de relaciones que hay en las políticas de formación docente en Argentina y México.

La construcción teórica orientó la selección de casos en tanto susceptibles de ser comparados. En síntesis, nuestra preocupación inicial no estuvo en la selección de los casos a partir de criterios estándares o convencionales en la investigación que, entre otras cosas, remiten a la elaboración previa de tipologías sujetas a criterios diversos de naturaleza económica, cultural o geográfica. Los casos elegidos se construyen atendiendo a su complejidad, en contraposición a los enfoques analíticos convencionales del “positivismo instrumental”.

Los países seleccionados, México y Argentina, son bastante característicos en cuanto a la relación existente entre el Estado y la educación, la configuración del sistema formador de docentes, sus instituciones y las prácticas de los formadores de formadores. Ambos países parecen converger hacia una estrategia centralizada/ descentralizada; relativa a la regulación de la Formación Docente a partir de las políticas de reforma implantadas en la década de los 90.

#### **5.4-Niveles de análisis**

Siguiendo a Bernstein (1994) y, en función de los dos niveles planteados en la investigación, se distingue en el análisis:

##### **Nivel de las políticas de reforma de la formación docente**

El campo de producción del discurso gubernamental: producido por los agentes que detentan la regulación y el control de formación (equipos técnico - políticos a nivel federal y estatal).

- Análisis de documentos de política educativa e informes en torno a la reforma de la formación docente, elaborados por los equipos técnicos de la Secretaría de Educación Pública de México y el Ministerio de Educación de la Nación en Argentina;
- Investigaciones sobre formación docente y profesionalización de formadores de formadores.

### **Nivel de la implantación de la reforma de la formación docente**

El campo de re-contextualización del discurso constituido por los procesos de la implantación de la reforma, a partir de las acciones de actualización docente, sus efectos en la organización institucional y la práctica de los formadores de formadores.

- cuestionario de preguntas cerradas autoadministrado a docentes de las escuelas seleccionadas;
- entrevistas semiestructuradas a directivos de las escuelas seleccionadas y a miembros de los equipos técnicos de la Secretaría de Educación Pública de México y el Ministerio de Educación de la Nación, en Argentina.

### **5.5-Unidades espaciales y temporales de análisis**

Una investigación comparativa combina dinámicas de variación espacial, en este caso países: México y Argentina y una variación temporal (períodos). Se consideran las varianzas a lo largo de la dimensión temporal, especificando semejanzas generales y las diferencias, pensadas éstas como cruciales. La variación sincrónica entre los casos considerados en el recorte 1997-2000, permitió registrar efectos tendenciales o semejanzas, tomando como referencia contextual retrospectiva el período 1980-1997 (King, 2000).

La varianza temporal está constituida o bien por observaciones llevadas a cabo en diferentes unidades temporales, separadas por intervalos que pueden ser más o menos regulares; o bien por observaciones de características de más períodos que se suceden. En la presente investigación, las observaciones se efectuaron en diferentes unidades temporales y derivaban de fuentes ya codificadas: planes de estudio, documentos de política educativa,

especialmente desde 1980 a 1997. De la serie de temporalidades que afectaban a la organización del estado en el curso del desarrollo histórico de la dinámica social, nos interesaron las temporalidades tendenciales y coyunturales. Entendemos la coyuntura como el lugar en el que se concentra la singularidad histórica siempre de una formación social; es decir, una situación histórica concreta, en nuestro caso el período 1997-2000.

## **5.6- Sujetos del estudio**

Se definieron como sujetos de la investigación a:

- Coordinadores y miembros de los equipos técnicos a cargo de la reforma de la formación docente de SEP (México) /Ministerio de Educación (Argentina).
- Directivos, jefes de Departamentos/academias y formadores de formadores de las escuelas normales seleccionadas:
  1. Benemérita Escuela Nacional de Maestros (México, Distrito Federal) y,
  2. Escuela Normal Juan Bautista Alberdi (Argentina, provincia de Tucumán)

## **5.7 -Definición de variables**

El presente es un estudio comparativo entre distintos países: México y Argentina, en el que cada una de ellos, en tanto unidades se contemplaron en el recorte temporal 1997-2000 y se estudiaron en ambos las mismas variables y sus relaciones.

En esta investigación las variables fueron datos cualitativos. Al respecto, Bartolini (en Sartori, 2002) sugiere que la configuración de la comparación se organice a través de una matriz de datos que permita especificar con mayor rigor tanto las dimensiones elegidas como las propiedades –o los criterios de comparabilidad en nuestro caso- y las variables sobre las que se quiere llevar a cabo la comparación. Con tal procedimiento –sostiene Bartolini– resulta sustancialmente irrelevante si las variables son acompañadas por datos cuantitativos o datos soft o cualitativos. El procedimiento de comparación será el mismo. Si bien el estudio de casos se tomó en esta investigación en su vertiente cualitativa, ello no quiere decir que se excluyera una perspectiva más cuantitativa.

La comparación efectuada fue estructurada y centrada a partir de datos de las mismas variables en diferentes unidades. Esto permitió realizar inferencias causales y descriptivas, utilizando hechos que conocíamos para aprender sobre los que desconocíamos. Así, los hechos se sometieron a las preguntas y teoría de nuestra investigación conformando datos y observaciones de tipo cuantitativo y cualitativo (King, 2000:57).

### **VARIABLES SELECCIONADAS**

P1: País

V4: Consulta

V5.1: Aportes de los equipos técnicos: Conocimientos

V5.2: Aportes de los equipos técnicos: Actualización de contenidos

V5.3: Aportes de los equipos técnicos: Articulación entre teoría y práctica

V6: Cursos de Actualización

V7: Dimensiones de la Actualización

V8.1: Acciones Institucionales: Carga o Descarga de horarios

V8.2: Acciones Institucionales: Trabajo Colegiado

V8.3: Acciones Institucionales: Reuniones curriculares

V10.2: Nuevas Actividades: Extraescolares

V10.7: Nuevas Actividades: Diagnóstico de problemáticas docentes

V11.1: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Equipo por asignatura

V11.4: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Organización de foros y encuentros

V12.1: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Reuniones

V12.3: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Formulación Conjunta de Actividades

V12.4: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Análisis y Selección de Materiales Curriculares

V13.1: Continuidad en las Prácticas Educativas: Trabajo Colegiado

V13.4: Continuidad en las Prácticas Educativas: Vinculación con escuelas asociadas

V14.1: Dificultades en la Implantación: Diversidad de Interpretación sobre contenidos

V14.2: Dificultades en la Implantación: Insuficiencia en la Circulación de Información

V14.6: Dificultades en la Implantación: Tiempo

V15.2: Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas

V15.2.1: Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas

V16.1: Facilitadores de la Implantación Curricular: Organización de tiempos y espacios

V16.2: Facilitadores de la Implantación Curricular: Apoyo Técnico

V16.3: Facilitadores de la Implantación Curricular: Reflexión sobre la práctica



V18.2.1: Tareas Según Funciones: Investigación - Registros de Campo

V18.2.3: Tareas Según Funciones: Investigación – Reflexión sobre la correspondencia entre formación y necesidades de la educación básica

V18.3.1: Tareas Según Funciones: Capacitación – Capacitación a escuelas asociadas

V18.3.2: Tareas Según Funciones: Capacitación - Proyectos de capacitación intrainstitucional

V19: Tiempos Institucionales para reuniones de equipos de trabajo

V22.1: Incidencia de la Carga Horaria: Formación de Grado

V22.2: Incidencia de la Carga Horaria: Investigación

V22.3: Incidencia de la Carga Horaria: Capacitación

V23.1: Efectos de la Organización Académica: Toma de Decisiones

V23.2: Efectos de la Organización Académica: Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa

V23.4: Efectos de la Organización Académica: Construcción de Proyectos Institucionales

V24.1.1: Toma de Decisiones: Curricular Institucional – Programación de Materias

V24.1.2: Toma de Decisiones: Curricular Institucional – Materiales Curriculares

V24.1.3: Toma de Decisiones: Curricular Institucional – Evaluación Institucional

V24.1.4: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - PEI y PCI

V24.3.1: Toma de Decisiones: Organización Institucional – Análisis de contenidos de los programas del P 97

V24.3.2: Toma de Decisiones: Organización Institucional – Elección de Coordinadores

V25.1: Participación en la Toma de Decisiones: Curricular Institucional

V25.3: Participación en la Toma de Decisiones: Organización Institucional

V26.1.1: Aportes a la Formación Docente: Investigación – Reflexiones sobre prácticas y enfoques de enseñanza en la escuela primaria

V26.2.1: Aportes a la Formación Docente: Capacitación – Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza

V27.1.1: Investigación y Capacitación: Investigación – Identificación de Problemas

## **5.8-La Cuestión de los datos**

Contrariamente a lo que sugiere el sentido etimológico (*datum*, lo dado), el dato es el resultado de una elaboración de la realidad. Los datos son frecuentemente entendidos como interacciones, situaciones, fenómenos u objetos de la realidad estudiada; que el investigador recoge a lo largo de su proceso de investigación, que poseen un contenido informativo útil para los objetivos perseguidos en la misma.

El dato encierra un contenido informativo. Soporta una información acerca de la realidad interna o externa que es utilizada con propósitos indagativos. Los datos no son simplemente

construcciones; poseen una realidad preexistente, contienen muchos significados posibles según se los interroga. Por eso es casi un extremismo solipsista el pretender que el único uso legítimo que podemos hacer de ellos es reconstituir el discurso y los códigos de los enumeradores (Burke, Peter y otros, 1984).

El investigador construye los datos, y al hacerlo registra la información en algún soporte físico (notas de campo, grabación en audio o video), y emplea para ello algún modo de expresión simbólica (lenguaje verbal, expresión gráfica), que confiere al dato los rasgos de perdurable en el tiempo y comunicable. En consecuencia el dato resulta ser inseparable del modo en que es registrado y comunicado.

De ahí que, se tuvo cuidado en registrar y detallar el proceso de recogida de datos a partir de la 1) investigación documental, 2) entrevistas semiestructuradas y 3) cuestionario de preguntas cerradas, aplicado a través de una encuesta para evitar inferencias sesgadas, y poder hacer inferencias descriptivas y causales válidas.

Por otro lado, el recoger la mayor cantidad de consecuencias observables permitió evaluar mejor la teoría. Se tuvo en cuenta que los datos implican un referente teórico y conceptual, que condiciona el modo de interpretar lo que sucede ante nuestros ojos.

Desde el comienzo del trabajo de campo y *a posteriori*, se atendió que tanto los datos como los métodos de recogida fueran fiables es decir, que sean en la medida de lo posible reproducibles en otras investigaciones. Además, se tuvo presente la necesidad de maximizar la validez de nuestras mediciones, lo que tiene que ver con medir lo que estamos midiendo.

### **5.8.1-Investigación Documental**

En cuanto a los primeros datos relevados, éstos fueron tipos de discursos predeterminados; como los de las políticas de reforma de la formación docente y los informes técnicos de las dependencias de gobierno educativo que se analizaron (Goetz y Le Compte, 1988).

La investigación documental se centró en una primera etapa en la identificación y análisis de fuentes secundarias como la bibliografía y hemerografía sobre el tema, especialmente la

publicada durante la década de los 90. A partir de allí comenzó el trabajo con las fuentes documentales que daban cuenta de las políticas de formación docente emanadas de la nueva legislación educativa de 1993 en ambos países.

Cabe destacar que el proceso de investigación documental fue más rico en el caso de Argentina, pues por un lado gran parte de los documentos bases estaban en la página web del MCyE y, al resto de los mismos se accedió fácilmente gracias a que fueron proporcionados por personal del citado ministerio. Entre las fuentes consultadas podemos citar:

### **Fuentes documentales argentinas**

- Programa de Transformación de la Formación Docente, Buenos Aires, 1991,
- Fuentes de la Transformación de la Formación Docente. Documento Base I, Buenos Aires, 1991,
- Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento Base III: Decisiones en torno a la organización curricular – institucional de la formación docente continua, Buenos Aires, 1992,
- Decisiones en torno a la organización curricular – institucional de la formación docente continua, Buenos Aires, 1992,
- MCyE, Documentos Base III. Propuesta curricular,
- Institucional para la formación docente continua. Buenos Aires, 1992,
- Programa de Transformación de la Formación Docente. Política de Capacitación, Buenos Aires, 1992,
- Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación 1993 a 1999, Argentina,
  1. “Metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación” – Documento Serie 0 N° 1- Res. N° 26/93 del CFCy E,
  2. “Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente”- Serie A-3- Res. N° 32/93 del CFCy E,
  3. “Criterios para la planificación de Diseños Curriculares.” – Serie A-8 – Res. N° 37/94 del CFCy E,
  4. “Red Federal de Formación Docente Continua”- Serie A-9- Res. N° 36/94 del CFCy E.

5. “Bases para la Organización de la Formación Docente”- Serie A-11 – Res. 52/96 del CFCy E,
6. “Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua” – Serie A-14 – Res. N° 63/97 del CFCy E,
7. “Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente”– Res. 53/96 del CFC y E Res. N° 75/98 del CFCy E y,
8. “Criterios para la conformación y el funcionamiento de las unidades de evaluación de la RFFDC” – Res. N° 83/98 del CFCy E

- Ley Federal de Educación No. 24.195. Argentina 1993,
- Programa de Transformación de la Formación Docente. Aporte para la reconsideración de los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente. Documento Interno, Buenos Aires, 1995,
- Documentos producidos por la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. Argentina.1997,
- Ley de Educación Superior No. 24.521 y Decretos Reglamentarios, Buenos Aires, 1997. Argentina,

#### **Fuentes documentales mexicanas**

- Ley General de Educación, 1993, México,
- Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000,
- Ley General de Educación 1970 y Modificatorias. México,
- Programa de la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México. Documentos,
- Programas Emergentes de Actualización del Maestro. México,
- Programa Nacional para la Actualización Permanente. Documento, Pronap, México,
- SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 1992,
- Salinas de Gortari, Carlos, Quinto Informe de Gobierno. Anexo, México. Poder Ejecutivo Federal, 1993. México,
- Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000. México,
- Zedillo, Ernesto, Primer Informe de Gobierno. Anexo, México, Poder Ejecutivo

Federal, 1° de Septiembre de 1995. México y,

- SEP, Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997

### **5.8.2-Entrevista**

La tarea de reconstruir los sucesos llevó a utilizar la entrevista como procedimiento de obtención de información de fuentes primarias (Ver Anexo II, donde se adjuntan transcritas las entrevistas realizadas). Ante algunos obstáculos, como la escasez de documentos en el caso México, o como el desconocimiento y la imposibilidad de interpretar lo que está más sugerido que afirmado; la fuente oral proporcionó la clave y permitió la remisión y/o descubrimiento de fuentes escritas.

El aporte de las fuentes orales fue irremplazable para registrar la memoria de un grupo. No obstante se buscó tamizarla críticamente, detectando contradicciones con otras fuentes escritas, como los documentos de política educativa y las encuestas administradas a los formadores de formadores en ambos países. Esto fue importante no sólo en el proceso de relevamiento, sino también en el análisis de la información, ya que favoreció la triangulación de la misma.

El análisis de las situaciones específicas a partir de las entrevistas a informantes claves, implicó una deconstrucción que parte de entender a la situación investigada como significativa de situaciones más complejas. No se pretendió contrastar una idea, creencia o supuestos, sino acercarse a los conceptos, opiniones y supuestos mantenidos por los informantes claves. Las entrevistas se desarrollaron a partir de cuestiones que se perseguían indagar, es decir, el problema objeto de estudio.

La entrevista fue concebida como una interacción social entre personas que generan una comunicación de significados: una persona va a intentar explicar su particular visión del problema, la otra va a tratar de comprender o de interpretar esa explicación. La entrevista implica el establecimiento de un vínculo entre el entrevistado y el entrevistador, mediante las preguntas y las respuestas directas, cara a cara. El entrevistador tiene la oportunidad de captar no sólo datos e información, sino también la situación y la expresividad del entrevistado.

Existe, en la entrevista, reciprocidad porque ambos pueden clarificar e indagar la pregunta y la respuesta dependiendo del tiempo en que se realiza.

La entrevista semiestructurada fue seleccionada por ser la adecuada en investigaciones que se interesan por interrogar a administradores, burócratas, personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a usar eficientemente su tiempo. Aplicar este tipo de entrevista además ayuda al entrevistador, porque al contar con temas o preguntas preestablecidas demuestra al entrevistado que está frente a una persona preparada, competente y con control sobre lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante. Así, en la entrevista semiestructurada, el entrevistador mantiene la conversación enfocada sobre un tema particular y, le proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión (Bernard, 1988, citado en Tarrés, 2001).

Se elaboró una lista de temas para obtener información sobre el problema de investigación y, a partir de esto se estableció el guión de entrevista. Los siguientes descriptores conforman el guión de la entrevista determinados en relación con las dimensiones de análisis. La selección de los mismos se apoyó en cuestiones destacadas por los estudios en torno a las reformas de la formación docente. Algunos de ellos fueron planteados en las consideraciones teórico-conceptuales.

#### **5.8.2.1-Guión de la entrevista a Coordinadores técnico-políticos responsables del diseño del programa de reforma de la formación docente**

- Acuerdos institucionales y toma de decisiones para la elaboración del programa de reforma de la formación docente,
- Estrategias para la coordinación técnico-institucional de la reforma en el ámbito federal y estatal,
- Mecanismos de consulta para el diseño del programa de reforma,
- Lineamientos organizacionales y curriculares de la reforma,
- Materiales de apoyo a la reforma,
- Conceptualizaciones en torno a la formación y práctica docente,

- Participación del profesorado en la elaboración del diseño del currículo en el ámbito federal y estatal,
- Instancias y estrategias de acreditación institucional y,
- Procesos de seguimiento y evaluación de la reforma.

### **5.8.2.2-Guión de la entrevista a Coordinadores de la Actualización**

- Acuerdos institucionales para el diseño e implantación de las acciones de actualización en el ámbito federal y estatal,
- Origen de la demanda de actualización,
- Mecanismos de consulta para el diseño de los cursos,
- Estrategias de implantación de las acciones de actualización en el ámbito nivel federal y estatal,
- Modalidad de las acciones de actualización,
- Materiales de apoyo a la reforma,
- Mecanismos de selección y perfil de los destinatarios de la actualización,
- Características laborales de los destinatarios de las acciones de actualización,
- Contenidos de la actualización,
- Compatibilidad curricular de los contenidos de los cursos de actualización y los planes de estudios,
- Concepción epistemológica de práctica docente,
- Concepto de formación docente,
- Formas de trabajo que privilegian las acciones de actualización,
- Participación del profesorado en la toma de decisión para las acciones de actualización,
- Estrategias institucionales para la actualización de los formadores,
- Procesos de seguimiento y evaluación del programa de actualización de formadores y,
- Certificación de los cursos.

El guión de la entrevista requirió conocer ciertos puntos de información respecto a cada contestante. Posibilitó -en algunos casos- reformular la pregunta para una mejor comprensión del entrevistado. Esto permitió hacer tanto un sondeo más profundo, cuando la ocasión así lo exigía como también, una interpretación más adecuada de las respuestas dadas a cada

pregunta. El análisis del desarrollo del contenido hace posible algo de uniformidad de las respuestas aunque no sean del tipo afirmativo o negativo. Así, ha quedado en parte eliminada una de las objeciones fundamentales puestas en la entrevista cualitativa.

Se trató de profundizar en los temas planteados para obtener un conocimiento del punto de vista de los miembros de los equipos técnicos de SEP (México) y del MCyE (Argentina), en relación con las políticas de formación docente, a partir de los datos en el propio lenguaje de estos sujetos. Cabe destacar que, las entrevistas se desarrollaron en un espacio y tiempo formalizados previamente. Las mismas se realizaron en un clima de apertura y flexibilidad apropiadas.

En un primer momento se ofrecieron a los entrevistados, explicaciones sobre la finalidad y orientación general del estudio que se pretendía realizar. Luego, el interrogatorio se orientó progresivamente hacia cuestiones cada vez más precisas. En esta situación fue de utilidad el guión escrito de los ejes de la entrevista, ya que permitió cierta independencia para improvisar las preguntas sobre la marcha sin detener el flujo de la conversación con el entrevistado.

Los primeros momentos de la relación con el entrevistado en ambos países, tuvieron un sesgo de desconfianza, ya que uno no sabe muy bien cómo el otro va interpretar lo que decimos, nuestros gestos o incluso cómo nos ve físicamente. En esos momentos iniciales, la estrategia favorable para establecer una relación de confianza fue procurar mantener hablando al entrevistado, pues su cooperación era clave para obtener la información requerida. De ahí que, en todo momento se trató de ayudar a que el entrevistado se expresara y aclarara las cuestiones sin sugerir sus respuestas.

Al comienzo de las entrevistas se fue introduciendo poco a poco las preguntas, buscando respuestas que proporcionaran puntos de vista generales sobre el problema, descripciones que dieran cuenta del proceso de diseño e implantación de las políticas de formación docente, en el caso de los miembros de los equipos técnicos; o de los procesos de implantación de las mismas en el interior de la institución.

En las entrevistas básicamente se utilizaron preguntas sobre:



- experiencias: a través de ellas se pretendía que el entrevistado describa su experiencia en el proceso de diseño e implantación de las políticas de formación docente,
- conocimiento: se formularon para averiguar la información que el entrevistado tenía sobre los procesos a estudiar y,
- las preguntas de opinión/valor: se plantearon para conocer el modo en que valoraba determinadas situaciones.

Las entrevistas se realizaron con apoyo de un grabador que permitió registrar con fidelidad todas las interacciones verbales producidas entre entrevistador y entrevistado. Esto facilitó centrar la atención en lo que decía el informante, favoreciendo así la interacción entrevistador – entrevistado. Posteriormente, las entrevistas fueron desgrabadas para elaborar un reporte lo más literal posible.

### **5.8.2.3- Informantes claves**

Tanto en México como en Argentina se determinaron informantes claves que, por su trayectoria en el sistema de formación docente o la gestión de las escuelas normales, se estimó relevante su información por ser calificada.<sup>26</sup> Estos fueron funcionarios y formadores de formadores cuya experiencia los colocaba como conocedores expertos de su materia de trabajo.

La utilización de informantes clave; agregó a los datos de base un material imposible de obtener de otra forma, a causa de las limitaciones temporales de los estudios realizados. Por otra parte, al ser normalmente los informantes clave, individuos reflexivos, estuvieron en condiciones de aportar a las variables de proceso intuiciones que no habíamos considerado. Cada persona resignificó sus experiencias a partir de la manera como se fue conformado su esquema referencial.

---

<sup>26</sup> Para Goetz y Le Compte (1988:134) los informantes clave son “...individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador (...), frecuentemente son elegidos porque tienen acceso (por tiempo, espacio o perspectiva) a datos inaccesibles para el investigador”.

El diseño de los criterios para la selección de los informantes clave, tuvo el propósito de contar con datos relevantes necesarios para la investigación. Los criterios considerados para seleccionar a los informantes clave fueron:

- Participación en la toma de decisiones centrales en torno a las políticas de reforma de la formación docente y,
- Desempeño en cargos de gestión institucional en las escuelas normales seleccionadas.

La selección de las personas entrevistadas se basó en un procedimiento de “muestreo” intencional o no probabilística, según los criterios establecidos, en donde la mayoría cubrían los aspectos sobre los cuales interesaba centrar la entrevista (Tarrés, 2001). El muestreo seguido en la selección de informantes tuvo un carácter intencional, dinámico y secuencial. Se partió de la elección de personas que respondieran a unas cuestiones, las cuales condujeron a nuevos informantes. Esto sucedió especialmente en el caso de México, ya que el territorio institucional no era de total conocimiento.

Durante el trabajo de campo desarrollado en México y Argentina fueron entrevistados:

- Entrevista No.1-Ernesto Ponce-Director Formación Docente Inicial- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- Entrevista No.2-Ernesto Ponce-Director Formación Docente Inicial- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- Entrevista No.3-Mtra. María Teresa Rodríguez-Coordinador de la Dirección de Actualización- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.
- Entrevista No.4-Mtra. María Teresa Rodríguez-Coordinador de la Dirección de Actualización- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- Entrevista No.5-Noemí E. García-Coordinador de la Dirección de Actualización-Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- Entrevista N°6-Cenobio Popoca-Coordinador de la Dirección de Investigación-Dirección de Normatividad-Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- Entrevista No.7-Cenobio Popoca-Coordinador de la Dirección de Investigación-Subsecretaría de Educación Básica y Normal
- Entrevista No.8-Enrique Vázquez.-Subdirector Académico-Benemérita Escuela Normal
- Entrevista No.9-Enrique Vázquez-Subdirector Académico-Benemérita Escuela Normal

- Entrevista No.10-Enrique Hernández-Coordinador de Academia- Benemérita Escuela Normal
- Entrevista No.11-Susana Montaldo-Secretaria de Educación de la Provincia de Tucumán y ex Coordinadora de la Meta V del Programa PRISE
- Entrevista No.12-Lucía Palermo-Regente del la Escuela Normal de la Provincia de Tucumán.
- Entrevista No.13-María del Carmen Herrera-Capacitadora del Circuito E. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Docente de la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi de Tucumán.
- Entrevista No.14-Jorge Cajareville-Técnico de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina

### **5.8.3-Cuestionario de preguntas cerradas**

En el presente trabajo, el cuestionario (ver Anexo I) fue el instrumento seleccionado para la recopilación de información entre los formadores de formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (México, Distrito Federal), y la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi (Tucumán, República Argentina). La información recogida fue empleada en el análisis cuantitativo con el fin de tener una descripción de las variables.

Si bien existe una amplia variedad de cuestionarios con carácter general, podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones, y no tratar cuestiones que exijan una profunda reflexión de los entrevistados. También se emplea cuando no se cuenta con mucho tiempo para entrevistar a varios sujetos y/o se desea obtener el mismo tipo de respuestas de cada uno de ellos, con vistas a determinar posibles relaciones entre las respuestas de unos y otros. Por otra parte, con este tipo de instrumentos se consigue minimizar los efectos del entrevistador, realizando las mismas preguntas y de la misma forma a cada persona. Esta forma de encuesta resultó adecuada para recoger información preguntando a un grupo numeroso de sujetos (al menos varias decenas de ellos), con un coste mínimo de tiempo y esfuerzo, manteniendo un formato común en las preguntas.

### **5.9.2.1-Diseño del cuestionario**

La preparación del cuestionario -completado por los informantes en la investigación-, supuso considerar aspectos como el marco conceptual y experiencial de partida, la forma, el tipo, el número de preguntas, el estilo o modo de redactar las cuestiones y el número de ellas. La forma que adoptó el cuestionario debe entenderse como una traducción o concreción de los supuestos, creencias o modelos de partida utilizados para dar cuenta del problema de investigación. De ahí que, las preguntas que lo conforman reflejan el pensamiento en torno al problema de investigación y el marco conceptual.

En la elaboración del cuestionario se partió de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado, y en relación con el contexto del que son parte.

La elección del tipo de cuestiones que formaron parte del cuestionario estuvo relacionada, en primer lugar, con el esquema conceptual de partida. Además, la información que se pretendía recoger era de tipo cualitativa en primer lugar ya que las opciones de respuesta que se ofrecían a los encuestados, representaban las distinciones que se tomaron en cuenta al definir las variables y los conceptos presentes en su estructura conceptual. Lo anterior se efectuó sin descuidar la presencia de información descriptiva concreta.

En la estructuración del cuestionario, se optó por preguntas cerradas para facilitar el tratamiento estadístico. Estas permitieron obtener respuestas confirmatorias o desestimativas ante una proposición. Las preguntas cerradas tuvieron forma de alternativas dicotómicas, tricotómicas o de elecciones múltiples dentro de los extremos de una escala que posibilitaban construir una serie de alternativas de respuesta internas.

Las preguntas de opción múltiple con respuesta en abanico fueron formuladas de modo tal que, se solicitaban respuestas en las que se establecían grados de intensidad para valorar un hecho, conducta o situación. Son las conocidas como preguntas de estimación. Entonces las posibilidades de respuestas se presentaron con gradaciones de 3 a 5 niveles.

Las respuestas se registraron en un formulario normalizado con un total de veintisiete preguntas. Al buscarse una información más cualitativa, las preguntas indicaban tanto las opciones que se ofrecían al encuestado como la gama continua dentro de la que se buscaría la respuesta. La gama que se utilizó se determinó, en general, a partir del problema en el que se centra el estudio. Al expresar las opciones de las preguntas que buscan información cualitativa, el objetivo fue el mismo que para la búsqueda de información descriptiva: dar una respuesta a todos los sujetos que se aproxime razonablemente a la asociación que el sujeto consultado hará a la pregunta.

El cuestionario fue administrado a través de una encuesta. Esta es una técnica de recogida de información, que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden, y se formulan con los mismos términos. Se utilizó la encuesta para contrastar puntos de vista, no para explorarlos, favoreciendo el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico.

La encuesta se consideró como una técnica más, no la única ni la fundamental, en el desarrollo del proceso de recogida de datos. Su administración aparentemente no produjo rechazo alguno entre los formadores a los que fue aplicada. No obstante, en el caso de Argentina, de las treinta encuestas distribuidas, sólo fueron devueltas veinte. En México fueron entregadas y devueltas treinta encuestas. Esta modalidad de procedimiento de encuesta permitió abordar el problema desde una óptica exploratoria, no en profundidad.

### **5.10-En torno al análisis de datos**

Definimos el análisis de datos como un conjunto de transformaciones, operaciones, reflexiones, que realizamos sobre los datos con el fin de extraer un significado relevante en relación con el problema de investigación. Con este concepto, permanecemos dentro de la idea general de análisis como proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y, utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas (Bunge, 2000).

El análisis documental supuso examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos, para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo. Se persiguió alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos.

Algo fundamental que se tuvo en cuenta es que, teoría y datos interaccionan y siempre es necesaria alguna teoría antes de recoger los datos; como así también se precisan algunos datos antes de teorizar.

Los datos en la presente investigación no están en el mismo nivel de análisis. Esta situación favorece determinar la mayor cantidad posible de consecuencias observables, teniendo como marco la construcción teórica planteada. Se trató de llegar a inferencias causales a partir de la información empírica relevada, en relación con las políticas de formación docente entre 1997 y el 2000. En esto juega un papel importante la teoría mediante la clarificación conceptual y la especificación de variables que puedan generar más consecuencias observables.

Los datos obtenidos a través de los cuestionarios fueron codificados y sometidos a un análisis estadístico descriptivo, a través del paquete estadístico SPSS7 PC. Nos centramos en el análisis de frecuencias y porcentajes a partir del cruce de las variables nominales y ordinales que se determinaron. Se construyeron para ello cuadros y gráficas correspondientes a las variables seleccionadas (Ver Anexo II).

La interconexión de los procesos de recogida y análisis en la investigación se ha concretado metodológicamente dentro de la tradición cualitativa, en las denominadas estrategias de selección secuencial (Goetz y Le Compte, 1988), en las que la progresiva construcción teórica determina la recogida de datos o la selección de implicantes que posibilita la comprobación de teorías, a partir de los casos seleccionados en función de las implicaciones de esas teorías (King, 2000).

## **CAPITULO 6- ANALIZANDO LOS EFECTOS DE LA IMPLANTACIÓN DE LAS REFORMAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE**

### **6.1-El caso México**

#### **6.1.1-Instancias para la formulación de la reforma de la formación docente**

En México, el gobierno federal dictó los lineamientos para la integración de los nuevos sistemas estatales de formación de maestros, así como las disposiciones referidas a la formulación y autorización de los contenidos y materiales educativos para la enseñanza normal. Además, determinó normas y criterios académicos para el establecimiento de planes y programas de estudio y los lineamientos básicos de organización de los servicios. En este marco, con las autoridades estatales se elaboró la programación a mediano y largo plazo de la creación y extensión de servicios educativos y del desarrollo de programas de fortalecimiento académico para asegurar la calidad de la formación docente.

En 1996, al comienzo de la reforma de la educación normal -dentro del marco de los procesos de descentralización-, se inició una etapa de reuniones entre los responsables del Programa en cada estado.

“...El programa que le llamamos de Transformación fue un programa realizado en forma conjunta entre la entidad federal y las autoridades educativas y estatales entre la Subsecretaría de Educación Básica Normal como instancia federal y las Secretarías de Educación de cada estado”... (Entrevista1)

La implantación curricular de la reforma en México requirió la coordinación entre profesores y funcionarios de la SEP para llevar a cabo los diferentes encuentros y talleres de discusión acerca de la propuesta curricular y de las acciones de actualización de formadores de formadores en las escuelas normales.

Las reuniones entre directivos escolares y autoridades educativas estatales, incluyó en la agenda, formas de trabajo, criterios para priorizar acciones y los modos de organizar las actividades en las escuelas.

“En cada entidad, el titular de los servicios educativos de cada entidad, nombró a un representante que fue el brazo más operativo que tuvimos en cada una de las treinta y dos

entidades. La coordinación estuvo siempre a través de ellos, la comunicación hacia las escuelas y/o a través de ellos.” (Entrevista 1)

### **6.1.2-Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación del Plan de estudios 1997**

Un elemento esencial en el diseño del plan de estudios 1997 de la Licenciatura en educación primaria, fueron las aportaciones recavadas de un proceso de consulta iniciado en agosto de 1996. Este contó con la participación de las autoridades educativas de las entidades. A través de las consultas se delineó la propuesta del plan de estudios y el mejoramiento de las escuelas normales hacia finales de 1996. El 10 de diciembre de 1996 se oficializó el programa de transformación de la formación docente.

Durante el proceso se instrumentaron temarios de consulta a las autoridades educativas, a las escuelas normales, a formadores de formadores y estudiantes del P84 de las diferentes entidades federales. El sondeo estuvo dirigido también a prestigiados investigadores, a centros de investigación como el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), el Centro de Estudios Educativos (CEE), al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y a maestros de reconocida trayectoria en la educación normal.

“Había consultas muy específicas que hacíamos a las autoridades educativas de cada entidad, en particular de las escuelas normales. También a maestros de las escuelas normales, a estudiantes que en ese momento estaban cursando el plan anterior, a padres de familia tanto de estudiantes normalistas como de niños en educación básica. Consultamos también a profesores destacados en las entidades que han dedicado su vida a la formación de maestros, a investigadores, a los centros de investigación... preocupados por la formación de maestros como el Departamento de Investigaciones Educativas, del Centro de Estudios Educativos. Al sindicato también hubo consulta...soportó la opinión de nuestra parte...con todos esos elementos, se arranca ya oficialmente desde diciembre la aplicación de la reforma...” (Entrevista 2)

Un diagnóstico a partir de consultas nacionales y regionales en torno a la situación de la formación docente fue la base de toda la reforma de la formación docente para la educación básica; desde el plan de estudios hasta las acciones de actualización para su implantación.

“Con eso se armó el Programa de Transformación. La exigencia fundamental es que esta reforma de escuelas normales, tenía que ser integral, tocar todos los aspectos de la institución educativa, no solamente la parte curricular sino ser apoyada por un programa de actualización, de modificación de la toma de decisión institucional y del mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento.” (Entrevista 1)



En una primera etapa, la consulta se realizó a partir de documentos de trabajo preparados por la SEP.

“...de hecho la reforma se define a partir de la consulta que se hace tanto con los titulares de educación de los estados como de los directores de las escuelas normales, profesores de las escuelas normales, aún a los estudiantes que en ese momento estaba en el 84 se les pidió la consulta, o sea de ahí arranca...” (Entrevista 1)

Dichas consultas se efectuaron antes de iniciar la operación de los talleres para la elaboración del plan de estudios de la licenciatura en educación normal. No obstante los formadores consideraron que las mismas:

“...fueron más bien a nivel laboral, no tanto a nivel académico, los aspectos medulares ya estaban determinados, ya no se pudo incidir en ellos. Si hubo una consulta, se conocieron, pero estamos legitimando de alguna forma de que sí hubo participación, pero bueno fue bastante limitada en ese sentido.” (Entrevista 10)

La participación en los talleres, como espacios de consulta, funcionó más bien como instancia de legitimación ya que las tomas de decisión en torno al nuevo plan de estudios se realizaron a nivel de los técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

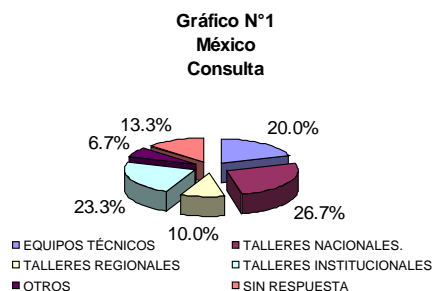
“No, solamente se conoció antes el documento y algunos compañeros fueron comisionados para dar puntos de vista y enriquecer, pero obviamente ya estaba, digamos el planteamiento, el enfoque y solamente fue hacer observaciones y negociaciones...” (Entrevista 10)

No obstante, en las entrevistas al Director de la Formación Docente Inicial se insistió en que los equipos para la estructuración del plan de estudios, en una primera instancia trabajaron en torno al diseño curricular con la participación de los maestros de las escuelas normales.

“La finalidad era que trabajáramos con los maestros de las escuelas normales tanto que ofrecían educación primaria como los que ofrecían, en ese momento, la licenciatura en educación media...” (Entrevista 2)

En las encuestas realizadas a profesores normalistas en México, el 26.7 % de ellos consideró que los espacios de mayor consulta fueron los talleres nacionales y el 23.3% los talleres institucionales (Gráfico N°1).

Desde la mirada de los funcionarios y técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, las opiniones expresadas por estos sectores consultados contribuyeron a



precisar, reformular y mejorar la propuesta inicial y a establecer los demás componentes del plan de estudios: el mapa curricular, definición de las asignaturas, carga horaria y las condiciones para su aplicación.

“...Un pequeño equipo, la mayoría con experiencia en la formación de maestros o la experiencia directamente en las escuelas de educación básica dieron forma a este plan de estudios. Los equipos nacieron por los diferentes cursos que se han ido elaborando. Ahí la participación de los maestros de las escuelas normales fue muy importante.” (Entrevista 2)

Una etapa final de discusión y análisis se realizó entre junio y julio de 1997, en torno al documento subtítulo “Versión final para consulta”. Aquella abarcó dos reuniones nacionales de trabajo con los directores y subdirectores académicos de aproximadamente doscientos planteles públicos de educación normal. Allí se analizó el documento en el que se planteaban los rasgos del perfil de egreso del nuevo plan de estudios y las orientaciones académicas para su diseño y organización.

“De varias escuelas normales, no sé si de todas las escuelas normales; pero eran varias, no era solamente la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, esa es la estrategia.” (Entrevista 8)

Las autoridades de la SEP reconocieron también la participación de diferentes sectores relacionados con la formación docente para efectos de coordinación y trabajo conjunto.

“...si bien, los equipos académicos de la Subsecretaría llevaban la coordinación general de toda la elaboración de programas, de materiales; en todos los programas tuvimos la colaboración, la participación, la intervención de profesores de escuelas normales, así como de otros especialistas, investigadores, gente que conoce más a fondo sobre alguna disciplina o sobre los avances que se tiene. Eso permite tener programas de estudio elaborados de manera conjunta. También participaron de la actualización de los formadores que va vinculada con el programa. Nuevamente ahí contamos con la participación de los profesores de las escuelas normales en los talleres que organizaban equipos conjuntos de coordinación entre personal de Subsecretaría, personal de las escuelas normales y en algunas de las asignaturas contábamos con especialistas. Ya sea a nivel de conferencias, a nivel de una orientación en general. Pero básicamente, insisto, la Subsecretaría con el apoyo de las autoridades estatales y de las escuelas normales...” (Entrevista 1)

Cabe destacar que, antes de empezar la implantación de la reforma de la educación normal de 1997, la SEP puso a disposición de las escuelas normales cursos especiales para los alumnos pertenecientes al P84. Se acercó así, su formación al perfil propuesto en los nuevos planes de estudio. Esto se complementó con la publicación y distribución de materiales curriculares y el uso de los medios de comunicación a distancia y redes de información.

“Finalmente la última estrategia, como puntos esenciales están la televisión, la última estrategia que nosotros hemos impulsado mucho es la actualización en la propia escuela, mediante el trabajo colegiado, el trabajo colegiado es un elemento básico, sin el cual nosotros estamos conscientes de que no se puede llevar a cabo la reforma.” (Entrevista 2)

Así, las acciones de actualización llegaron a los formadores que no tenían oportunidad de asistir a reuniones presenciales.

“Con respecto a los debates que se dan en términos de contenidos están otros apoyos para la actualización que son programas de televisión que hacemos específicamente para los maestros...se transmiten por Edusat con una programación que oportunamente les damos a conocer, en horarios de escolar...Evidentemente la idea es que los alumnos, los maestros...tengan un apoyo adicional...” (Entrevista 3)

Los programas televisivos se estructuraron en torno a un tema y fueron enviados cada nuevo semestre. Se esperó que fueran un estímulo para iniciar un proceso de investigación personal. Su elaboración contó con el apoyo de especialistas en ciertos temas de los programas de estudio.

### **6.1.3-Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación de las acciones de actualización.**

La demanda de actualización para la implantación de la reforma de la formación docente se inscribió en el discurso de la profesionalización docente, sostenido en el marco de las reformas educativas durante la década de los 90 en México y Argentina.

“Bueno, de la reforma misma, nace de una necesidad de que la educación sea más congruente con las necesidades de la sociedad, ya en lo particular se han dado varios sucesos que requieren una actualización más puntual. En este sentido, esos sucesos yo podría decir que son el que haya habido una reforma en la educación primaria, en la educación básica en general ‘92, ‘93, a la que los maestros normalistas estaban teniendo acceso, por partes. Era necesario que se hiciera esta reforma para llevar a cabo la actualización del sistema educativo y la actualización de los maestros...” (Entrevista 3)

Desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, el diseño e implantación de la actualización de formadores de formadores estuvo a cargo de la Dirección de Actualización y Capacitación de Profesores de Educación Normal, la Dirección de Formación Inicial de Profesores para la Educación Básica, la Dirección de Planeación, Evaluación, Normativa y Apoyo Técnico y la Coordinación del Proyecto de Seguimiento y Evaluación de la Aplicación del Plan de estudios 1997. Las actividades comenzaron con un Programa de Actualización iniciado antes de la aplicación del nuevo plan de estudios. Para tal fin, se firmaron acuerdos con los Secretarios de Educación de los Estados.

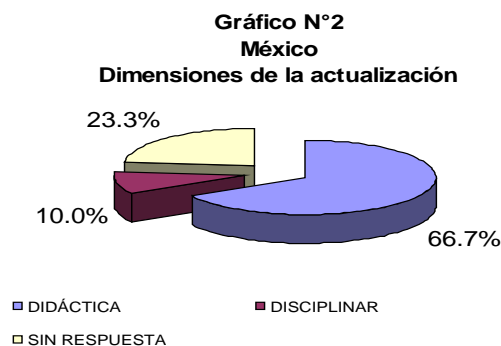
La actualización tuvo como propósito acompañar la implantación de la reforma de la formación docente e informar a los profesores acerca de los fundamentos, principales orientaciones, contenidos y enfoques de las asignaturas que impartían.

“Esto fue como una especie de programa emergente que tuvimos que arrancar dentro ya de la propia reforma. En septiembre arrancamos con el plan de estudios, primaria, y es ahí donde arranca la parte de la actualización. Hasta este momento, el trabajo fuerte con la actualización ha sido referido a los nuevos programas de estudio, es decir, nos interesa mucho que el docente conozca a profundidad y con suficiencia los nuevos planes, los nuevos programas de estudio y que esto mismo les sirva a ellos para su propia actualización. Si bien nuestro propósito es que tengan la formación básica para impartir los programas los talleres sirven para que ellos conozcan nuevas corrientes en la parte educativa, nuevos enfoques en la enseñanza de las disciplinas que forman parte del currículo de primaria y secundaria.” (Entrevista 2)

El Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales fue el marco institucional de la actualización de formadores de formadores en México, a través de una de sus líneas de acción: “Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales”.

#### 6.1.3.1-Dimensiones de la actualización

La actualización estuvo dirigida específicamente a la implantación del plan de estudios. Por lo tanto, los talleres fueron estructurados por asignaturas. El 66.7 % de los profesores encuestados consideró que la dimensión preponderante de la actualización fue la didáctica (Gráfico N°2). Aunque algunos sostuvieron que lo principal fue lo disciplinar.



“Pero si más en lo disciplinar, porque bueno lo que se insistía mucho es que conociéramos toda la visión del plan de estudios...cuál era el plan de estudios, cuál era la intención, cuál era el enfoque que tenía, etcétera.” (Entrevista 10)

#### 6.1.3.2-Operación de la actualización

Las estrategias empleadas para la coordinación de actividades interinstitucionales fueron en los niveles políticos, las reuniones de trabajo y acuerdos entre los directores generales, previa autorización del Subsecretario de Educación.

Las acciones de actualización comenzaron con las reuniones de los técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y de la Dirección de Actualización específicamente. A estos se les agregaron los formadores de formadores de las escuelas normales elegidos por las diferentes entidades.

El proceso de operación de la actualización partió de las consultas e invitaciones a maestros destacados de las escuelas normales de todo el país. Estos participaron junto con los equipos técnicos de la citada Subsecretaría en la coordinación de los talleres de actualización, organizados bajo las orientaciones de la Dirección de Actualización.

“A partir de ahí las acciones que se dan semestre a semestre estuvieron también caracterizadas por ese proceso participativo. En cada semestre que elaboraba un programa y contábamos con la participación de los profesores de las escuelas, su colaboración en la actualización a los demás compañeros y obviamente en su aplicación. Y por parte de la Subsecretaría todo el apoyo para que los estudiantes contaran con materiales de estudios que les apoyaran en cada una de las asignaturas.” (Entrevista 1)

### **6.1.3.3-Criterios para la selección de los formadores de formadores**

La selección de los formadores incorporados al Programa de Actualización, fue confiada al responsable del mismo en cada entidad federativa.

“... había poco conocimiento de cuáles eran los mejores directores, maestros, los mejores cuadros, pero conforme va pasando los directores de las escuelas y responsables del programa en cada entidad, nos pueden decir con mayor seguridad ésta es la persona que puede aportarles más, tiene ésta formación, tienen ésta experiencia... no nos fiamos mucho de los títulos académicos, en principio sí es importante, pero cuenta mucho la experiencia...si tienen una experiencia en el diseño curricular en las escuelas en estos momentos y bueno...nosotros vemos el desempeño en los talleres, su disponibilidad, ese es el criterio que manejamos.” (Entrevista 2)

Los currículos de los maestros propuestos fueron analizados también por el equipo de la Dirección de Actualización.

“...En primer lugar, solicitamos un esquema, un resumen curricular que proponen en su entidad. Para la propuesta, analizamos el currículo y lo comentamos con la autoridad educativa, nosotros pensamos que la propuesta que hacen sobre los 3, fulanita o fulanito cubre mejor los criterios, porque por ejemplo equis tiene todos los cursos habidos y por haber, pero son de todo, de cocina, de psicología, puede ser una persona interesante pero...” (Entrevista 4)

La selección de los maestros representantes de las entidades federativas, no partió de una documentación que estableciera los requisitos para acceder a dicho proceso. Básicamente fue una elección de pares, fundada en el prestigio profesional y una vasta experiencia en la formación de maestros reconocidos en el medio académico normalista.

“... que tenga un reconocimiento profesional, porque es la persona que los va a capacitar a los demás y digamos si no tiene una trayectoria académica reconocida, pues no tendría los elementos para poder, primero, trabajar y captar cuál es el enfoque y segundo, cuando vaya con sus colegas para que hagan la discusión, la comprensión.” (Entrevista 4)

En realidad, los equipos técnicos no conformaron una instancia fija sino que organizaron los equipos para cada taller que impartían.

“Bueno, ya después cada quien iba a su institución. No hay una estructura de actualización de las entidades, pero hay gente preparada para impartir actualización.” (Entrevista 1)

A lo largo del proceso se integró al equipo de actualización a diseñadores de la reforma de la educación básica para garantizar cierta unidad de criterios.

“Para la actualización de nuestros formadores, y de los maestros y de los alumnos hemos integrado a sus equipos a los diseñadores de la reforma de la educación básica de manera que sea congruente...están integrados con muchos equipos algunos de ellos también igual participan con la actualización de los maestros en servicio de manera que podamos hacer pues un sólo sistema y que no desorientemos y que...” (Entrevista 3)

#### **6.1.3.4-Los Talleres de Actualización**

El personal técnico especializado de la Dirección de Actualización y los maestros normalistas seleccionados tuvieron a su cargo la primera instancia de actualización. En la segunda etapa regional, éstos coordinaron la capacitación de los docentes de las escuelas normales en cada una de las asignaturas del nuevo plan de estudios.<sup>27</sup> Para la actualización y la discusión de los lineamientos de la reforma de la formación docente, se reunió a los profesores por entidad federativa y por área curricular.

“Sí, sí, fuimos uno o dos representantes por entidad y estuvimos trabajando de manera intensiva durante una semana, lo mismo se nos proporcionaron materiales. Hubo tiempo para organizar, planear el curso, y después ya me tocó aquí, porque esta escuela fue la sede para que vinieran los maestros de escuelas particulares y los propios de la nacional de maestros.” (Entrevista 10)

A su vez esos maestros, prepararon a los de las escuelas normales en talleres organizados por la autoridad responsable de la actualización en cada entidad.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Según Ruth Mercado, “En cambio, aunque la segunda actualización no fue tan memorable para los maestros, como para que llegaran a describirla como una experiencia extraordinaria, parecía haber más confianza para participar en los trabajos. Los profesores manifestaron que ello se debió a que se sentían más seguros por tener un mayor conocimiento del plan y de los programas, pues ya habían experimentado el trabajo con el primer semestre; así, consideraban que por tales razones tenían ya más ideas que aportar que durante la primera actualización.”(Mercado, 2001:136)

<sup>28</sup> En una publicación reciente en torno a la investigación llevada a cabo sobre la implantación del Plan 97 (P97) se destacó esta estrategia: “Para actualizar a los maestros de las escuelas normales en los ajustes hechos a los programas, algunos de ellos fueron capacitados centralmente al respecto y después ellos mismos trabajaron con los demás a nivel estatal.”(Mercado, 2001:137)

“Directamente fue la Subsecretaría asume la responsabilidad de ofrecer la actualización con el apoyo y la participación de todas las escuelas normales y de las entidades. Insisto, ahí una parte en la que nosotros ya no podemos avanzar más. Es decir, nosotros convocamos invitamos, ofrecemos los materiales y ya después las entidades se organizan procurando una cobertura total de todos los profesores que van a trabajar directamente en la Licenciatura.” (Entrevista 1)

Así, desde el año 2000, las autoridades educativas de cada entidad organizaron talleres estatales a los que acudían los maestros. En los estados, los talleres fueron coordinados por los equipos técnicos estatales y los maestros que asistieron a los talleres nacionales y regionales. Sólo ocasionalmente participaron miembros de los equipos de SEP.

“Sí participamos todos los maestros que íbamos a atender cada uno de los espacios curriculares, no eran representantes, fuimos todos, todos los que nos correspondía trabajar un espacio curricular.” (Entrevista 10)

Las acciones de actualización desde sus comienzos en el año 1997 se estructuraron como talleres desarrollados en instancias nacionales, regionales, estatales y a nivel institucional. Las sedes cambiaban de acuerdo al apoyo de los gobiernos estatales. Aquellas fueron coordinadas por la Dirección de Actualización y Capacitación de Profesores de Educación Normal, con base en un diagnóstico de la formación de maestros.

“Hicimos nuestra principal estrategia de trabajo durante los primeros años de la reforma el trabajar con todos los maestros, y por eso hablamos de talleres regionales...esta estrategia nos llevó a tener unos mil setecientos maestros simultáneamente trabajando en nueve sedes... de manera que lo más directo que podíamos hacer en esa discusión, en ese análisis de nuevos sentidos.” (Entrevista 4)

Durante el primer semestre del plan de estudios se contó con 166 docentes, que apoyaron a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal para trabajar con 1490 maestros divididos en cuatro regiones que se incrementaron a partir del tercer semestre. Además, se invitó a maestros destacados de las escuelas normales del interior del país para que colaborasen. Estos talleres organizados por el equipo técnico de SEP y de la Dirección de Actualización fueron previos a las reuniones nacionales y regionales.<sup>29</sup> De esta manera, fue constituyéndose un equipo técnico ampliado de apoyo al responsable del programa en cada estado.

“Desde ahora las autoridades educativas de cada entidad ya tienen conocimiento de cuál es la estrategia de trabajo...y desde ahora están comenzando a organizar ellos, como autoridades, lo que llamamos talleres estatales. A esos talleres acuden o invitan a todos los maestros que vayan a dar un curso, en este caso de tercer semestre. Los conductores de los talleres van a ser los maestros que preparan este seminario.” (Entrevista 4)

---

<sup>29</sup> -Ver Entrevista 4- Mtra. María Teresa Rodríguez-Coordinadora de la Dirección de Actualización –Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Para cada semestre de implantación del plan de estudios se programaron los talleres vinculados con las asignaturas correspondientes. Allí se dieron a conocer los nuevos programas, se trabajó las actividades específicas o más significativas según el enfoque de cada asignatura, se revisó la bibliografía básica y se discutió su pertinencia. Esto se complementó con tele conferencias transmitidas por la red de Edusat a nivel nacional y con documentos que llegaban a las escuelas para ser analizados.<sup>30</sup>

Los talleres regionales como los organizados a nivel institución escolar, en la práctica fueron obligatorios.

“...está programada dentro del taller nacional que en una sesión reunamos a todos los maestros de Sonora, de todas las materias...lo primero que hacemos es que empiecen su sesión conociendo cómo trabaja el otro...con la información puesta en común, empiezan a trabajar una planeación con otro sentido...entonces a esa misma actividad que se está dando por estados, la llevan a las escuelas...” (Entrevista 4)

La modalidad presencial de los talleres, permitió el intercambio de experiencias diferentes.

“Las estrategias que hemos utilizado son a partir de talleres presenciales que se realizan tanto a nivel nacional a nivel regional y a nivel local, y por escuela...tratamos de llegar lo más cercanamente posible a los maestros...con este contenido que son los programas. Pero se amplían un poco más para que se actualicen en algunas corrientes. Esa ha sido la estrategia fundamental...” (Entrevista 2)

Los talleres regionales fueron un ámbito propicio para la interacción entre los docentes. Esto fue favorecido por el número de maestros concentrados y por la diversidad de entidades de las que provenían.

“...capacitábamos a uno y este a otro, ese a su vez a 20 y esos 20 a otros 200, o sea lo que llamamos en cascada. Hicimos nuestra principal estrategia de trabajo durante los primeros años de la reforma fue trabajar con todos los maestros, y por eso hablamos de talleres regionales...esta estrategia nos llevó a tener, por ejemplo, unos 1700 maestros simultáneamente trabajando en nueve sedes...de manera que lo más directo que podíamos hacer en esa discusión, en ese análisis de nuevos sentidos.” (Entrevista 4).

Las entidades federativas fueron las que comenzaron a organizar los primeros talleres en función de sus necesidades específicas. Estos fueron precedidos por un taller regional que luego se canceló quedando sólo los estatales, sin que esto disminuyera la posibilidad de intercambio.

---

<sup>30</sup> -Ver Entrevista 5- Noemí E. García Coordinadora- de la Dirección de Actualización - Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

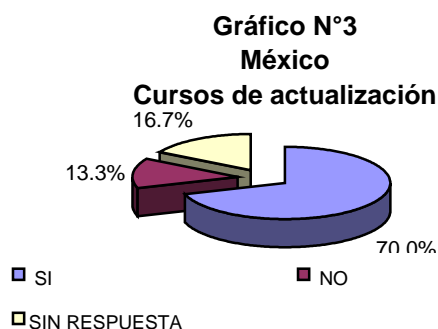


El cupo para los formadores en cada taller varió por semestre. Esto dependía de las materias y la instancia a la que correspondía el taller o, en algunos casos, de las limitaciones de los equipos técnicos centrales. Estas instancias fueron cambiando de acuerdo a las actividades desarrolladas por el equipo de la Dirección de Actualización.

“...hacíamos el nacional, después el regional íbamos también, pero cuando empezamos a trabajar ya los siguientes planes de estudio de preescolar y de secundaria tuvimos que suspender la parte regional que es intermedia y directamente irnos a los estatales...”  
(Entrevista 2)

A medida que la actualización siguió su curso se produjeron modificaciones en sus componentes organizativos y conceptuales. Esto fue posible a partir de la evaluación del desarrollo de cada taller y en el marco de una planeación flexible de la estrategia.

En consonancia con lo anterior, las encuestas arrojaron que el 70% de los formadores consideraron que los cursos de actualización favorecieron el proceso de implantación curricular (Gráfico N°3).



Finalmente, los cursos fueron certificados por una constancia con el esquema de educación superior que permitió a los formadores concursar becas y favorecer su promoción. La certificación de los cursos no estuvo vinculada a la carrera magisterial. Se extendió una constancia de participación por cuarenta horas que servía como justificación del tiempo que se estuvo fuera de la escuela.

La estrategia de actualización revistió un carácter diferencial en relación con la implementada para la Plan 84, siendo:

“...la primera vez que ensayan este tipo de experiencias de actualización...en las sesiones presenciales hicimos entrega de mucho material, de manera que el maestro no se limite a las notas que pueda tomar...sino tenga el material que va a utilizar, lo revise con nosotros, con los diseñadores y durante una semana intensa de trabajo, mañana y tarde... (Entrevista 4)

La posibilidad de seguimiento de la implantación permitió la realización de ajustes necesarios a la planeación de la actualización.

### 6.1.3.5-Seguimiento de la actualización

Desde un principio se reconoció que las acciones de actualización debían tener un seguimiento para mantener los ejes principales de la reforma en el proceso de implantación. Para tal fin, la Dirección de Investigación llevó a cabo un trabajo de seguimiento articulado con la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DEGENAM) y las escuelas normales. En esta actividad, las entidades participaban con orientaciones desde la Dirección de Actualización y de Investigación.

“Desde las reuniones preparatorias, antes del plan de estudios, hubo reuniones para ver qué ejes de análisis se iba a hacer en seguimiento, y entonces se iba a ver cómo se aplicaban los programas de estudio.” (Entrevista 7)

Se buscó que el seguimiento en las escuelas forme parte de la autoevaluación en tanto instancia institucionalizada. Esto aparecía como un elemento necesario en relación con el proceso de cambio de la gestión escolar de las escuelas normales.<sup>31</sup>

“...hay una invitación abierta a la que tenemos respuesta, no masiva, pero sí respuesta de proponer, de sugerir, de evaluar, de comentar, de criticar...de parte de quien quiera. Alumnos o maestros. Esto los hace también partícipes de las instancias de evaluación, planteando una interpelación de todos los actores.” (Entrevista 4)

Al inicio de cada semestre, un equipo de seguimiento se trasladó por una semana a una escuela elegida al azar para evaluar la actividad del período anterior. Luego de las visitas a las escuelas normales se trabajaban los registros junto con el equipo del diseño curricular. Esto permitía por un lado, analizar el trabajo institucional y los efectos del proceso de implantación y, por otro lado, ver qué propuestas estaban funcionando, las dificultades y los ajustes necesarios al programa. Para el Programa de Actualización se elaboraron varios documentos con orientaciones para trabajar en los talleres, derivados de las observaciones del equipo de seguimiento.

Existieron además, otras instancias de seguimiento de la marcha de la implantación del Plan 97 y de las acciones de actualización. Las evaluaciones escritas efectuadas por los

---

<sup>31</sup> Algunas investigaciones dan cuenta que: “Las experiencias de actualización de los primeros dos semestres con el P97 y con los programas fueron muy apreciadas por la mayoría de los docentes ya que, según informaban, en otras reformas no habían tenido una actualización previa ni habían contado con el plan, ni los programas ni materiales bibliográficos como en esa ocasión. Así por ejemplo, durante el primer semestre los maestros hacían constante referencia a la actualización, aunque por ejemplo en el primer semestre, los materiales hubieran sido fotocopias.” (Mercado, 2001:136)

formadores participantes de los talleres estatales, regionales o nacionales, permitieron también, triangular los efectos:

“...hacemos distintos tipos de evaluaciones de los talleres, una la hacen los propios participantes...por escrito, les hacemos bajo un esquema que no es más que simplemente la función de este detonador de lo que opinan los maestros...Esa es una como fase donde ellos mismos participan. Cuando se trata de talleres nacionales, estos participantes que han evaluado el taller después son conductores, ellos a su vez hacen un informe, cuyo cuerpo más importante es recoger las observaciones que hacen los propios maestros a los que los capacitaron.” (Entrevista 3).

El proceso de seguimiento posibilitó valorar la importancia de las nuevas formas de trabajo generadas por los espacios de participación. Esto llevó a iniciar una reflexión no sólo del nuevo plan de estudios sino de la práctica docente misma en las escuelas normales y en las escuelas primarias. Se trató de detectar

“...qué problemas en la práctica está teniendo el trabajo con esa academia, qué necesita para los alumnos, qué necesita con los maestros, qué funcionó mucho mejor de lo que se esperaba, qué es lo que hicieron, o sea, este, ese proceso de seguimiento digamos, no es de supervisión, es de observación y conocimiento de un profesor que está en servicio. Esto se triangula luego con la observación que hacen los maestros en los estados.” (Entrevista 4)

Así, en algunas escuelas fue el área de investigación la que estructuró un proceso de seguimiento institucional. En algunos estados el trabajo de seguimiento permitió detectar por ejemplo, los problemas que conlleva la vinculación con la escuela primaria, del trabajo del aula o de los maestros.<sup>32</sup> No obstante, el trabajo de seguimiento trajo aparejadas algunas dificultades ya que los docentes no estaban acostumbrados a la observación de las clases por parte de sus pares ni a la crítica posterior.

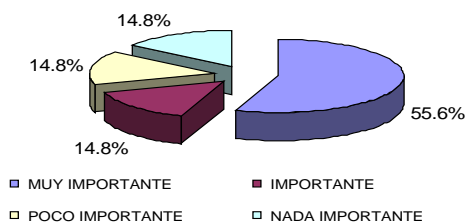
#### **6.1.3.6-Dificultades en la implantación**

En relación con las dificultades para la implantación de la reforma, el 55.6 % de los profesores encuestados en México reconoció como muy importante la diversidad en la interpretación de contenidos de los programas de estudio (Gráfico N°4). Un 37.5% consideró insuficiente la circulación de la información (Gráfico N°5), a pesar de las aseveraciones en torno a los materiales que llegaban a las escuelas normales, según los funcionarios de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

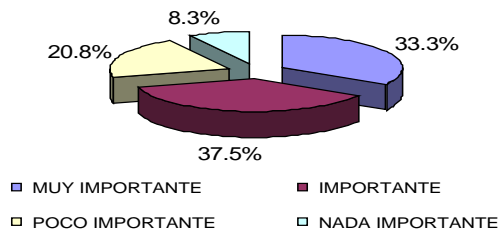
---

<sup>32</sup> Ver Entrevista 7 - Cenobio Popoca - Coordinador de la Dirección de Investigación- Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

**Gráfica N°4**  
México  
Dificultades en la implantación Diversidad de interpretación sobre contenidos

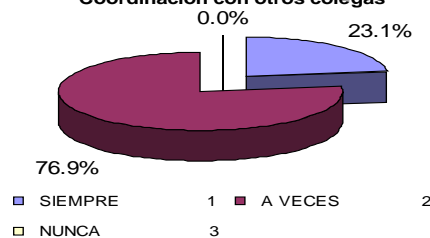


**Gráfica N°5**  
México  
Dificultades en la implantación Insuficiencia en la circulación de información



En la mayoría de los casos, las dificultades estuvieron relacionadas con la ausencia de espacios para coordinar el trabajo docente cotidiano, discutir la reforma de la formación docente. De ahí que en la resolución de las dificultades que supuso la implantación de la reforma, sólo el 23.1 % consideró que tuvo la posibilidad de coordinación con otros colegas (Gráfico N°6).

**Gráfico N°6**  
México  
Resolución de dificultades Coordinación con otros colegas



Desde la mirada de los técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, la dificultad en los procesos de comunicación y socialización de la información variaban según las características constitutivas de las escuelas. En escuelas con pocos maestros fue más complicado reunirlos debido a que tenían que cubrir los tiempos académicos. En otras, donde la planta docente era mayor, había menos dificultades para coordinar el trabajo conjunto.

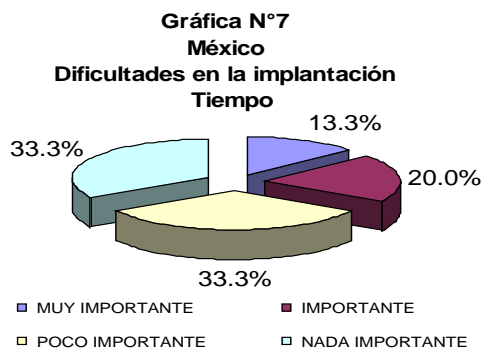
“Hay escuelas que tienen pocos maestros y sí se complica un poco la reunión del colegiado. Hay escuelas que si pueden programar las futuras actividades, un espacio donde todos coinciden para la reunión de academia. Hay escuelas que no, porque las condiciones de la planta de los nombramientos que tienen, no permiten que exista un espacio común para todos en la reunión de academia, aún en ciertas ocasiones los maestros se siguen reuniendo aunque no sean horas pagadas para ellos. En las horas puede que haya un nombramiento de tiempo completo, ellos tienen destinada ciertas horas para reuniones académicas. Pero no tienen que ver con el currículo.” (Entrevista1)

Sin embargo, se reconoció la apertura de espacios de comunicación y reflexión para discutir la reforma.

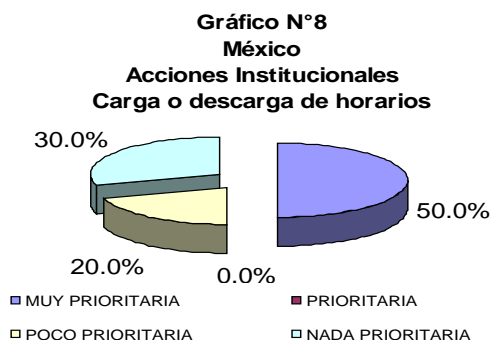
“No. En realidad no es por la carga horaria, creo que no hay una relación... Tradicionalmente había un espacio destinado para la academia. Pero era más de carácter de iniciativa de reuniones para la información, para darles los formatos para llenar... hoy la academia se convierte en una necesidad y los maestros se reúnen más allá de sus horas de clase... En realidad la carga curricular de treinta y dos horas por semestre... Puede uno ver la relación si quiere o no...” (Entrevista 1)

Los profesores opinaron en un 33.3 % que el tiempo era poco importante y otro 33.3 % que era nada importante en el proceso de implantación de la reforma (Gráfico N°7).

Aunque se reconoció que el tiempo fue una problemática de la implantación de la reforma, ésta se solucionó conforme los maestros y equipos técnicos se encontraban y concretaban reuniones entre una actividad académica y otra.



### 6.1.3.7- Carga o descarga de horarios



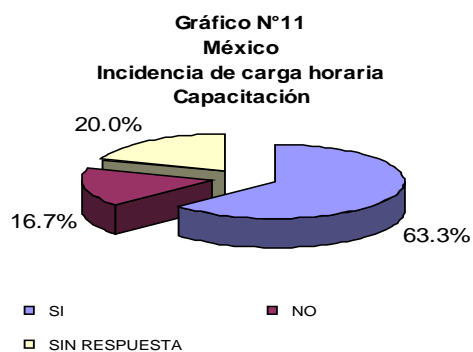
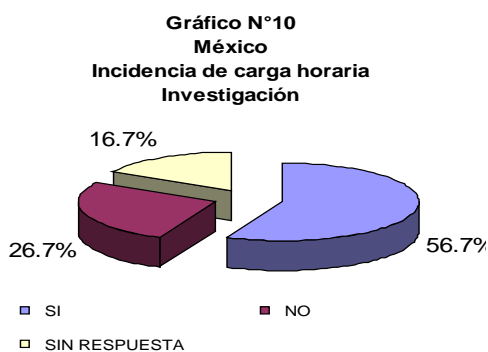
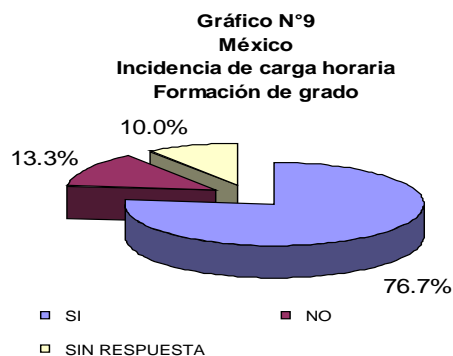
Los docentes realizaron diferentes tipos de trabajos colegiados en torno a una asignatura, o un semestre o bien en los talleres estatales e interestatales. Pero los esfuerzos para desarrollar sus tareas encontraron casi siempre obstáculos. Uno de de éstos fueron las cargas de trabajo académico. Algunos

docentes impartían asignaturas diferentes en los dos planes de estudio que estaban funcionando simultáneamente. Esta saturación no favorecía la concreción de actividades conjuntas que desarrollaron un esquema de trabajo colegiado.

El equipo de seguimiento en reuniones con directores detectó que la carga o descarga de horarios de los profesores fue una de las dificultades para la aplicación de los programas de estudio, sobre todo en séptimo y octavo semestre. De ahí que en relación con las acciones institucionales, esta cuestión apareció como muy prioritaria para el 50.0% de los encuestados (Gráfico N°8).

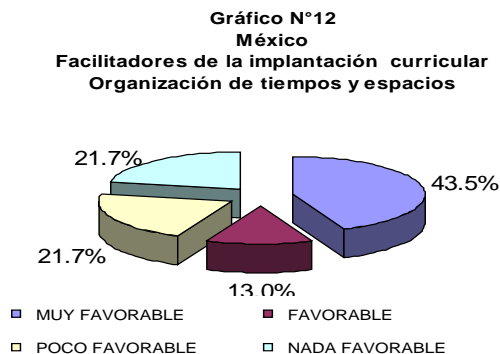
Aún cuando algunos maestros tenían “descarga” de atención a grupos por su tipo de nombramiento, ese espacio debían dedicarlo a diversas comisiones y tareas, como la revisión de trabajos y la evaluación, en detrimento del trabajo colegiado.

Los docentes encuestados en un 76.7 % estimaron que la carga horaria incide en la formación de grado (Gráfico N°9), 56.7% en la investigación (Gráfico N°10) y un 63.3 % en la capacitación (Gráfico N°11). Este último porcentaje resulta superior al de investigación pues en ese momento las escuelas estaban transfiriendo las acciones de actualización de los talleres nacionales, regionales y estatales a los institucionales.



### 6.1.3.8-Facilitadores de la implantación curricular

Ante las dificultades de tiempo y espacio los equipos técnicos desarrollaron una estrategia de organización de tiempo y espacio. Esto fue considerado por el 43.5 % de los encuestados como un elemento facilitador muy favorable para la implantación curricular (Gráfico N°12).



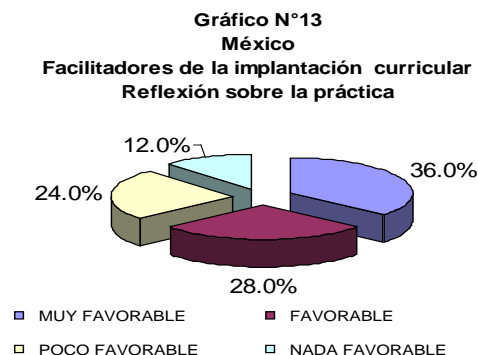
“Sí, más maestros cada vez, de manera que en todos los estados se vaya haciendo, ese equipo también. Con esta idea de hacer el equipo más grande damos la otra alternativa que son los talleres estatales...Primero trabajamos los nacionales con estos invitados...A la hora de querer incrementar los equipos técnicos y hacerlos más grandes y más fortalecidos, ahora...para los regionales, invitamos un maestro por entidad, por curso. De manera que ellos son, ahora el equipo técnico ampliado ...de apoyo al responsable del programa en cada estado y estos maestros...a su vez, son los que preparan en talleres estatales organizados por la autoridad de cada entidad a los maestros de las escuelas de ese estado.” (Entrevista 3)

#### 6.1.3.8.1-La reflexión sobre la práctica

Los espacios de trabajo en los talleres dieron oportunidad a los formadores de formadores de iniciar una reflexión acerca de la concepción que tenían de la práctica y de los diferentes enfoques con que se miraba la formación docente.

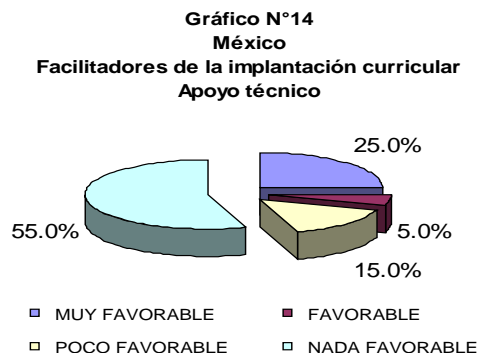
“En los talleres a través de las actividades se propicia ese tipo de reflexión con una posibilidad de construcción. Y eso es fundamental para nosotros porque de alguna manera es un ejemplo de cómo a su vez ellos deben de trabajar con sus muchachos.” (Entrevista 3)

La reflexión sobre la práctica se consideró muy favorable por el 36% de los formadores encuestados en México (Gráfico N°13). Fueron muy procurados los espacios para realizar análisis y reflexiones que comprendían desde el concepto de actualización hasta los diferentes enfoques de enseñanza. La reflexión sobre la práctica fue un eje para poder comprender la implantación de la reforma y un elemento facilitador de la misma.



### 6.1.3.8.2-Apoyo técnico

El 55 % de los docentes encuestados consideró nada favorable el apoyo técnico. Esto se relaciona con la escasa asistencia presencial de los equipos en las escuelas (Gráfico N°14).



### 6.1.3.9-Aportes de los equipos técnicos

Para las instancias técnicas de la Subsecretaría de de Educación Básica y Normal, existió una apertura de espacios de discusión y actualización. Se tomó en cuenta que, la organización institucional tanto en su configuración como en su dinámica, coadyuvó al proceso.

“...en uno de los primeros documentos que se generaron y en el informe final que se está afinando, hay apartados que abordan la organización institucional en la escuela normal. No está olvidada, porque no sólo observamos que trabaja el maestro de esta manera; sino cómo está la organización institucional que propicia la discusión de las formas de enseñanza o de los mismos programas, cuál es la forma de intervención de los directores, si están involucrados o dejan la tarea más a los maestros, cómo se da el uso del tiempo en las escuelas, en las actividades culturales, o finalmente el tiempo destinado a las clases, el tiempo, la conclusión de los cursos, cómo se usan los recursos, la biblioteca, Edusat, por qué se usa...cómo puede discutir con otros sobre el trabajo, y eso le permite ir modificando sus formas de enseñanza.” (Entrevista 7)

Desde la actualización, la revisión conjunta del material de apoyo inició a los formadores en una práctica de trabajo en equipo. Desde los equipos técnicos se pretendió una continuidad de estas prácticas en el aula y en las reuniones de colegios.

“También, sí, es que así trabajan director y subdirector académico, pero también la autoridad educativa estatal, la persona responsable, el jefe de normal y estos acuerdos incluyen también un modo de trabajo con los maestros, criterios para priorizar acciones o para organizar el funcionamiento de la escuela. Esto tiene que ver con este ser participativo, democrático, compartir, construir conjuntamente y no esperar instrucciones para que sean realizadas, instrucciones que sean muy puntuales y que sólo de una forma se desarrollan...” (Entrevista 3)

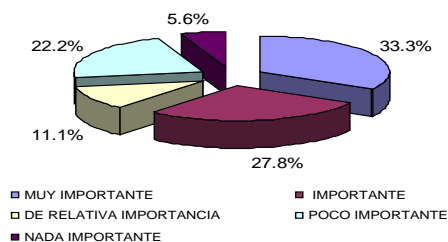
El proceso de actualización, al poner en discusión métodos, enfoques, dinámicas, cuestiones didácticas, conceptualizaciones teóricas, implicó plantearse una modificación en la forma de concebir la formación permanente de profesores.

“Nosotros decimos que actualizar es que el maestro conozca las nuevas corrientes, nuevas metodologías, nuevos enfoques, tanto sobre la enseñanza como de los contenidos de la propia



enseñanza...para nosotros es poner al día lo más que se pueda a los maestros, con respecto a su materia de trabajo.” (Entrevista 2)

**Gráfico N°15**  
México  
**Aportes de los equipos técnicos**  
**Articulación entre teoría y práctica**

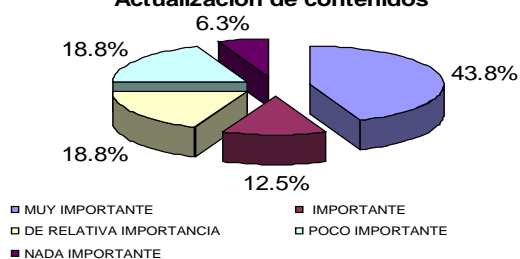


La articulación entre teoría y práctica fue un tema que encontró lugar en la construcción de espacios de discusión exigidos por la implantación de la reforma curricular. Aquella resultó considerada muy importante por el 33.3 % de los encuestados (Gráfico N°15).

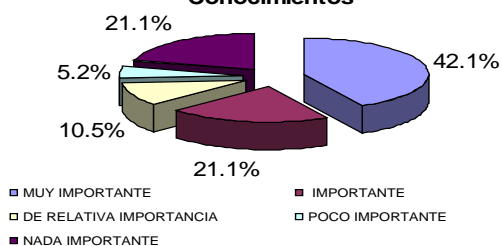
El 43.8 % de los profesores encuestados estimó como muy importante la actualización de contenidos (Gráfico N°16). El 42.1 % tuvo la misma valoración en cuanto a los conocimientos aportados por las instancias técnicas que tuvieron a su cargo la actualización (Gráfico N°17).

“Y eso como una materia que le aporte a comprender y construir su sentido profesional de ser maestro...en los hechos digamos cada parte que se selecciona para trabajar con los maestros es detonador de otros procesos de formación para reflexionar... detonar otros procesos de trabajo personal, académico y colectivo.” (Entrevista 4)

**Gráfico N°16**  
México  
**Aportes de los equipos técnicos**  
**Actualización de contenidos**



**Gráfico N°17**  
México  
**Aportes de los equipos técnicos**  
**Conocimientos**



### 6.1.3.10-Profesionalización

Una de las discrepancias con respecto a la implantación del nuevo plan de estudios giró en torno a la parcialidad con que este fue dado a conocer. Es decir, los profesores conocían del plan sólo la asignatura que impartirían durante el semestre. El discurso del Subdirector académico de la Benemérita Escuela Normal da cuenta de lo anterior.

“...el plan debió haber sido conocido por todo mundo, independientemente de que vas a dar esta asignatura de este plan o no... como que esto no permitió una visión de conjunto de todo el plan...ahora que yo ya conozco el plan por cuestiones obvias...por qué no conocer el plan independientemente de que ahora estamos con este plan, pero este va a venir, es el plan que nos va a alcanzar, irlo analizando.” (Entrevista 8)

La ausencia de un conocimiento integral del plan de estudios pudo incidir en que la actualización no llegó a ser considerado un proceso de profesionalización de formadores. Algunas instancias consideraron a los talleres de actualización sólo como un avance en el proceso de profesionalización.<sup>33</sup> Desde ciertos espacios de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, esto fue reconocido en las entrevistas.

“Las preguntas son cómo ir fortaleciendo, cómo propiciar esta profesionalización docente, qué es lo que ha podido hacer la reforma, cuáles han sido sus límites y qué es lo que corresponde a las propias instituciones porque a veces creen que sólo vía las especializaciones se resuelve, pero a veces distante de su quehacer cotidiano...” (Entrevista 7)

El seguimiento de la reforma permitió también detectar la falta de un proceso de formación y actualización permanente de los maestros de las escuelas normales.

“Los maestros de la normal, quizá muchos de ellos al inicio de la reforma como que no consideraban que tuviera algún sentido, alguna utilidad, bueno yo explico o distribuyo los temas y los equipos exponen y ya.” (Entrevista 6)

Para algunos formadores, la nueva propuesta curricular contenía un alto grado de complejidad; casualmente por la carencia de un proceso de actualización permanente.

“Y uno se pregunta cómo es que no están al tanto de esos cambios. Si no se mueve a los maestros, si no se crean mecanismos que propicien esa formación interna y externa o bueno alguna manera de revisar, van a estar esperando que cada reforma o cada nuevos libros les den como lo que hay de nuevo y entonces cuándo van a conseguir ese profesionalismo...Hay aportes, hay investigaciones, pero los docentes, como no tienen una comunicación, una discusión con otras instituciones, están como muy al margen, en lo individual y sólo están con lo que han dado tantos años.” (Entrevista 6)

---

<sup>33</sup> Ver Entrevista 7 - Cenobio Popoca - Coordinador de la Dirección de Investigación- Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

#### **6.1.4-En torno a los efectos de la actualización y la reforma curricular en la organización académica**

La Línea de Acción No.3 del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales: “Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico”, promovió mecanismos para la gestión en las escuelas. Estos garantizaban formas diversas de participación y abrían la posibilidad de que la propia escuela se evaluara y estableciera sus planes de desarrollo institucional.

Desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en acuerdo con las autoridades de los estados y de las escuelas, se promovió la elaboración y aplicación de normas de gestión institucional para dar transparencia a los procesos y al uso de los recursos. Esas normas definían las funciones y responsabilidades; a la vez que establecían formas de organización para favorecer una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas.

En la práctica, las cuestiones referidas a la gestión institucional fueron un punto dejado en segundo plano en relación con la discusión curricular. A esta, desde el comienzo se le dio un lugar destacado.

“Mira yo creo que aquí lo que ha sucedido es que el programa para la transformación, el fortalecimiento académico de las escuelas, aunque contempla cuatro líneas, de hecho se ha mencionado que la última gestión institucional no se ha trabajado suficientemente y es como la que podría continuar. Pero a mi me parece que ahora estamos atareados en la transformación curricular...Curricular, ese es el punto. Y no se han atendido los otros asuntos... Y mira lo que sucede es que es un equipo muy pequeño, como muy centralizado, o sea en la Dirección de Normatividad, no hay equipos tan extensos...más bien se ha dedicado a la elaboración de los programas de estudio, de los rasgos del perfil deseable, de los procesos de actualización. Entiendo que con Noemí se iba a iniciar algo al respecto.”(Entrevista 6)

La implantación del P97 generó la necesidad de una modificación de la estructura organizativa de las escuelas. Esto fue apoyado por la Dirección de Actualización. En consecuencia, se produjo entonces el reemplazo de las academias propias del P84, por la organización de los colegios prevista en la reforma de la formación docente.

Desde el discurso del Subdirector Académico de la Escuela Nacional de Maestros, se desprende que la organización de los colegios fue más que nada una prescripción. Esto da

cuenta de la centralidad de la toma de decisiones, más allá de las instancias de participación, promovidas en los diferentes ámbitos institucionales.

“Esto fue una propuesta que se generó, yo no sé si fue prescripto por Normatividad o por Dirección General o si fue una idea de aquí que dijieran hoy vamos a llamarlos colegios.” (Entrevista 8)

El Coordinador de Academias sostuvo a su vez, que no hubo lineamientos específicos para el trabajo colegiado y que, desde las autoridades de la escuela sólo se trabajaron:

“juntas intercolegiadas, en las que se pretende que efectivamente cada uno de los docentes que atendemos el mismo grupo escolar...lleguemos a acuerdos para el trabajo mismo...esto ha sido bastante limitado, por los tiempos sobre todo y además de que un docente atiende dos, tres grupos y a veces se empalman.” (Entrevista 10)

Una tarea importante fue la de acordar los lineamientos básicos sobre el desempeño de los distintos tipos de trabajo académico de los maestros. Esto tenía como finalidad, asegurar a los alumnos una atención de calidad, un buen nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como normas y mecanismos de evaluación de la trayectoria académica de los docentes.

Desde las instancias responsables de la implantación de la reforma se estimó que el trabajo colegiado comenzó a cambiar en cuanto al abordaje de los temas: de lo administrativo se pasó a lo académico.

“Están reflexionando con nuevas prácticas, el trabajo colegiado no a nivel administrativo simplemente, sino discutiendo algún tema, algún problema que se está presentando en la aplicación del programa. Y para nosotros esta es una evidencia de que se puede trabajar la actualización a nivel de espacio mismo de la escuela...en lo que se refiere a esta parte se ha fortalecido mucho.” (Entrevista 1)

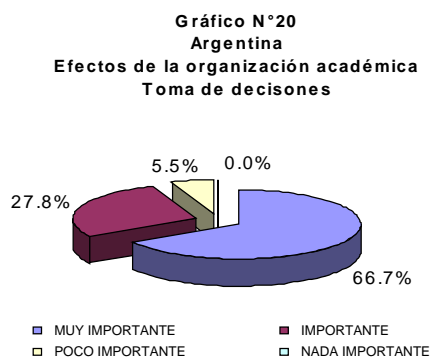
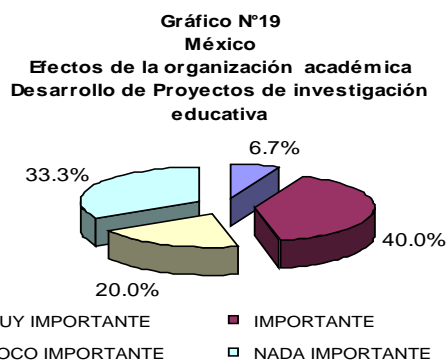
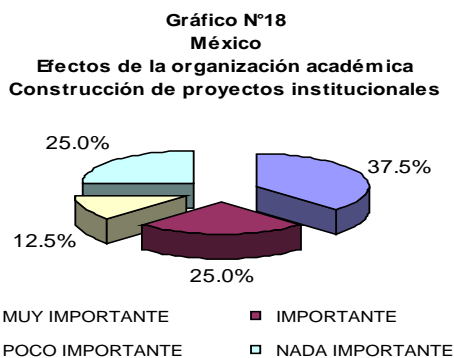
El trabajo colegiado, a la vez que favorecía los procesos de actualización, modificaba las actitudes ante el trabajo, despertando un mayor entusiasmo por la novedad de la reforma. No obstante, se percibió un clima de escepticismo.<sup>34</sup>

“Mira en cuanto a docencia yo creo que se avanza mucho en el trabajo colegiado, anteriormente veníamos funcionando como academias...al irse fragmentando en colegios, donde íbamos a trabajar los docentes de un mismo espacio curricular, como que ha permitido que haya mayor acercamiento, mayor organización del propio trabajo. Creo que eso nos ha apoyado mucho en ese sentido, al hacer pequeños grupos con intereses y necesidades a fines, el ir pensando cómo entrarle al nuevo plan de estudios, buscar alternativas, buscar libros, buscar proyectos; porque cada colegio hizo otros proyectos.” (Entrevista 10)

---

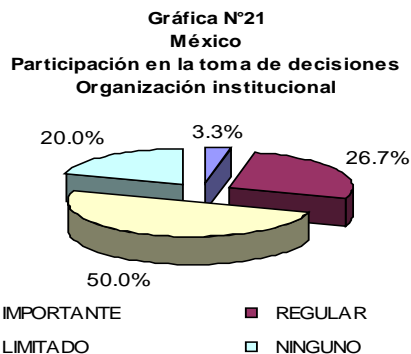
<sup>34</sup> Ver entrevista 1 - Ernesto Ponce - Director Formación Docente Inicial- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Los efectos de la organización académica se orientaron especialmente a la construcción de proyectos institucionales en un 37.5 % (Gráfico N°18) y un 40.0 % en el desarrollo de proyectos de investigación educativa (Gráfico N°19). Es destacable que un 66.7 % de los formadores encuestados consideró muy importante la toma de decisiones (Gráfico N°20).



#### 6.1.4.1-Participación en la toma de decisiones

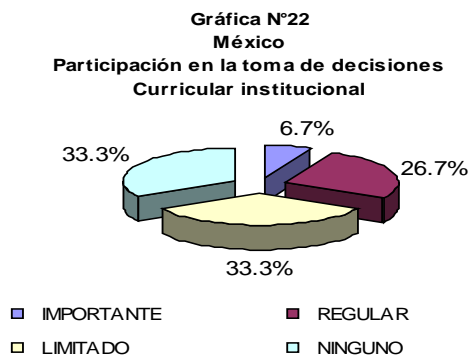
Si bien el 50 % de los formadores encuestados consideró que la participación en la toma de decisiones fue muy limitada (Gráfico N°21), en ciertas ocasiones, fueron ellos quienes tuvieron que crear esos espacios y buscar otros dentro de sus actividades académicas para resolver las cuestiones que la implantación de la reforma exigía. En definitiva, se les delegó -en la práctica- la tarea de encontrar y crear nuevos espacios y tiempos institucionales.



Las actividades propiciadas desde la gestión de las escuelas normales estimularon la participación de los formadores.

“Sí, nosotros intentamos...nosotros no sabemos si esto sea una utopía aquí, pero intentamos la participación.” (Entrevista 8)

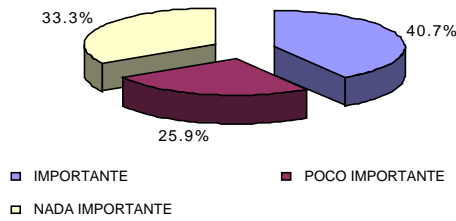
No obstante, el 6.7 % de los formadores consideró muy importante la participación en la toma de decisiones a nivel curricular institucional (Gráfico N°22).



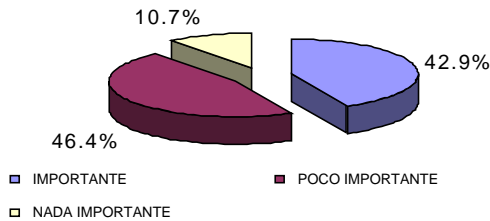
#### 6.1.4.2-Toma de Decisiones

En cuanto a la toma de decisiones, esta se concentró básicamente en lo curricular institucional. Los porcentajes más altos de respuestas se encuentran en la programación de materias con un 40.7% (Gráfico N°23), en cuanto a los materiales curriculares un 42.9 % (Gráfico N°24) y la evaluación institucional sólo con un 19.2 % (Gráfico N°25).

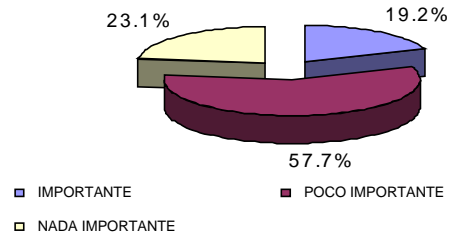
**Gráfica N°23**  
**México**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Programación de materias**



**Gráfica N°24**  
**México**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Materiales curriculares**

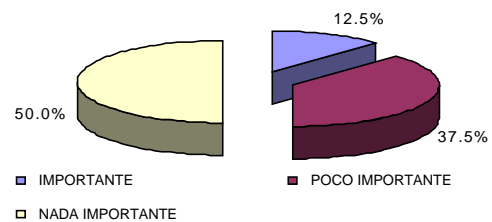


**Gráfica N°25**  
**México**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Evaluación institucional**

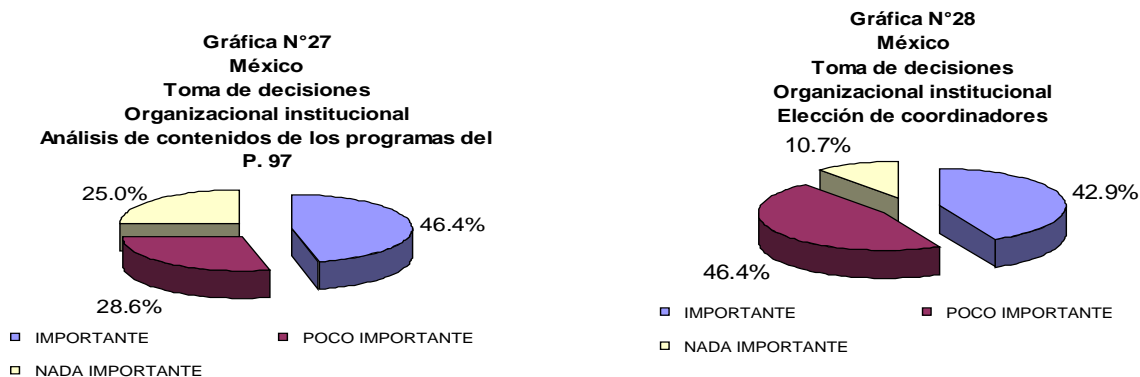


Estos porcentajes tienen que ver con el tipo de actividades académicas que implicó el adentrarse en el conocimiento de los programas de asignaturas para la implantación del plan de estudios. El 12.5 % consideró importante la toma de decisiones alrededor de la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular Institucional (PCI) (Gráfico N°26). Este porcentaje resulta contradictorio con los anteriores ya que las tomas de decisiones a nivel curricular institucional son partes del proceso de construcción del PEI y del PCI.

**Gráfica N°26**  
**México**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**PEI y PCI**



Con respecto a la toma de decisiones en torno a la organización institucional, un 46.4 % consideró importante el análisis de contenido de los programas del nuevo plan (Gráfico N°27) y, sólo un 10.7 %, nada importante la elección de coordinadores (Gráfico N°28).



#### 6.1.4.3-Tiempos, espacios institucionales y trabajo colegiado

Desde los equipos centrales, las discusiones en torno al currículo y la articulación entre teoría y práctica influyó en la organización académica de las escuelas estimulando la necesidad de coordinación entre los profesores. El trabajo colegiado se vio favorecido por la concreción de los talleres institucionales en tanto estrategia de actualización llevada a cabo por los maestros asistentes a los talleres organizados por la SEP y la Dirección de Actualización.

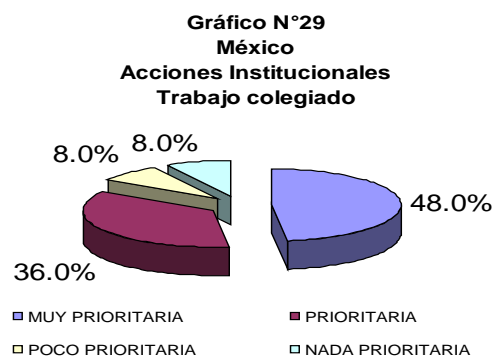
“Y de entrada sí está solicitado que en los talleres, así como hacemos aquí en los talleres nacionales, ellos en sus talleres estatales tengan por escuela, una sesión colegiada donde comiencen la planeación del curso...todo lo demás que exige el plan tiene que estar planeado por ellos...” (Entrevista 4)

El trabajo colegiado fue apoyado también con materiales curriculares para la discusión. Este es el caso de la biblioteca del normalista. En realidad, el objetivo era la configuración de nuevas prácticas tendientes a fortalecer la interacción académica entre los docentes para superar las prácticas celularistas.

“Se han implementado acciones muy concretas que no siempre han dado resultados, pero que pretendemos valiosas...las juntas intercolegiadas que comprenden reuniones académicas al término de la jornada...con los profesores de las diferentes asignaturas, esto es por grupo, donde se intenta que planteen cómo ven al grupo, cómo van con sus materias...en donde hay dificultades.” (Entrevista 8)



Tal es así que el 48.0 % de los encuestados consideró al trabajo colegiado como una de las acciones institucionales prioritarias desde la gestión de la escuela para favorecer el acercamiento a la discusión del nuevo plan de estudios (Gráfico N°29).



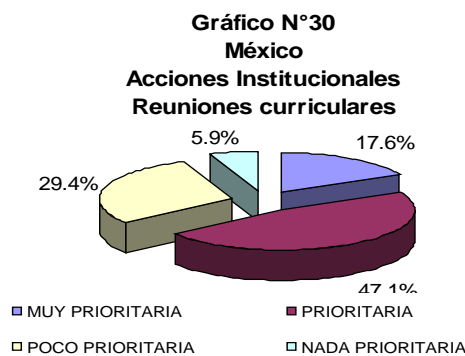
La disponibilidad horaria de los maestros apareció como una de las limitantes del trabajo colegiado, tanto desde el discurso de los miembros de los equipos centrales de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, como de los formadores en las escuelas normales.

“En la mayoría de los casos, lo convertimos en un espacio de organización...a veces los directivos no querían que se reunieran, porque era más bien de grilla...y para los maestros deseosos de trabajar era una pérdida de tiempo sentarse a oír lamentos, críticas, si uno leía las actas...Se ve la mera formalidad pero rara vez encontrabas actas donde habían discutido, o no las encontrabas...sobre como abordar el tema de socialización, por ejemplo.” (Entrevista 4)

A partir de la exigencia de discutir las cuestiones curriculares en los talleres de actualización, las escuelas construyeron tiempos y espacios de reflexión que incidieron en la organización académica.

“...fundamentalmente son los maestros de las escuelas normales que asisten al primer taller, ya sea nacional o asisten al regional, son los que coordinan los talleres en su estado o en su escuela, Hay momentos en que van hacia la escuela y amplían todavía la información con sus compañeros.” (Entrevista 2)

En este sentido, el 47.1 % de los encuestados estimó como prioritarias dentro de las acciones institucionales a las reuniones curriculares (Gráfico N°30). Al principio del primer semestre del P97 las reuniones más frecuentes fueron entre maestros que impartían algunas de las materias de ese semestre.



Todas ellas tuvieron como propósito el intercambio de información ya que previamente habían recibido la actualización organizada por la Dirección de Actualización. Allí, se diseñó y discutió la planeación colectiva del trabajo que se realizó en el semestre.

La encuesta administrada a los formadores, da cuenta que el tiempo no fue percibido como una dificultad para la implantación curricular. El 80.0 % de los encuestados consideró que estaban establecidos los tiempos institucionales para reuniones de equipos de trabajo (Gráfico N°31).



No obstante, desde la mirada de la coordinación académica en las escuelas, la ausencia de un tiempo institucional dedicado al análisis y discusión para la implantación de la reforma curricular, puso de manifiesto las dificultades en la organización institucional. La necesidad de ceder horas de trabajo por parte de los docentes, fue un punto irresoluble ligado a las condiciones de trabajo y salariales.

“Bueno, básicamente a la escuela se le ha dado mayor peso a la docencia. Esta parte de la investigación y de la difusión han sido aspectos que cada colegio va decidiendo, pero nos están implementadas de antemano en los horarios, sino más bien vemos la carga con grupo directamente y bueno vamos planteando proyectos que tienen que ver con difusión con investigación, y los vamos trabajando en la horas en que no tenemos grupo, que eso a veces dificulta que haya tiempos compatibles entre el equipo que está trabajando.” (Entrevista 10)

#### **6.1.4.3.1-El trabajo colegiado**

El P97 propuso el trabajo colegiado como unos de los ejes para llevar adelante la formación de futuros maestros en los términos planteados por el mismo plan.<sup>35</sup> El trabajo académico del colectivo fue propuesto a fin de “lograr una adecuada articulación, horizontal y vertical, entre las distintas asignaturas y actividades que componen el plan de estudios” (SEP,

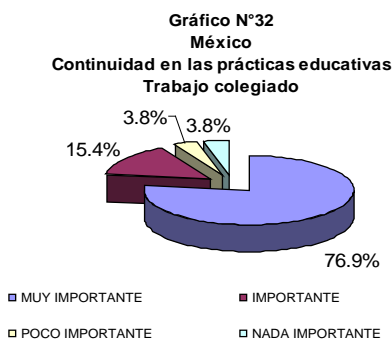
<sup>35</sup> En éste se dice “Una de las condiciones que más positivamente favorece la formación coherente de los estudiantes es el mejoramiento de los mecanismos de intercambio de información y coordinación entre los maestros y el fortalecimiento de las formas de trabajo concertadas que den origen a verdaderos colectivos docentes” (SEP, 1997:49).

1997:49). Esto implicó dinamizar el funcionamiento de las academias existentes las cuales se integraron atendiendo a las áreas de contenidos afines. Sugirió “institucionalizar las reuniones de los profesores que atienden asignaturas de un mismo semestre”, en las cuales se identifican las relaciones entre los contenidos académicos de cada curso y los avances de los estudiantes; también se ponen al día los materiales de los docentes. Estas reuniones, de acuerdo con el plan, daban contenido y sentidos al trabajo colegiado. (SEP, 1997:50)

El trabajo colegiado fue una de las actividades promovidas desde las instancias técnicas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a partir de la transferencia de la actualización en las escuelas normales, realizada por los maestros que asistían a los talleres.

“... el tipo de material curricular, publicado por SEP para apoyo de las acciones de actualización sirve para estimular el trabajo colegiado...ese material sirve también como insumo, como pretexto para las actividades colegiadas y de actualización...” (Entrevista 2)

Los maestros reconocían la necesidad de hacer trabajo colectivo para planear, evaluar y hacer seguimientos de los avances de los trabajos. El 76.9 % de los formadores encuestados consideró muy importante el trabajo colegiado; una práctica que, en realidad, era continuidad de las desarrolladas en las academias durante el plan 84 (Gráfico N° 32).



Del análisis de las entrevistas se desprendió que hubo un trabajo conjunto entre director y subdirector académico, pero también entre la autoridad educativa estatal y los responsables en las escuelas normales. Estos acuerdos incluían también los modos de trabajo con los maestros, criterios para priorizar acciones o para organizar el funcionamiento institucional, tendientes a la construcción del cambio institucional.

“Yo creo que la transformación curricular, impulsó la necesidad de hacer un trabajo colegiado. No obstante, en los talleres de actualización, en algunos documentos se plantearon situaciones sobre el trabajo colegiado. Por qué? Porque la propuesta curricular demanda, o requiere que en las jornadas de observación y práctica participen el conjunto de los maestros. Aquí otro

aspecto que creemos que también impulsó eso es que, al distribuir los programas de estudio a los alumnos, ellos ahí percibían cuál era la propuesta curricular.” (Entrevista 6)

Se consideró además, que la vía para el cambio institucional fue lo curricular:

“..Aunque se intenta motivar, impulsar el cambio en los maestros, hay mucha resistencia. Yo creo que el sistema y los maestros de las normales nos hemos anquilosado...Yo creo que la autoridad antes de hacer esta reforma, me imagino que sí pensó la necesidad de hacer esta transformación, pero consideró que si le entraba por ahí, no iba a pasar nada, entonces por lo pronto se ha puesto en la otra sumación curricular para que transforme algunas prácticas institucionales, o sea mayor vinculación con el nivel educativo. Los directores ahora en la reunión que tuvimos se dieron cuenta que requieren estar más cercanos con las primarias en este caso. Hay que irlos a ver, el modelo curricular demanda ciertas transformaciones que quizá a mediano plazo facilite otras transformaciones.” (Entrevista 6)

Desde la mirada de los equipos técnicos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, se vio avances en relación con el cambio institucional. Afirman que los maestros reconocían la importancia de compartir la experiencia que tiene el grupo con sus estudiantes o con los otros maestros. Además, tenían reuniones no sólo con docentes de la especialidad, sino con los otros maestros para organizar distintas actividades de la observación y práctica. También se reunían para diseñar o plantear formas de trabajo y de evaluación.<sup>36</sup>

“Es decir que sí hemos visto ese cambio, incluso algunas escuelas ya programan con aspectos más académicos sus reuniones colegiadas, o sea programan lecturas que van a discutir, como que ya no lo asumen como un trabajo individual, ese es yo creo uno de los mayores avances de lo que puede haber ahí.” (Entrevista 6)

En las reuniones de trabajo colegiado el intercambio de opiniones entre colegas permitió una mayor comprensión de los objetivos, de los contenidos y de los materiales del curso. Este tipo de reuniones, basadas en el trabajo académico, constituían un espacio de formación que necesitó de mayor apoyo institucional. Se pudo sondear también un cierto escepticismo con respecto al cambio institucional, más que nada por cuestiones políticas y labores

“Pero si el siguiente paso no se da, esa transformación institucional, este ánimo de cambio, no sé cuánto tiempo pudiera durar. Pero te digo, lo complejo aquí es esto, es político, es laboral, porque según lo que muchas instituciones y maestros lo único que demandarían siempre son más recursos.” (Entrevista 6)

---

<sup>36</sup> Ver Entrevista 6 – Cenobio Popoca – Coordinador de la Dirección de Investigación – Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Las condiciones de trabajo y las situaciones referidas a los procesos de micropolítica como la resistencia al nuevo plan de estudios, determinaban también la posibilidad de realizar actividades colegiadas. Los factores asociados con las condiciones de trabajo de los maestros de educación normal, no sólo en lo relativo a su influencia en el trabajo colegiado, sino al funcionamiento completo de estas instituciones, merecen un estudio aparte.

## **6.1.5-Cambio en las prácticas de los formadores de formadores**

### **6.1.5.1-Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares**

Desde de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, se pretendió lograr, tanto en las formas de trabajo como en las orientaciones con las que se abordaran las asignaturas, una adecuada articulación horizontal y vertical de los componentes del plan de estudios.

“Y como las materias ahora no son, las asignaturas ahora no son por disciplina...hay una construcción del objeto de trabajo, su primer trabajo es ese, precisamente, se reúnen para planear el curso, pero también para discutir cómo van a trabajar...eso les obliga a meterse si no es que el interés académico del tema por sí mismo, a la discusión con sus pares.” (Entrevista 4)

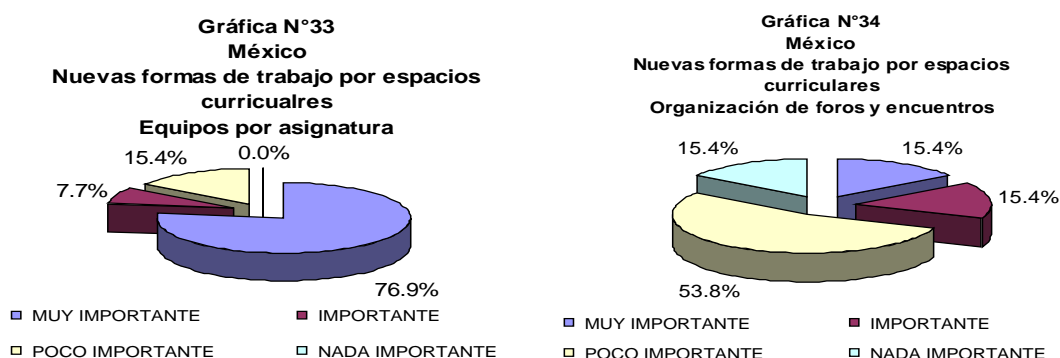
En consecuencia, la discusión fue llevada a cuestiones tales como la organización del currículo, el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, el seguimiento de los alumnos entre otras. Todas ellas de índole académica y no administrativas como lo habían sido tradicionalmente.

“...yo creo que el plan de estudios y la demanda de que se reúnan más en colectivo ha favorecido que estos maestros hagan propuestas y coordinen, dirijan e impulsen.” (Entrevista 6)

Lo anterior implicó la profundización del trabajo colegiado -atendiendo a las áreas de contenidos curriculares afines- y los comienzos de la institucionalización de las reuniones de los profesores que atendían asignaturas de un mismo semestre. La implantación del nuevo plan produjo algunas modificaciones en las formas de trabajo observadas durante el proceso de seguimiento.

“Entonces creemos que...el conocimiento de la disciplina actualizado, el conocimiento de la escuela y de lo que sucede en sus demandas y el conocimiento de ciertas formas de trabajo docente que propicien rasgos en los estudiantes, de discusión, de análisis, de formación, son aspectos que se tienen que ir fortaleciendo, y que me parece que, con el plan de estudios, se han ido favoreciendo.” (Entrevista 6)

Entre las nuevas formas de trabajo por espacios curriculares, un 76.9 % de los formadores encuestados consideró muy importante la formación de equipos por asignatura (Gráfico N°33). En la práctica esto dio ricas posibilidades de discusión de los programas de asignatura, en relación con aspectos metodológicos y disciplinares. La organización de foros y encuentros resultó poco importante en un 53.8 % (Gráfico N°34).



Esto fue planteado desde los coordinadores de la reforma como un elemento que enriquecería la reflexión sobre los programas de asignaturas y la práctica docente en especial. Cada parte que seleccionaban para trabajar con los docentes eran considerados como un detonador de otros procesos de formación como la reflexión en el colectivo.<sup>37</sup>

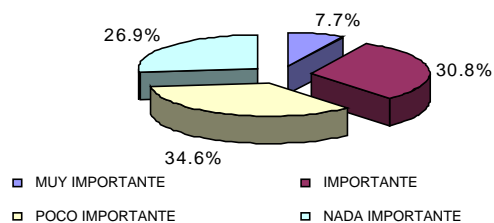
“...cómo van usando esas prácticas de trabajo en equipo, los análisis de textos, la participación de ellos. Hay algo que ayudó en este sentido y es que los programas de estudios tienen orientaciones didácticas generales y aparte hay actividades sugeridas.” (Entrevista 7)

#### 6.1.5.2-Las nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo

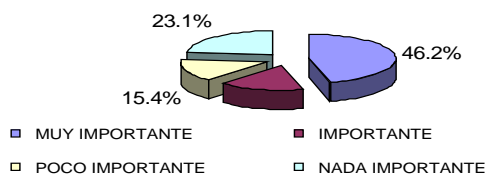
Sólo el 7.7 % de los profesores encuestados, estimó muy importante el análisis y selección de materiales curriculares (Gráfico N°35). El 46.2 % de los mismos consideró muy importante a las reuniones entre las nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo (Gráfico N°36) y, un 33.3 % muy importante la formulación conjunta de actividades (Gráfico N°37). Esto facilitó la articulación de contenidos entre las distintas asignaturas, el avance académico de los alumnos y la revisión e intercambio de materiales de estudio.

<sup>37</sup> Ver Entrevista 4 - Mtra. María Teresa Rodríguez-Coordinadora de la Dirección de Actualización –Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

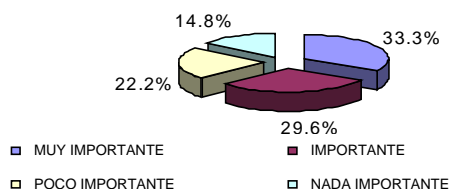
**Gráfico N°35**  
México  
Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo  
Análisis y selección de materiales curriculares



**Gráfico N°36**  
México  
Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo  
Reuniones



**Gráfico N°37**  
México  
Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo  
Formulación conjunta de actividades



Dentro del mapa curricular, Observación y Práctica fueron los espacios curriculares que más propiciaron el trabajo colegiado y un cambio en las prácticas, ya que implican un acercamiento a la escuela primaria y a sus maestros.

“Pues yo creo que fue básicamente observación y práctica, de hecho yo creo que también historia estuvo moviendo muchas cosas...planteamos algunos proyectos de acercamiento por ejemplo en las escuelas primarias, para nosotros era importante establecer algún nexo con los maestros titulares de los grupos de prácticas. Entonces implementamos unas charlas con los maestros durante las semanas de prácticas...yo creo que eso se tendría que hacer, algunos colegios han hecho esto, algunos equipos se lograron poner de acuerdo para ir todo el equipo de maestros de un sólo grupo para hablar con los maestros de práctica...” (Entrevista 10)

Aunque algunos maestros continuaban aplicando esquemas anteriores, los equipos técnicos pudieron observar algunos cambios en relación con el uso de la teoría y su articulación con la práctica. Esto aconteció tanto en las escuelas normales como en las escuelas primarias asociadas, durante el análisis de la práctica de los futuros docentes.

“...pero hay otros que lo que hemos visto es que procuran ver como que buscan ver cuál es el sentido y a lo mejor hacen algunos ajustes. Yo creo que de lo que ha cambiado es que no se trata de agotar un temario, yo creo que ese es uno de los cambios, sino que cómo vincular el conocimiento con su acción docente, o sea cómo recuperar sus experiencias de lo que pasa en la escuela primaria, como se sugiere o se plantea que los maestros de la normal tienen que visitar a los estudiantes en la jornada de práctica, no sólo el que era de laboratorio de docencia o el de didáctica o como les llamen, sino el conjunto de los maestros. Bueno no en todos lados,

pero si ha empezado a haber como más conocimiento de lo que pasa. Esos son como algunos cambios en las prácticas docentes que van promoviéndose. Ahora bien, a mi lo que me preocupa es que los maestros de la escuela normal si bien no son un modelo, pero sí son un referente de la forma de enseñanza.” (Entrevista 7)

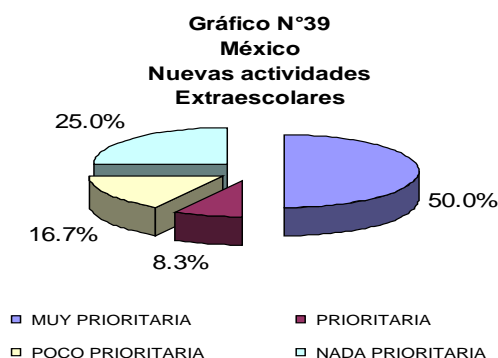
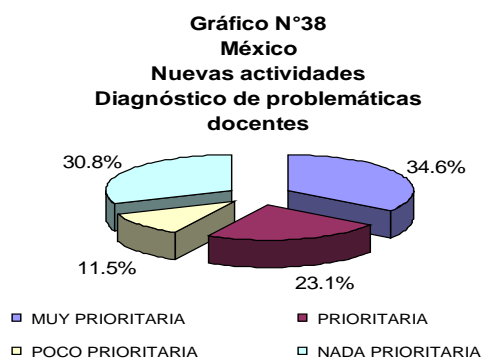
El P84 fue la referencia curricular más próxima para los maestros. Los supuestos que privilegió sobre la formación, la investigación y la relación entre teoría y práctica, están aún en la base de las prácticas de los formadores de formadores.

### 6.1.5.3-Nuevas actividades

Desde las instancias de evaluación realizadas por el equipo de seguimiento y de actualización, se detectaron algunos cambios en la práctica docente a raíz de la estrategia de la actualización. La visita a las escuelas y la asistencia a los talleres permitieron valorar cómo recibieron y trabajaron los programas del plan de estudios. Tanto maestros como estudiantes y sostuvieron que:

“... esta forma de trabajo ha renovado sus estilos de trabajo, les ha imbuido de nuevas perspectivas, un interés renovado por mejorarse, por buscar cómo mejorar lo que están haciendo, cómo apoyar mejor a los muchachos que están formando, cómo ver esa realidad, cómo trabajar con ellos para hacer más colaborativo el trabajo.” (Entrevista 3)

De ahí que el 34.6 % de los formadores encuestados consideró muy prioritario el diagnóstico de problemáticas docentes (Gráfico N°38). El 50.0 % consideró prioritarias las actividades extraescolares (Gráfico N°39).



Las reuniones regionales de actualización permitieron fortalecer las relaciones académicas con algunas escuelas normales y escuelas asociadas. Algunas normales se

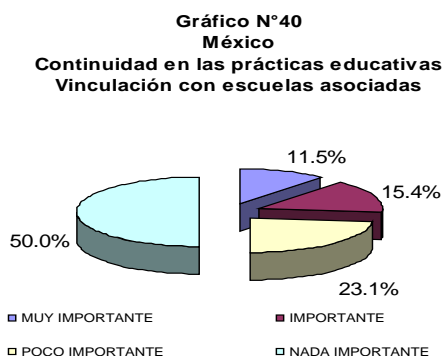


conectaron también con los equipos estatales pidiendo asesoramiento. La vinculación con otras instancias de educación básica fue vista como un elemento coadyuvante al fortalecimiento de los procesos institucionales orientados a la capacitación, a la investigación y al afianzamiento de la propuesta curricular.

“Así es, y eso permitió entrarle a discutir el plan de estudios 97 y encontrar que algunas de las propuestas del nuevo plan es algo que ellos ya habían identificado como necesario, por ejemplo vincularse con la primaria, saber que se requería otro tipo de reflexiones con los estudiantes más centrados sobre los procesos de enseñanza.” (Entrevista 7)

En la entrevista efectuada al coordinador de academias de la Benemérita Escuela Normal, expresó su opinión positiva con respecto a los talleres de actualización. Estos fueron percibidos como un espacio de discusión de los programas de asignaturas que permitió captar el sentido en sí mismo del nuevo plan de estudios.

“...realmente eso fue un acierto, el que se estuviera trabajando desde llevar a los maestros a tener un espacio ex profeso para poder discutir los programas, cómo se estaba comprendiendo desde las personas que hicieron el diseño, las personas que lo iban a instrumentar, fue un acierto, sin embargo, pues es limitado el tiempo. Yo creo que eso sí favoreció, pero no, digamos garantizó que se comprendiera el sentido que tenía tanto el plan de estudios como cada uno de los programas.” (Entrevista 10)



En contradicción con lo anterior, el 50.0% consideró nada importante la vinculación con escuelas asociadas (Gráfico N°40). Quedó clara la necesidad de una reflexión y revisión de la práctica ya que existen aún prácticas tradicionales y por tanto es necesario:

“...echar una mirada a esto, estudiarlas, cuestionarlas, y qué tanto la visión que tenemos sobre la formación docente, la formación que tenemos de la práctica pedagógica, por ejemplo, de los normalistas, que es un ejemplo substancial que en el nuevo plan de estudios tenga otra visión.” (Entrevista 10)

Se reconoció también que a veces el docente trató de adaptar el plan a las viejas prácticas y no pensar en prácticas alternativas.<sup>38</sup>

“Realmente a veces se busca cómo el docente trata más bien de adaptar el nuevo plan a las viejas prácticas y no a la inversa, hay un nuevo plan de estudios que nos demanda nuevas prácticas y a veces se busca, bueno, cómo este nuevo plan lo adapto a lo que ya siempre hago.” (Entrevista 10)

Durante el transcurso de la aplicación de los programas, los formadores de formadores se dieron cuenta de sus avances y limitaciones y de la riqueza de la discusión entre colegas. Esto los motivó a incorporarse a la actualización en el propio ámbito de trabajo, utilizando fundamentalmente el espacio de los colegios. Resaltaron no obstante, el escaso tiempo, ya que en una semana se revisaron los contenidos del programa semestral de asignaturas. Aún así, consideraron que fue un momento de reflexión productiva que les permitió plantear dudas y hacer sugerencias.

#### **6.1.5.4-Las funciones Institucionales y el proceso de cambio institucional**

##### **6.1.5.4.1-Investigación**

La función de investigación no modificó la práctica de los maestros de las escuelas normales. Desde los coordinadores de la reforma no se priorizó la actividad de investigación de los maestros, ni el desarrollo de la estructura de difusión en las escuelas normales. Así, en el discurso de aquellos se transparentó que:

“...sea, lo que nosotros promovemos en el plan de estudios son las habilidades de la investigación, las actitudes ante la investigación.” (Entrevista 1)

Quedaba claro que, lo importante eran las habilidades y actitudes positivas hacia la investigación. Estos servirían para mejorar la actividad principal que es la formación de los alumnos.

“Nosotros creemos que a partir de que la escuela normal entienda que su función principal es la formación de nuevos maestros. Se van a ir generando necesidades de una investigación, en algunas escuelas ya lo están haciendo, porque se preocupan de qué está pasando con la formación de los nuevos maestros, así como difusión, pero difusión en el sentido de que es lo que realmente tiene la escuela normal y difundirlo en la comunidad.” (Entrevista 1)

Desde la coordinación de la Dirección de Investigación se consideró que la visión

---

<sup>38</sup> Ver Entrevista 10-Enrique Hernández-Coordinador de academias .Benemérita Escuela Normal

balcanizada de investigación, difusión y docencia no puede sostenerse y que en las escuelas se fueron “integrando a partir de entender cuál es la función prioritaria.”<sup>39</sup>

“Bueno depende de qué entendemos por eso de funciones de difusión e investigación, si por investigación entendemos que son procesos en los que reflexionan el quehacer educativo de las primarias, hay escuelas que sí habían trabajado este proceso, como hacer algún seguimiento de sus egresados, dialogar con ellos y ver si les resultaba o no su trabajo. Recuerdo un caso de Tabasco en el que sus egresados del plan ‘84 tenían alguna comunicación, y esto les permitió como replantear qué estaban haciendo en la escuela. A lo mejor no eran procesos tan formales de investigación, es decir, la investigación y la difusión la estaban vinculando con la tarea de formar maestros; y hay otras escuelas que quizá si tomaron la investigación pero como muy formal, o hasta discutir modelos de investigación.” (Entrevista 7)

Desde el P84, se adjudicó a las escuelas normales el carácter de instituciones de educación superior. Esto trajo aparejado una complejización de las tareas institucionales dificultando; en la práctica que operaran como tales:

“...les dieron tareas de ese tipo, pero sin preparar el terreno y no se ha podido aterrizar, es decir, las normales por diferentes motivos, sea porque la planta no ha tenido elementos formación o no ha habido el apoyo suficiente también de la SEP, no se han consolidado como instituciones de educación superior...” (Entrevista 7)

La recuperación de la propia experiencia desde el enfoque de la investigación y el compromiso de los actores involucrados, constituyeron un elemento significativo para la modificación de las prácticas docentes.

“... siendo maestros sabemos que las cosas no cambian de la noche a la mañana y que de hecho ya hay maestros con mucha inquietud... No obstante, sabiendo y observando que este es un cambio lento tenemos nuestras visitas en los talleres que tenemos con ellos, en las visitas de seguimiento que se hacen, ya le había comentado, que hay una investigación paralela que nos permite ir valorando cómo se reciben los programas y cómo se trabajan, estudiantes y maestros expresan que este programa, este plan de estudios, esta forma de trabajo ha renovado sus estilos de trabajo, les ha imbuido de nuevas perspectivas, un interés renovado por mejorarse, por buscar cómo mejorar lo que están haciendo, cómo apoyar mejor a los muchachos que están formando...” (Entrevista 3)

La cuestión de la investigación fue vista más que nada como un elemento que permitiría con el tiempo procesos de reflexión sobre la práctica y de desarrollo profesional de los formadores en el ámbito de las escuelas normales.

“De hecho, y hay por ahí algunos aspectos, y se va a poner el acento sobre estos aspectos, investigación sería un referente que tendría que servirnos de espejo para podernos ver y para podernos replantear.” (Entrevista 10)

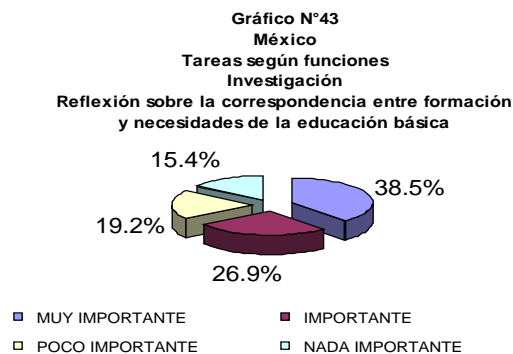
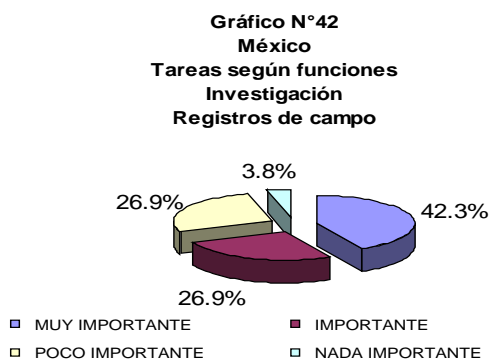
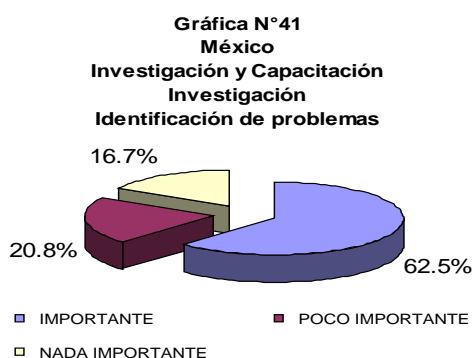
---

<sup>39</sup> Ver Entrevista 1 - Ernesto Ponce – Director Formación Docente Inicial – Dirección de Normatividad – Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

De esta manera, la función de investigación fue considerada sobre todo en términos de la interrelación con las escuelas asociadas, con la posibilidad de detectar, analizar y resolver situaciones referidas a la práctica docente en la escuela primaria.

“Nosotros ahora en investigación lo que estamos intentando que se eche a andar más bien sería investigación sobre la formación docente y sobre qué pasa en la escuela primaria; la escuela primaria como un elemento donde los egresados van a estar laborando, qué problemáticas tienen y eso realimenta nuevamente lo que hacemos aquí en la formación inicial.” (Entrevista 10)

Así es que un 62.5 % e los formadores encuestados consideró importante la identificación de problemas (Gráfico N°41) y en relación con esto un 42.3 % los registros de campo (Gráfico N°42). Un 38.5 % respondió como muy importante la reflexión sobre la correspondencia entre formación y necesidades de la educación básica (Gráfico N°43).



En cuanto al impacto del nuevo plan de estudios en las funciones de investigación y difusión, cada escuela tuvo procesos diferentes, según se desprende de las entrevistas efectuadas a los coordinadores de la implantación de la reforma de la formación docente.

“...en realidad la investigación y la extensión no se han consolidado con el plan 84. Creo que la definición por decreto de que debía de haber investigación y difusión en las escuelas no se

acompañó después con acciones realmente de apoyo para que se iniciara. Entonces cuando llega el plan 97 y toda la reforma encontramos que hay escuelas que ciertamente dicen tener personal investigando que realmente investigue; o que haciendo difusión concentrándose en la parte de cultura o deportivos, etc. Sí hay escuelas que realmente por la tradición o por que cuidaron con mucho detalle estas dos funciones de una institución educativa siguieron trabajando en la parte de investigación. Lo que si puedo señalar es que esas áreas que estaban fortalecidas en su gran mayoría empezaron a reorientar los objetos de investigación de análisis a lo que estaba pasando en el interior de la propia escuela normal, sin tomar como problema, tomar como aspectos de estudio situaciones que se daban ya con el nuevo currículo.” (Entrevista 1)

#### **6.1.5.4.2-Difusión**

Las actividades de difusión estuvieron más ligadas a los proyectos que desarrollaban los colegios como parte de las instancias de actualización institucional para la implantación del nuevo plan de estudios. Esto fue propiciado por las reflexiones realizadas en los talleres de actualización organizados por la Dirección de Actualización.

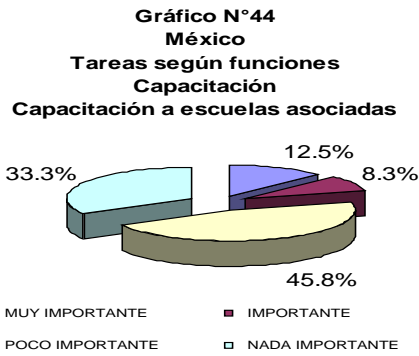
“Yo creo que esto más bien ha sido, trabajo independiente de los colegios, yo te puedo hablar del colegio que he participado. Yo me incorporé hasta cuarto semestre al nuevo plan de estudios, anteriormente había trabajado cursos del plan ‘84, cuando yo me empiezo a participar en este colegio, y desde aquí lo que hemos planteado es hacer trabajo en el que nosotros nos sentemos a revisar el programa. Desde la planeación ver cómo está organizado, cómo podemos enriquecer, hicimos un curso en el que nos sentamos a analizar todos los contenidos, cada compañero coordinó cada uno de los materiales, todos leímos, discutimos y esto nos ha permitido, también de manera limitada, confrontar puntos de vista, cómo estamos entendiendo el propio contenido disciplinar.” (Entrevista 10)

“...difusión se ha centrado en qué eventos se van a hacer, cómo se van a hacer, pero realmente como que estas áreas sustantivas de la educación superior creo que no han tenido un impacto...se está tratando de implantar desde el plan de desarrollo que estas instancias efectivamente cumplen esa función.” (Entrevista 10)

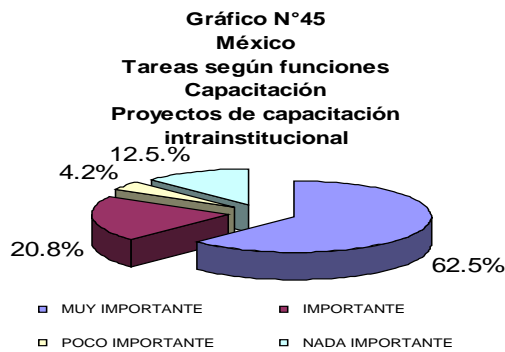
La actualización de los formadores de formadores como una acción intrainstitucional de difusión, se dio en las escuelas normales que tenían un desarrollo académico fortalecido desde antes de la reforma o a través de la reforma.

“En algunos lugares se impulsó y entonces ahí ha habido en algunas instituciones donde los maestros normales identificaron problemáticas. Y se dieron a la tarea de organizar seminarios y talleres, pero mucho también fue el apoyo con otras instancias de la Secretaría, los sistemas de información, pero por ejemplo aquí hay un PRONAP...” (Entrevista 7)

El 12.5 % de los formadores encuestados consideró muy importante la capacitación a escuelas asociadas (Gráfico N°44). En cambio, el 45.8 % estimó poco importante la capacitación a escuelas asociadas (Gráfico N°44).

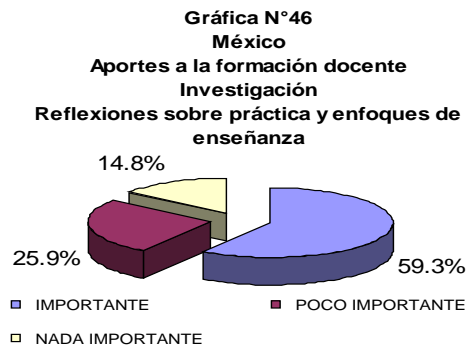


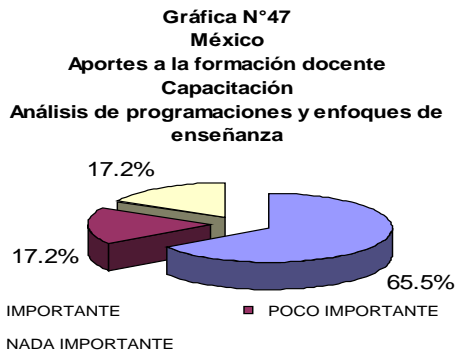
Para el 62.5 % de los formadores encuestados resultó muy importante la definición y ejecución de proyectos de capacitación intrainstitucional (Gráfico N°45). Esto da una lectura positiva de la participación de los formadores de formadores.



#### 6.1.5.4.3-Aportes a la formación docente

El aporte a la formación docente, desde las instancias de investigación y capacitación propuestas por la reforma, según el 59.3 % encuestados fue muy importante. Las acciones emprendidas favorecieron la reflexión sobre la práctica y los enfoques de enseñanza en la escuela primaria (Gráfico N°46). El 65.5 % consideró importante el aporte hacia el área de capacitación vinculada al análisis de programaciones y enfoques de enseñanza (Gráfico N°47).





## 6.2-El caso Argentina

### 6.2.1-Instancias para la formulación de la reforma de la formación docente

En Argentina, los CBC y todos los Acuerdos Federales efectuados durante el proceso de transformación educativa, partieron de un primer documento elaborado por equipos técnicos del ministerio nacional.<sup>40</sup> Para esto se consultó con los equipos provinciales, universidades, sindicatos y otras instancias de la sociedad civil. Luego el CFCyE hizo una primera lectura, una habilitación para una posterior discusión definitiva. Después, hubo otra ronda de consulta federal y, por último, se llegó a una decisión política en el seno del CFCyE, donde se establecieron los acuerdos finales.

A partir de ese momento las provincias definieron los lineamientos básicos que orientaban y organizaban la formación. Estos fueron trabajados con las instituciones de formación docente por el equipo técnico de la Meta V del Programa de Reformas e Inversiones para el Sector Educativo (PRISE), con financiamiento del BID. El diseño curricular del tercer nivel de especificación curricular estuvo a cargo de cada instituto de formación docente; en el caso que nos ocupa, las llamadas escuelas normales antes de la reforma.

La formación docente continua, presentó dos ámbitos diferenciados: la formación inicial o de grado, y la formación dirigida a la capacitación, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional docente. Ambas emergentes de períodos históricos diferentes que les otorgaban

<sup>40</sup> En el caso de la formación docente existen cuatro acuerdos (el A3, el A9, el A11 y el A14).

matrices propias en su configuración y dinámica. Si la formación inicial se caracterizó por un grado importante de institucionalización, la flexibilidad fue el rasgo que distinguió la oferta para el desarrollo profesional, aún cuando frecuentemente las dos instancias se localizaban en las mismas instituciones.

La formación docente continua implicó articular la formación de grado y el perfeccionamiento de los docentes en servicio dentro de las instituciones formadoras y la elaboración de propuestas de estudios de post-grado para los docentes de distintos niveles y modalidades de enseñanza. Por lo tanto, fue concebida como un proceso de formación que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo, pero que continúa a lo largo de toda su carrera como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse.

La reforma de la formación docente, retomó el concepto de formación docente continua planteado en el Plan de Transformación de la Formación Docente. Ésta se entendía como un proceso integrado que comprendía la formación inicial, la capacitación, actualización, perfeccionamiento y reciclaje que acompañaba toda la carrera profesional. El proceso de formación continua encerró en sí mismo la idea de que el docente fuera protagonista de su propia formación.

## **6.2.2-Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación de la reforma curricular**

### **6.2.2.1-Nivel Jurisdiccional<sup>41</sup>**

La implantación de la transformación de la formación docente para la educación básica, implicó tanto a nivel nacional como jurisdiccional, establecer mecanismos de consultas a especialistas, docentes, investigadores de organizaciones académicas favoreciendo procesos de articulación interjurisdiccional. No obstante, al interior de las instituciones sostuvieron que:

---

En general, se podrían dividir estos Acuerdos siguiendo dos grandes líneas: una referida a los nuevos contenidos de la formación docente y otra, que define a organización de las instituciones.



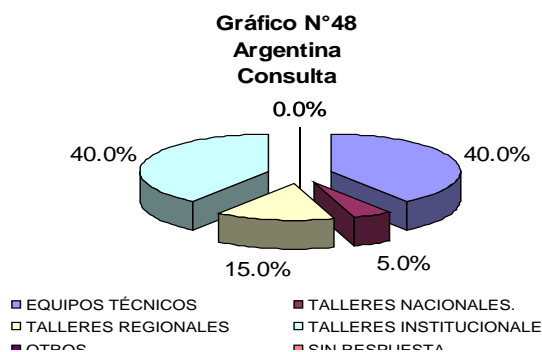
“...la etapa que a mi me ha tocado vivir, lo he vivido como un proceso absolutamente autoritario. Había reuniones que supuestamente eran espacios de discusión, eran propuestas autoritarias porque para eso no te pedían tu opinión, no participabas absolutamente en nada, eso ya venía definido. Incluso he vivido una etapa en una escuela normal en la cual el proceso es violentísimo, donde se imponen carreras y se sacan carreras y supuestamente los docentes participábamos en las decisiones de ésta. Y no, iban las decisiones para ser convalidadas en un proceso donde de pronto la consulta era un mecanismo ficticio. Un proceso sumamente autoritario.” (Entrevista 13)

La mayoría de las jurisdicciones elaboró, evaluó y aprobó documentos curriculares correspondientes al segundo nivel de definición curricular, a partir de los CBC nacionales para la formación docente. El proceso estuvo atravesado por resistencias a nivel de los gremios y de los formadores en los institutos de formación docente. Estos sostuvieron con respecto a la participación:

“No creo que hayan perdido autonomía ( los formadores), yo creo que como todo sujeto que participa en procesos sociales algunos procesos son más democráticos, entonces la participación es más activa, es más avanzada, más optimista, y hay modelos antiparticipativos, antidemocráticos, entonces la participación es más apática...” (Entrevista 13)

El discurso de la reforma propiciaba la participación de diversos actores, especialmente los formadores de formadores para la discusión de los Lineamientos Curriculares Provinciales. No obstante, desde los equipos centrales de la Jurisdicción no se efectuaron reuniones con directivos o jefes de grado para la construcción de los planes de estudio.

“Había la propuesta A y la propuesta B, y de ahí la mandaron a instituciones, en la institución teníamos que elaborar informe y decir qué elegíamos, y ahí terminó la participación de las instituciones. No hubo una devolución, directamente había una estructura del plan como se le había aplicado. Directamente...” (Entrevista 11)



En el Gráfico N° 48, se puede apreciar que para el 40% de los encuestados, los espacios de consulta en los que participaron los formadores de formadores fueron los equipos técnicos y los talleres institucionales.

<sup>41</sup> Provincia de Tucumán-República Argentina

La Jurisdicción elaboró directamente las propuestas de los Lineamientos Curriculares Provinciales. Mismos que fueron enviados a la institución en tiempos limitados y de difícil reunión del profesorado.

“Suponte que si las entregaron en día jueves, querían que para el lunes ya estuvieran procesadas por los docentes con conclusiones elaboradas. Eso lo han dado a principios de clase en período de examen. Por supuesto imposible, porque no lo consigues el profesor. Entonces la consulta que ellos habían pedido, prácticamente ha sido nula, lo que nosotros mandamos ha sido una opinión fuera de tiempo, lo mandamos igual...Los tiempos que ellos han lanzado esa propuesta no eran propicios, quizá un tiempo de plazo hubiera sido más rico, donde se podía hacer inter jornadas escolares para que los docentes que estén estudien el diseño y elaboren propuestas, elaboren críticas, porque eso es lo que ellos querían, pero el tiempo en que lo han implementado no ha sido propicio.” (Entrevista 12)

En la práctica esta idea de participación se relativizó, según lo afirman algunos docentes entrevistados al comentar que:

“Creo que el proceso de implantación posterior no es para nada participativo, creo que no es democrático, creo que es absolutamente autoritario encubierto con una noción teórica de democracia...” (Entrevista 13)

De manera tal que, tanto las autoridades de las escuelas normales como los formadores, se convirtieron en un momento en meros transmisores o canales de comunicación de decisiones ya tomadas a nivel central.

“Yo la sensación que he tenido es, que desde las autoridades mismas hubo un momento en que la comprensión ya hasta se les había acabado, como que eran meros transmisores, meros canales de las instrucciones que venían de los sectores de poder, o sea no había ya procesos de reflexión...aquí no era reflexión era convaliden lo que nosotros estamos enviando, en gran medida yo creo que sí eso ha sido sentido por la mayoría de los profesores y las autoridades se convirtieron en meros agentes o canales de comunicación de las cosas que venían del gobierno, o sea no había discusión, no había nada incluso hubo jornadas muy violentas en las cuales se impusieron cosas.” (Entrevista 13)

En el marco de este proceso, las jurisdicciones resolvieron de modo diverso y con diferentes ritmos y niveles de avance el proceso de construcción curricular de la formación docente.

“Con la diversidad que hay de jurisdicciones, esto tiene que ver con la capacidad de cada jurisdicción para definir una política propia a partir de ese insumo. La ciudad de Buenos Aires con alta capacidad técnica, financiera y de direccionamiento político, y en el momento de la reforma, contrario al gobierno nacional; direccionó de esos contenidos básicos, otra jurisdicción no. Por decir, la provincia del Chaco con menor capacidad de direccionamiento técnico y alineada políticamente con el gobierno nacional, le habría dado otro sentido a esos contenidos, pero discursivamente eran sólo los contenidos comunes que deberían de estar ahí.” (Entrevista 14)

Desde la mirada central, los documentos jurisdiccionales, presentaron en su conjunto características de homogeneidad en algunos aspectos como la estructura curricular. En

realidad este fue el objetivo para superar las tradicionales fragmentaciones en los planes de estudios de la formación docente para la educación básica. En realidad, la diversidad apareció especialmente en los grados de prescripción curricular y en las formas de selección, organización y especificación de los contenidos. Estos denotaban diferentes concepciones respecto de lo que se entendía por tales.

Se puede afirmar entonces que, el proceso de transformación curricular fue prolífico en propuestas expresadas en documentos y altamente diversificado en su diseño e implantación en el sistema. Las producciones elaboradas en las provincias y en las instituciones de formación docente -segundo y tercer nivel de definición curricular planteado por la reforma- fueron sumamente heterogéneas.

“En el caso de los diseños curriculares, ahí se produjo una gran dispersión porque además había la oportunidad de hacer diseños curriculares institucionales y siempre hubo más mil IFD con las variantes...una alta dispersión. En algunas provincias para algunas carreras tenían, en la misma carrera, tres o cuatro diseños distintos y en principio no se evalúa favorablemente, no porque no se crea que no tenga que ser así, sino porque ya es un punto de llegada de elaboración de diseños institucionales y no era el punto de partida quizás medio compulsivo, estaba más vinculado al proceso de acreditación y de formulación de un documento y no a las capacidades institucionales para el desarrollo de un buen estudio.”  
(Entrevista 14)

Esta afirmación no se refiere exclusivamente al hecho de que en su seno se produjeron un sinnúmero de materiales curriculares federales y de la mayoría de las provincias argentinas; sino también al hecho de que no se conocen aún los efectos y la productividad de estos documentos y textos curriculares en las prácticas docentes vigentes y en las culturas institucionales.

### **6.2.3- Espacios de consulta y participación de los formadores de formadores en el diseño e implantación de las acciones de actualización**

En Argentina, la instancia responsable de la actualización, desde el Ministerio de Educación, fue la Subsecretaría de Programación Educativa Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente, dependiente de la Secretaría de Programación y Evaluación Educativa.

Con la reforma educativa se esperó que cada provincia conformara un Sistema Provincial de Formación Docente Continua a partir de pautas comunes para el diseño de estrategias de desarrollo de las políticas de reconversión docente en ejercicio. Su finalidad fue ofrecer un marco organizativo que facilitó las articulaciones intra e interprovinciales.

#### **6.2.3.1-El circuito nacional de actualización**

Las 24 cabeceras jurisdiccionales de la RFFDC, ubicadas en cada una de las provincias y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tenían a su cargo la organización, control de gestión y seguimiento de los cursos. Por su parte, la Cabecera Nacional asumió las responsabilidades de coordinación y asistencia técnica y financiera.

La capacitación de los profesores de los Institutos de formación docente se desarrolló a partir del año 1996 el “Programa de Actualización Académica para Profesores de Profesorado”, gestionado desde el MCyE y desarrollado por equipos de cátedras universitarias.

El Programa tuvo como objetivo principal "Promover y organizar concertadamente en el ámbito del CFCyE, una Red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente para el sistema nacional". Formó parte de las oportunidades gratuitas de actualización docente promovidas desde la RFFDC. Para cubrir esta demanda, se diseñaron e implantaron los Cursos de Actualización Académica a nivel nacional para profesores de los profesorados conocidos como cursos del Circuito E de la RFFDC. Para ello fueron seleccionados por concurso público los mejores proyectos presentados por las universidades públicas y privadas, de acuerdo con los parámetros establecidos en los mismos. Se desarrollaron 335 cursos en todo el país de 300 horas de duración cada uno, abarcando 13 disciplinas.

A la vez que estos estudios posibilitaban a los formadores acceder a una formación de carácter universitario; la certificación que se otorgaba permitía a los IFD mejorar sus planteles docentes en cuanto a las exigencias de titulación posteriores al título docente. Esto era uno de los requisitos para la acreditación de las instituciones que impartían formación docente continua para el 3er. ciclo de la EGB y la educación polimodal. En una etapa

posterior se desarrollaron, -también a cargo de universidades y gestionados desde el Ministerio Nacional- postítulos en “Investigación educativa” y “Análisis y animación socio-cultural” para los formadores de formadores del nivel superior no universitarios.

La organización académico-pedagógica de los cursos, respondía a los requerimientos para la Formación Continua tanto en los Lineamientos Curriculares como en la organización curricular. La participación de los formadores de formadores en la configuración de las ofertas académicas del Programa estuvo condicionada por su pertenencia a los equipos que diseñaron los cursos para la participación en el concurso nacional.

Los cursos del Circuito E privilegiaron la modalidad presencial con instancias tutoriales. Se actualizó a los formadores en la disciplina correspondiente a la/s asignatura/s que dictaban, independientemente de la formación de base y de la carrera docente en la que se desempeñaban.

El mismo profesorado siguió las actividades de formación continua propuestas por el gobierno educativo nacional según sus necesidades. En principio, los cursos de actualización planteaban una formación orientada individualmente, aunque se esperaba un efecto de trabajo conjunto en la institución escolar tanto en el diseño de los programas de estudio como en la construcción del proyecto curricular de la institución. Esto en realidad tuvo efectos de regulación de las prácticas docentes en las escuelas.

“Eso se desarrolló completamente, porque en el plan de transformación (PTFD) vos tenías una hora de consulta para los alumnos y una hora de Inter que le llamamos. Entonces quedó el hábito de reunirse con el colega pero no con un trabajo sistemático de decir éste es el espacio donde nos ponemos de acuerdo, qué bibliografía agregar, cómo favorecer el trabajo, o con los chicos. Pero este plan al no tener esa hora pagada, era como que ya las reuniones eran más informales, los espacios de encuentro del café, del receso, serían como espacios para interconsulta, esa práctica se está dejando de largo.” (Entrevista 12)

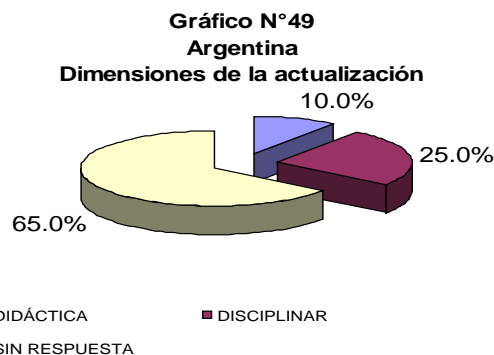
Los asistentes a los cursos del Circuito E fueron formadores de formadores en actividad de las carreras de formación docente de todas las instituciones de formación.

## 6.2.4-Dimensiones de la actualización

Considerando las dimensiones de la actualización ofrecida por el Circuito E y, su posible impacto en la práctica docente del formador, una profesora entrevistada comentó que:

“...la dimensión más fuerte ha sido la de contenidos...era más bien una actualización disciplinar. En realidad no estaba enfocada a habilidades pedagógicas y didácticas, porque digamos que lo que podía apuntalar más la práctica sería la didáctica.” (Entrevista 13)

En el Gráfico N° 49 se observa que el 65 % de los encuestados no respondió a la pregunta. Esto se entiende en relación con la escasa asistencia de los formadores a los Cursos y, con el clima de resistencia en torno al tema de la reforma. De los que respondieron, un 25 % consideró que la actualización enfatizó la dimensión disciplinar.



“Mira, me parece que han estado en cuanto a los nuevos planteamientos curriculares pero lo que se refiere específicamente a la cuestión de contenidos, no así a las cuestiones de tipo didáctico. Incluso en los cursos que fueron específicamente para hacer esas anotaciones, la actualización en el marco de la reforma ha estado centrada en lo disciplinar.” (Entrevista 13)

Cabe destacar que las disciplinas u orientaciones objeto del Programa no permitían una actualización directa en las materias del plan pero sí una flexibilidad. Esto ocurrió porque la formación fue disciplinar, aún cuando la estructura de los espacios curriculares fue concebida como objetos de estudio, especialmente en el área de formación general.

En relación con las dimensiones de la actualización, especialmente la disciplinar, las críticas giraron en torno a la concepción epistemológica:

“Yo he visto una diferencia muy grande incluso en nivel de concepción epistemológica de lo que era la capacitación y lo que es el diseño curricular en sí. Hay una ruptura incluso se estaba hablando de paradigmas diferentes.” (Entrevista 13)

En general los formadores no percibían a las acciones de actualización del Circuito E de la RFFDC como coadyuvantes de los procesos de implantación curricular.

“Yo tengo mi opinión del circuito E y es un circuito que en los tiempos del PTFD hubiera sido de diez. Pero era improductivo para la gente que había hecho, que había estado incrustada en el proceso de implantación del Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD) porque eran los mismos contenidos que vos enseñabas en instituciones, en sistema educativo, en enseñanza, en aprendizaje; eran abordados en ese circuito E. Entonces para mí, que yo había estado a cargo de esos espacios en el PTFD, no ha sido fructífero. Por supuesto cuando ha llegado la hora de ver estos nuevos diseños provinciales, era volver a seleccionar lo que teníamos del PTFD porque es muy parecido el programa provincial al programa nacional.” (Entrevista 12)

La experiencia del PTFD se constituyó en el fundamento del articulado sobre formación docente en la Ley Federal de Educación. Este programa dejó en las escuelas normales donde se implantó, una impronta significativa en la organización institucional y en las representaciones de los formadores en torno a los procesos de actualización.<sup>42</sup>

No obstante, en relación con el proceso curricular a nivel provincial, se encontró un comentario más positivo alrededor de las acciones de actualización del Circuito E. Asimismo, la capacitación organizada por la cabecera provincial de la RFFDC para la operación del Diseño Curricular de la Jurisdicción, no fue considerada muy provechosa.

“Te digo que las prácticas docentes no se modifican por la implantación del nuevo plan jurisdiccional, se modifican por las acciones de las capacitaciones nacionales: Circuito E, circuito F para directivos y CAP y también el Programa de Formación Docente el último, el de capacitación para los capacitadores de capacitadores que en nuestro caso tenemos varios, en matemáticas, en el área de ciencias sociales y en el área de lengua. Entonces tenés bastantes puntos fuertes de los cuales los docentes se han ido agarrando pero no desde el diseño curricular. La jurisdicción no ha dado elementos como para que hagan un cambio en las prácticas pedagógicas, los docentes han crecido pero con el aporte nacional, no con el provincial.” (Entrevista 12)

La política de capacitación incluyó a los docentes como “capacitandos”, como meros destinatarios/receptores, pero en modo alguno como participantes en alguna etapa de la formulación de los proyectos. La selección de los temas y contenidos de la capacitación se realizó desde la cabecera nacional a partir de la definición de especialistas en cada área. Esto fue coherente con el concepto de capacitación como reconversión: el docente “no sabe”; el que sabe, el “especialista”, debe ocupar su lugar en las definiciones sustantivas. La obligatoriedad – real o subjetiva – de realizarlos, parece haber reforzado este lugar subordinado.

---

<sup>42</sup> En 1991, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación puso en marcha el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD). Este desarrolló un modelo de organización que permitió poner en práctica la concepción de formación docente continua.

La concepción acerca del papel de la actualización en el marco de la reforma constituyó un elemento de importancia para entender los nuevos mecanismos de control y regulación de la subjetividad docente (Birgin, 1999; Feldfeber, 1995; Popkewitz, 1994). Mientras que la actualización se proponía el fortalecimiento y jerarquización de la profesión docente, la noción de reconversión colocaba al docente en una posición de déficit, de desconocimiento. Esta operación deslegitimaba sus saberes -consecuencia de la nueva propuesta curricular y los nuevos modelos de gestión institucional– y amenazaba a su estabilidad laboral en caso de que no se diera cumplimiento a la capacitación prevista. El miedo a la pérdida de trabajo condujo a una carrera por la obtención de créditos como fórmula para conjurar esa pérdida (Feldfeber, 1995).

A pesar de no haberse institucionalizado en el nivel normativo, la relación entre acreditación de cursos y estabilidad laboral tuvo un fuerte impacto entre los docentes y actuó como un “incentivo” para la realización de los cursos.

#### **6.2.5-El circuito provincial de actualización**

En las provincias, la actualización estuvo a cargo de la Dirección de Educación Superior o Cabeceras de la RFFDC, las cuales se abocaban a:

- La determinación de la demanda: definición de las fuentes y de los responsables de su relevamiento y procesamiento:
  1. Los resultados de las investigaciones que cada instituto realizaba para “armar” un “estado de situación” sobre el funcionamiento del sistema educativo, especialmente en los aspectos pedagógicos y didácticos, institucionales y contextuales. Esto arrojaba información sobre la cual se organizaron los planes de capacitación;
  2. Las orientaciones en función de los requerimientos propios del proceso de transformación del sistema (nuevos contenidos y enfoques, capacitación para nuevos roles, capacitación pedagógica de profesionales y técnicos, etc.);
  3. Los departamentos o direcciones de estadística educativa,



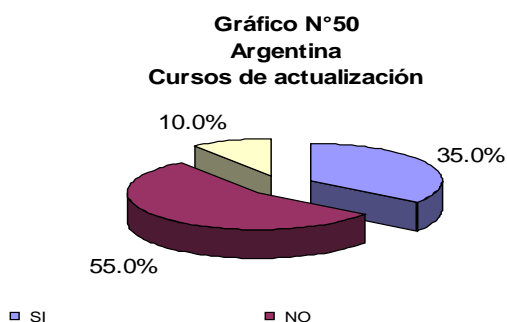
4. Las propias escuelas formadoras, en función de aquello que relevaban como necesidades de su contexto de actuación y;
5. El colectivo de docentes
  - El análisis de la demanda, en función de los tipos, localización, magnitud y destinatarios;
  - La determinación de metas y prioridades, según las políticas curriculares y los requerimientos del proceso de transformación del sistema educativo;
  - El análisis de la disponibilidad de recursos y la capacidad de cobertura de las instituciones o su zona de influencia;
  - La definición de criterios para la distribución de las ofertas en función de las prioridades, los tipos de demanda, su localización, magnitud y características y los recursos de las distintas instituciones;
  - El establecimiento de criterios para la asignación y aprobación de proyectos

Entre las acciones implementadas por los equipos técnicos provinciales, con repercusión en la institución se encontraban los encuentros por espacio curricular. A éstos sólo asistían –por escuela- dos profesores que llevaban la asignatura. Luego hacían la puesta en común de los trabajos de esa jornada con los otros profesores que no habían asistido.

“...no eran espacios democráticos, eran espacios para convalidar lo que después medianamente fue quedando, y las opiniones fueron opiniones tomadas, me imagino, como opiniones de profesores revoltosos, disconformes. Aquí se da otra cosa de qué grado de formación tenía la gente que estaba en ciertos espacios, en qué modelos estaban ubicados, es una cosa muy particular.” (Entrevista 13)

En realidad la coordinación de las escuelas con las instancias de formación docente de la RFFDC y la Meta V del PRISE, se complejizó por la poca anticipación con la que se comunicó a las instituciones la asistencia a los talleres.

“...ellos te comentaban un día y a los dos días era la reunión y todos nosotros nunca habíamos visto al profesor, o le avisábamos y el profesor no iba, pero las instancias de jurisdicción estaban programadas muy sobre la marcha.” (Entrevista 12)



En el Gráfico N° 50 se observa que el 50.0 % de los formadores que dieron respuesta consideró que, dichos talleres

favorecieron el proceso de implantación curricular.

Otras acciones fueron los encuentros de los profesores durante el tiempo institucional.

“No, ellos continuaban con esa conducta que tenían con el PTFD, en buscarse la autocalificación, en tratar de encontrar bibliografía nueva, en hacer la interconsulta con otros profesores de otros colegios, pero como te digo a nivel informal...” (Entrevista 12)

El proceso de actualización intra-institucional propiciado por el PTFD, dejó una matriz de actuación colegiada en el cuerpo del profesorado.

### **6.2.6-Seguimiento de la actualización**

La conformación de Comisiones Evaluadoras en cada jurisdicción, tuvo como función velar por la calidad de las ofertas a partir del establecimiento de criterios nacionales, específicos por disciplina. La evaluación de los currículos y la actualización, estuvieron vinculadas a otro mecanismo de regulación: la acreditación de los IFD. Esta partía de la configuración de los diseños institucionales como requisito para su obtención. No obstante, la evaluación y el seguimiento en las provincias, desde la óptica del Ministerio de Educación siguen siendo

“...muy dispersa, en los fundamentos de lo que está puesto como política aprobada, no está totalmente sistematizado, todavía no hay un buen registro ni un buen análisis de los efectos ciertos, todavía no hay un buen análisis de sistematización de los planes tal cual están en los papeles, en los documentos, y en mucho menor lo que es la evaluación curricular propiamente dicha de su desarrollo.” (Entrevista 14)

Al respecto una de las entrevistadas comenta en relación con las acciones de seguimiento de las acciones:

“Sí, hubo una reunión ahora que está la directora nueva, Margarita Liendo, de proyectos y para el seguimiento y monitoreo de los cursos...La cuestión de la evaluación de las acciones en torno a la construcción ( del diseño curricular) los directivos hacían comparación y seguimiento de la implantación del plan, y decían, haciendo comparación, que el PTFD a pesar de que está lejos tenía mayor seguimiento, mayor evaluación de la implantación y que ellos al estar acá no lo hacían, no había la evaluación de la información. Y hubo una reunión que contestó que ya se iba a reunir con el equipo para que el equipo le resuelva, para que hagan documentos, le informen las instituciones de esa situación. Bueno el documento estuvo, pero fue algo frío, algo impersonal y se pierde el contacto entre jurisdicción y las instituciones...” (Entrevista 11)

No obstante a nivel federal, en el Ministerio de Educación la opinión del técnico entrevistado es que:

“Sí hay una idea general de evaluación de las reformas de formación docente, pero después se va a términos puntuales, por ejemplo, en el informe de la OEI, ahí hay una evaluación

punto por punto casi de la reforma de formación docente.”(Entrevista 14)

La percepción en las escuelas es que, sólo con el PTFD se llevó a cabo un seguimiento y una retroalimentación a las normales que habían participado del proyecto.

“Eso lo hicieron en el PTFD, cuando Gabriela Dicker y Flavia Teriggi, estaba en miras el programa, ellas elaboraron un documento y lo enviaron a todas las escuelas. Era una síntesis del proceso, pero esto no era un plan jurisdiccional, lo que mandó fue la síntesis de lo que estaba asentado en las encuestas...” (Entrevista 11)

### **6.2.7-Acreditación académica**

Desde los primeros acuerdos del Consejo Federal relativos a la formación docente, se discutió la posibilidad de un sistema de acreditación académica de las instituciones, como mecanismo de evaluación. Esto resultó problemático; primero, porque no había historia de evaluación externa en el sistema educativo argentino. La que entonces existía fue determinada por la Comisión de Evaluación y Acreditación Universitaria –creada por la LES de 1995-, y no se ocupaba de los institutos de formación docente de nivel terciario. Las instituciones planteaban por qué ahora se les imponían criterios de calidad externa sumamente rígidos cuando hasta ese momento, no se les había dado ni la ayuda ni las posibilidades de cambiar.

Debido a los problemas económicos de la implantación no todas las provincias pudieron realizar la cobertura que exigía la nueva estructura del sistema educativo. El ritmo acelerado con el que se desarrollaron las acciones atentó contra la posibilidad de planificar, regular, consolidar, consensuar y evaluar el dispositivo que se estaba implementado.

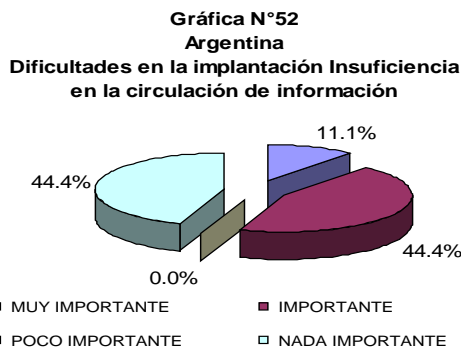
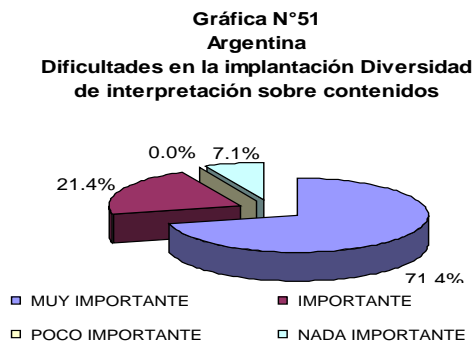
### **6.2.8-Dificultades en la implantación**

#### **6.2.8.1-Diversidad de Interpretación sobre contenidos**

Uno de los problemas que se presentó con respecto a la implantación de la reforma curricular fue la diversidad de interpretación sobre contenidos. La configuración de los espacios curriculares era difusa, con un alto grado de interdisciplinariedad en algunos de ellos.

“Bueno, yo recuerdo las reuniones que hacíamos en la escuela donde discutíamos los lineamientos curriculares, los detalles curriculares con que empezaron a bajar las primeras propuestas para consulta, había que hacer toda una tarea de hermenéutica de comprensión de lo que los textos decían, porque había muchas veces una yuxtaposición de paradigmas y una visión para algunos espacios como ya caduca, entonces había que hacer una tarea hermenéutica y eso implicaba que el discurso no estaba claro.” (Entrevista 13)

En consonancia con lo anterior, el Gráfico N° 51, el 71.4 % de los encuestados consideró como una las dificultades más importantes la diversidad de interpretación de contenidos. El Gráfico N° 52, da cuenta de que se consideró como importante la insuficiencia en la circulación de la información: un 44.4 % de los encuestados. Igual porcentaje se verifica para quienes la consideraron un factor nada importante. Este tipo de distribución puede tener su explicación en que no todos los profesores asistieron a los cursos del circuito E y a los Talleres Jurisdiccionales que eran los espacios de contacto con la información en torno a la implantación de la reforma.

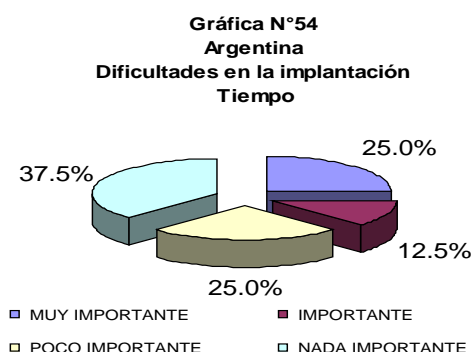
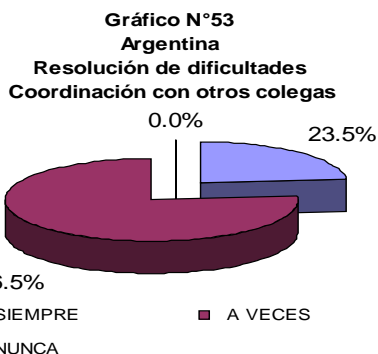


En cuanto a la resolución de las dificultades que supuso la implantación de la reforma, el 76.5 % contestó que sólo a veces tiene la posibilidad de coordinar con otros colegas. Esto se explica ya que, con el cambio de plan, quedaron fuera de presupuesto las horas para coordinación, establecidas desde el PTFD.

Cabe destacar que en la escuela normal en que se desarrolló el trabajo de campo, la existencia del PTFD implicó la estructuración horaria para reuniones de formadores. Estas horas eran pagadas ya que formaban parte de la carga académica de los módulos de enseñanza.

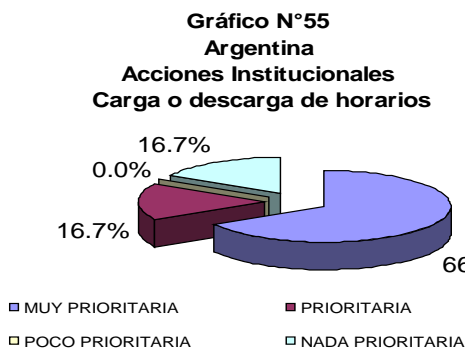
“Eso se desarrolló completamente, porque en el plan de transformación vos tenías una hora de consulta para los alumnos y una hora de Inter que le llamamos. Entonces quedó el hábito de reunirse con el colega pero no con un trabajo sistemático de decir éste es el espacio donde nos

ponemos de acuerdo, qué bibliografía agregar, cómo favorecer el trabajo...Pero este plan al no tener esa hora pagada, era como que ya las reuniones eran más informales, los espacios de encuentro del café, del receso, serían como espacios para ínter consulta, esa práctica se está dejando de largo.” (Entrevista 12)

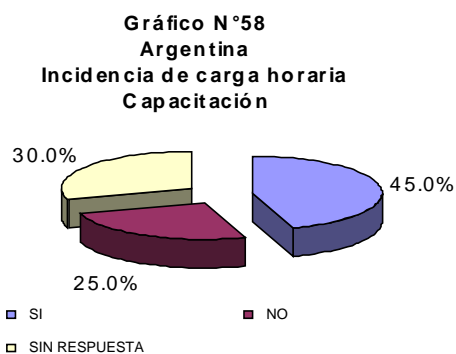
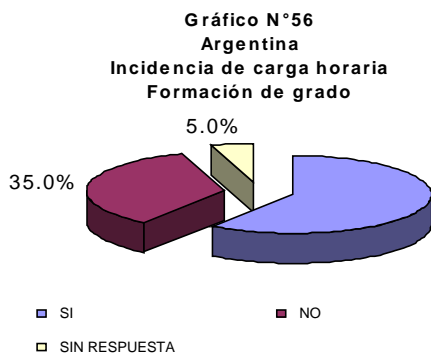


Otra de las dificultades en la implantación se observa en el Gráfico N° 54, pues el 37.5 % de los profesores consideró al tiempo como una dificultad muy importante

### 6.2.9-Carga o descarga de horarios

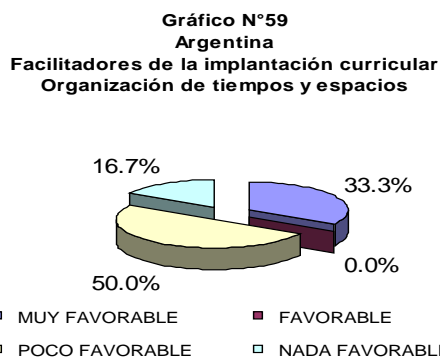


Los Gráficos siguientes (N°55 al 58), dan cuenta de la importancia de la carga o descarga de horarios. El tiempo dedicado a las actividades académicas aparece como un factor que incidió en las diferentes funciones institucionales.



## 6.2.10-Facilitadores de la implantación curricular

El 50 % de los docentes encuestados consideró que la organización de tiempos y espacios fue poco favorable para la implantación curricular

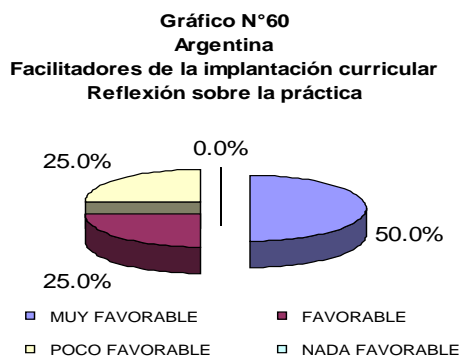


“En realidad en jurisdicción nos decían: ustedes creen el tiempo pero no dejen de dictar clase. Entonces lo que hacíamos en la escuela eran cortes horarios, en lugar de que durara cuarenta minutos la hora, duraba treinta y eso te daba un margen de una hora al final de la jornada y en esa hora se reunían.” (Entrevista 12)

### 6.2.10.1-La reflexión sobre la práctica

El 50 % de los formadores consideró a la reflexión sobre la práctica como un elemento facilitador de la implantación curricular. Los saberes, las prácticas y la investigación, constituían ejes complementarios de la misma, tal como aparecían planteados en los lineamientos de la transformación de la formación docente. Esto reforzó los procesos de reflexión, pues implicó la recuperación de la propia experiencia desde el enfoque de la investigación. A pesar de ello en las entrevistas hay una nostalgia hacia el PTFD. Este plan los condujo a un cambio de las prácticas a partir de las instancias de reflexión de las reuniones modulares e intermodulares. De ahí que en el Gráfico N° 60 el 50 % de los profesores considera que la reflexión sobre la práctica favoreció el proceso de implantación curricular, como inercia de un ejercicio antes efectuado.

“Yo creo que, por lo que me ha tocado vivir a mi, bueno yo no lo viví completamente creo que lo que ha hecho es psicotizar las prácticas, ha creado una psicosis, porque digamos que se impugnaba en alguna medida...Yo creo que en esa etapa de PTFD estábamos en el proceso de cambios de las prácticas, no todavía en el proceso de consolidación de una ruptura de un cambio total...había una noción y una ideología que iba conduciendo hacia otro lado, fundamentalmente la noción de práctica como praxis, su gran diferencia es además epistemológica, ideológica. En ese momento se proyecta como una cultura progresista, una cultura de progresismo en el sentido de cambio, de democracia, de participación, de amplitud, de flexibilización del currículo. Manteniendo los ejes podemos ir viendo las temáticas, o sea una experiencia muy interesante lo que sucede es que no llegan a consolidarse” (Entrevista 13)



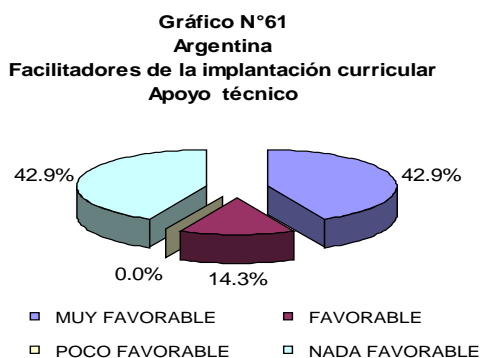
La perspectiva del profesorado reflexivo-crítico nos conduce a una manera distinta de relacionar teoría y práctica. El profesorado ha de participar en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto del currículo.

### 6.2.10.2-Apoyo técnico

En general se recibió apoyo por parte de los técnicos que tenían a su cargo los diseños curriculares. Por ejemplo se elaboraron documentos trabajados por la gente del PRISE para algunos espacios curriculares. Estos daban orientaciones sobre

“...cómo pensar la materia, para qué estaba, en grandes líneas cuáles eran las finalidades del espacio en la parte de formación docente, pero ningún otro libro. Todo era sugerido, líneas de cómo se podían organizar los espacios, bibliografía sugerida y allí terminaba, todo lo demás tenías que buscarlo vos.” (Entrevista 12)

Sin embargo hay una opinión repartida sobre tal apoyo 42.9 % lo consideró muy favorable y el otro 42.9 % nada favorable.



### 6.2.11-Aportes de los equipos técnicos

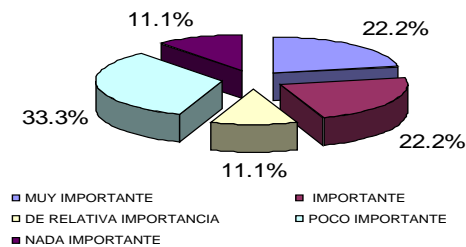
#### 6.2.11.1-Articulación entre teoría y práctica

Para el 33.3 % de los profesores que respondieron, la articulación entre teoría y práctica resultó muy importante para la implantación curricular.

“Yo lo he visto más a planes anteriores, o sea a eso me refiero cuando te digo que llegan a una visión anterior, aún cuando haya terminología novedosa tal como visión crítica, como el concepto de práctica, el concepto de práctica no es el concepto de praxis bajo ningún punto de vista. Es un concepto que considera por un lado la teoría, por otro lado la práctica. Creo que así ha sido la forma en que se ha trabajado en la implantación, una teoría y luego un modelo muy deductivo con una ambigüedad muy grande en la propuesta, por ende no ha ayudado a un fortalecimiento de la práctica, a una conciencia de la práctica, cosa que sí sucedía con el PTFD. Por ejemplo, en el PTFD esta experiencia era una ida y vuelta permanente y había procesos de trabajo colectivo muy importantes, instancias de negociación a todos los niveles, eso creo apuntalaba la noción de práctica.” (Entrevista 13)



**Gráfico N°62**  
**Argentina**  
**Aportes de los equipos técnicos**  
**Articulación entre teoría y práctica**



### 6.2.11.2-Actualización de contenidos

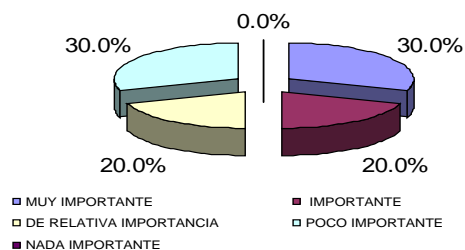
Los docentes entrevistados consideraron que los elementos conceptuales, metodológicos y culturales para el cambio de sus prácticas estuvieron dados por el PTFD.

“Como aporte innovador ninguno, yo creo que toda la innovación la recibí del PTFD.” (Entrevista 13)

La actualización de contenidos aparece, contradictoriamente con un 30 % para la opción muy importante; verificándose igual porcentaje para la opción poco importante.

“Mira, me parece que han estado en cuanto a los nuevos planteamientos curriculares pero lo que se refiere específicamente a la cuestión de contenidos, no así a las cuestiones de tipo didáctico. Incluso en los cursos que fueron específicamente para hacer esas anotaciones, la actualización en el marco de la reforma ha estado centrada en lo disciplinar.” (Entrevista 13)

**Gráfico N°63**  
**Argentina**  
**Aportes de los equipos técnicos**  
**Actualización de contenidos**

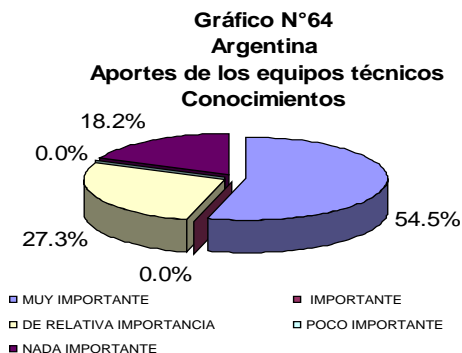


### 6.2.11.3-Conocimiento

El 54.5 % de los encuestados consideró que el conocimiento fue uno de los aportes más importante de los equipos técnicos.

“Pienso que la dimensión más fuerte ha sido la de contenidos, con alguna adecuación de estos contenidos pero muy escasa, adecuación en relación a lo que iba a ser enseñado después, que era más bien una actualización disciplinar. En realidad no estaba enfocada a habilidades

pedagógicas y didácticas, porque digamos que lo que podía apuntalar más la práctica sería la didáctica.” (Entrevista 13)



### 6.2.12-Profesionalización

Si bien la profesionalización comprendió entre otros aspectos una acreditación inicial que se lograría en estudios superiores a partir de los cursos del circuito E; la profundización de los niveles de profesionalización de los formadores de formadores se encontró condicionada por la transferencia de las escuelas normales a las provincias. Esto implicó retrasos salariales que cortaban el proceso en las instituciones por las huelgas docentes.

“...en una escuela nacional empiezan a verse los procesos de una transferencia a la provincia, en un primer momento no se ve tanto pero ya en estos últimos años que coincide con la implantación empieza el retraso a los pagos...Entonces cómo vamos a hablar de profesionalización, cómo vamos a hablar de una serie de cosas donde la cuestión salarial es muy básica también, yo creo que es una temática bastante compleja y se empezó a vivir ese tipo de agobio.” (Entrevista 13)

“Me parece de las cosas más relevantes, es un concepto de profesionalización bastante complejo donde hay una especificidad, era un concepto apuntalable porque en la medida en que haya una legitimación de la práctica en términos de profesionalización va a haber una exigencia salarial, va a haber exigencias de sujetos que van a ir solicitando, pero vemos que más que ayudar esto se va desvalorizando...Yo siento que toda la instancia, por la complejidad que tiene, por ejemplo el tema salarial, etc., es algo que se desprofesionaliza.” (Entrevista 13)

Desde la perspectiva crítica de la profesionalización en la que se inscribe este trabajo, se considera que la formación docente puede ayudar al cambio sólo cuando genera procesos de análisis y solución a situaciones problemáticas con autonomía.

“La profesionalización docente tiene que ver con una formación epistemológica sobre la docencia, sobre la práctica y tiene que ver además de la formación disciplinar con una formación epistemológica en la disciplina, porque en general tiene que ver con que el profesor está formado en su instancia disciplinar que puede ser el caso de un ingeniero que enseña. Pero ahí hay un problema, la profesionalización docente tiene que ver con un conocimiento de las epistemología, que tienen que ver con su hacer docente pero fundamentalmente eso, eso

estuvo muy claro en el PTFD...bueno porque para que eso quede claro y sea asumido como tal es necesario vivirlo en un proceso democrático. Eso no es algo que se imponga porque eso es un proceso de reflexión, entonces para poder reflexionar primero tiene que haber una instancia donde puedan explicitarse las contradicciones, las ambigüedades y más hasta que haya un grado de conciencia de la práctica, pero si el modelo es autoritario es muy difícil de hacer, yo diría que es imposible. Un autoritarismo encubierto, o sea las jornadas de consulta eran jornadas de validación.” (Entrevista 13)

Esto implica la necesidad de pensar una nueva epistemología de la práctica tal como lo propone Schön; lo cual a la vez supone una nueva cultura profesional que facilite espacios de participación y reflexión, individual y colectivamente, dentro de una comunidad de prácticos que comparten conocimientos profesionales explícitos, un sistema valorativo para interpretar situaciones prácticas, formular objetivos y directrices para la acción (Schön, 1992).

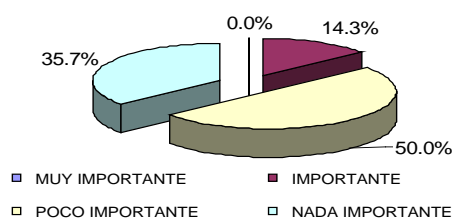
### 6.2.13-En torno a los efectos de la actualización y la reforma curricular en la organización académica

La reconversión del personal en servicio fue una de las tareas de mayor complejidad, dado que se necesitaban nuevos perfiles de conducción y nuevas competencias profesionales en lo que se refería a contenidos y nuevas prácticas en las instituciones.

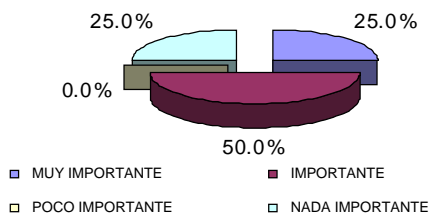
“Las instancias de coordinación que teníamos seguían siendo las anteriores, pero pasó algo muy extraño, una como psicotización de cosas...las discusiones no tenían tanta claridad...digamos que todo esto hace que tampoco la organización contribuya a nuevas prácticas en relación con la nueva propuesta digamos del plan '97. Sí, lo que sucede es que creo que aquí el concepto de práctica no era el concepto de praxis. Muy poco creo que podría modificar el concepto de práctica.” (Entrevista 13)

En cuanto a los efectos de la organización académica, los formadores encuestados coincidieron en que estos fueron importantes en el desarrollo de proyectos de investigación educativa y la toma de decisiones en un 50 y 66.7 % respectivamente. Mientras que la construcción de proyectos institucionales resultó poco importante para un 50 % de los mismos (Gráficos N° 65, 66 y 67).

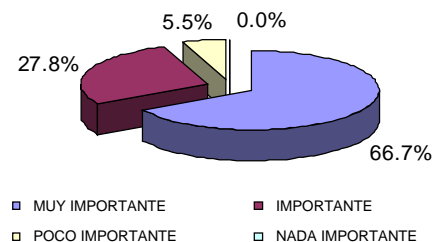
**Gráfico N°65**  
**Argentina**  
**Efectos de la organización académica**  
**Construcción de proyectos institucionales**



**Gráfico N°66**  
Argentina  
Efectos de la organización académica  
Desarrollo de Proyectos de investigación  
educativa



**Gráfico N°67**  
Argentina  
Efectos de la organización académica Toma de  
decisiones

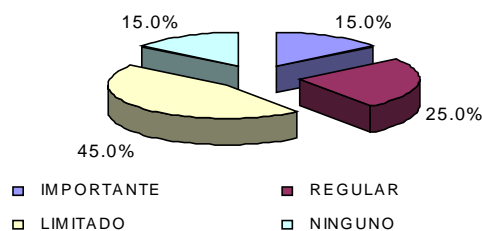


### 6.2.13.1-Participación en la toma de decisiones

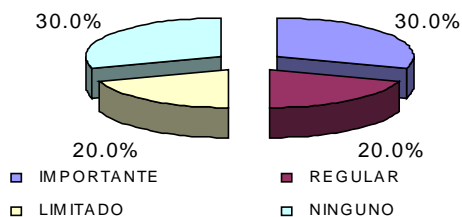
La participación en la toma de decisiones referidas a la organización institucional fue considerada como limitada en un 45 %, debido a las marchas y contramarchas sobre los lineamientos para la organización institucional (Gráfico N° 68).

En general en cuanto a la participación en la toma de decisiones a nivel curricular institucional, los porcentajes se muestran repartidos contradictoriamente: 30 % lo consideró importante y el otro 30 % contestó que tuvo ninguna participación (Gráfico N° 69).

**Gráfica N°68**  
Argentina  
Participación en la toma de decisiones  
Organización institucional



**Gráfica N°69**  
Argentina.  
Participación en la toma de decisiones  
Curricular institucional

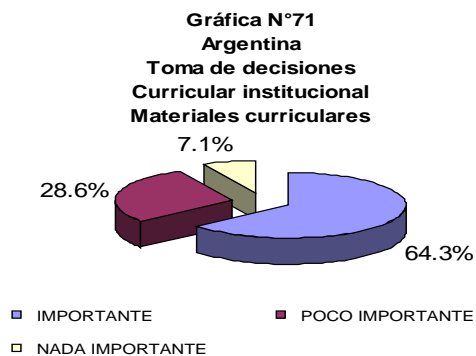
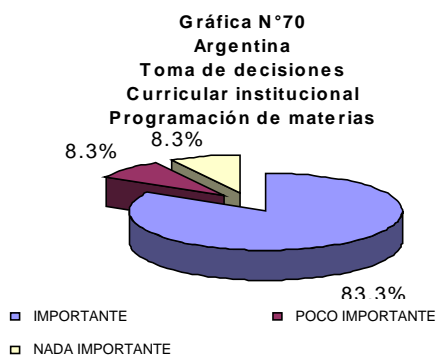


### 6.2.13.2-Toma de decisiones

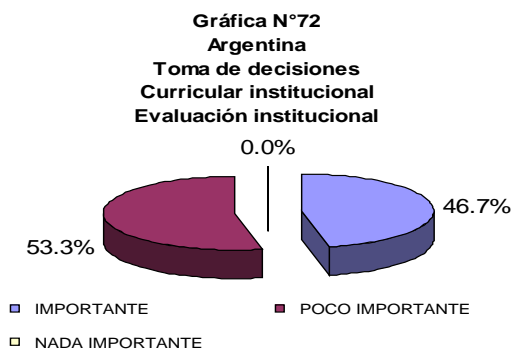
En las entrevistas los formadores consideraron que la toma de decisiones a nivel curricular en realidad habían estado efectuadas por los equipos técnicos

“Yo creo que fue una toma de decisiones a nivel técnico porque ellos dijeron que había dos propuestas, pero ellos determinaron, por ejemplo si el 80% elige la opción B, entonces los veinte que eligieron la opción A, desgraciadamente se tendrán que adecuar a la propuesta B, porque no podemos tener dos propuestas distintas cuando en realidad este plan de transición, este plan nuevo busca la unificación de las carreras de formación docente. Entonces por ese lado dice que hubo instituciones que eligieron la opción A, porque se adecuaban más a las plantas funcionales que tenían y que al final como fue la opción B la más elegida por todos los institutos se terminó implementando esa. Pero fue una decisión del equipo técnico. Las instituciones tenían libertad para elegir el nombre, los contenidos curriculares de los espacios opcionales, pero el resto estaba marcado, decidido.” (Entrevista 11)

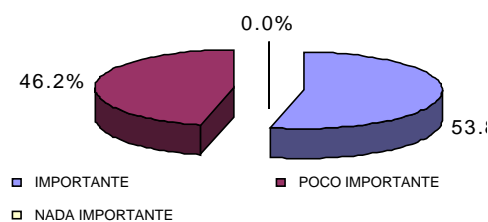
Las tomas de decisiones a nivel curricular institucional fueron consideradas como importante en lo que se refiere a la programación de materias en un 88.3 % (Gráfico N° 70) y en relación con los materiales curriculares un 64.3 % (Gráfico N° 71).



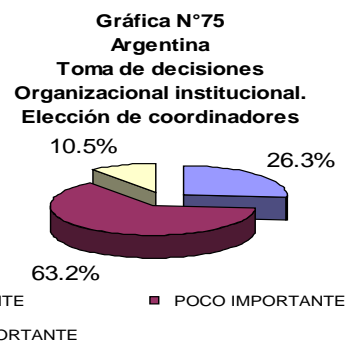
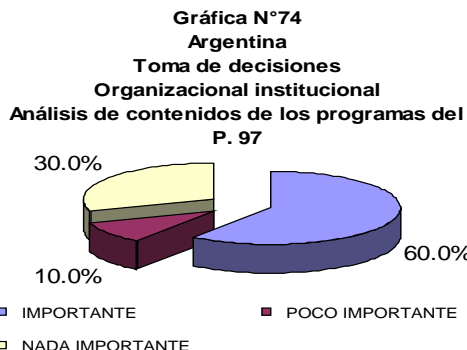
La toma de decisiones a nivel curricular institucional fueron consideradas importantes en un 53.3 % en relación con la evaluación institucional y la elaboración del PEI y el PCI en un 53.8 %, requisitos en ese momento para la acreditación institucional (Gráficos N° 72 y 73).



**Gráfica N°73**  
Argentina.  
Toma de decisiones  
Curricular institucional  
PEI y PCI



El análisis de contenidos de los programas del P97 fue considerado importante por un 60 % de los profesores encuestados (Gráfico N° 74). En cambio la elección de coordinadores resultó poco importante para el 63.2 % (Gráfico N° 75). Esto probablemente se debía a que después del PTFD y con la reforma, no estuvieron claros, al principio, los mecanismos de elección de los mismos ni definidos los espacios organizacionales.



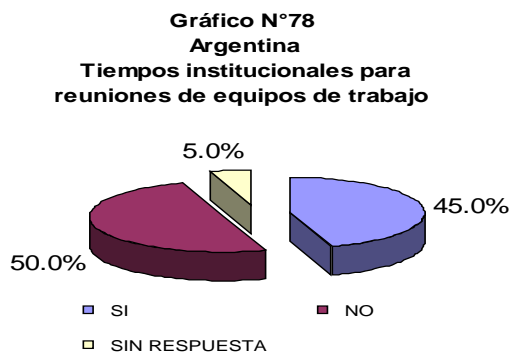
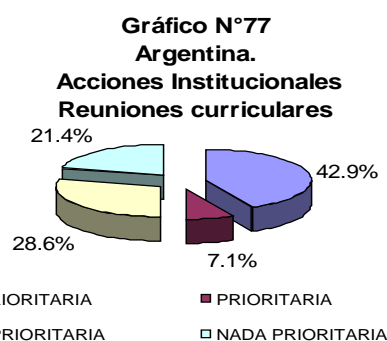
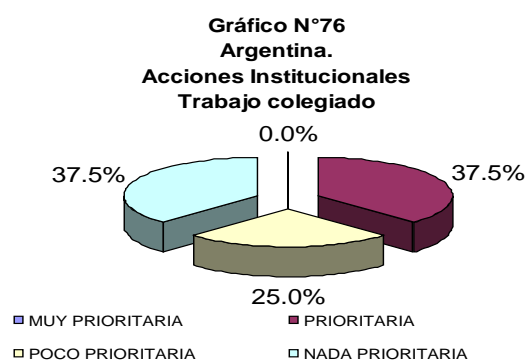
### 6.2.13.3-Tiempos, espacios institucionales y trabajo colegiado

En las entrevistas se mencionó que las acciones desde las coordinaciones de las áreas no habían favorecido los procesos de participación.

“No, la etapa que a mi me ha tocado vivir, lo he vivido como un proceso absolutamente autoritario. Había reuniones que supuestamente eran espacios de discusión, eran propuestas autoritarias porque para eso no te pedían tu opinión, no participabas absolutamente en nada, eso ya venía definido. Incluso he vivido una etapa en una escuela normal en la cual el proceso es violentísimo, donde se imponen carreras y se sacan carreras y supuestamente los docentes participábamos en las decisiones de ésta. Y no, iban las decisiones para ser convalidadas en un proceso donde de pronto la consulta era un mecanismo ficticio. Un proceso sumamente autoritario.” (Entrevista 13)

La cultura escolarizada donde se desarrolló la formación docente tradicionalmente, contribuyó a vehicular estas formas autoritarias de gobierno. Esto no permitió generar un espacio más horizontal, con una autonomía relativa y con un funcionamiento académico equivalente en calidad al sistema universitario.

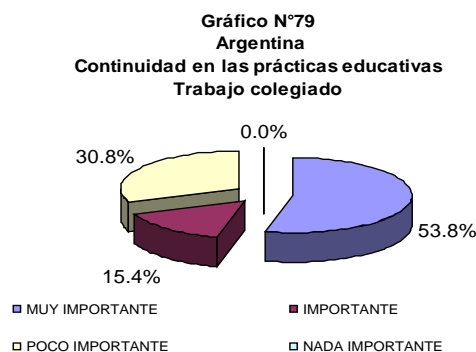
Un 25 % de los formadores encuestados consideró que, entre las acciones institucionales promover el trabajo colegiado fue poco prioritario. Sin embargo, no así las reuniones curriculares las cuales fueron estimadas prioritarias en un 42.9 % (Gráficos N° 76 y 77)



La reflexión sobre la práctica en el colectivo es un espacio de traducción de las reformas, un punto de articulación entre la formulación y la ejecución, entre la planeación y la práctica. A la hora de pensar en la implantación de una reforma curricular y las acciones de profesionalización fue posible soslayar el problema vinculado al cambio organizacional y al cambio curricular y su incidencia en las prácticas. La competencia profesional se forma durante el proceso mismo en el seno de la colegialidad, en un contexto determinado. Esto

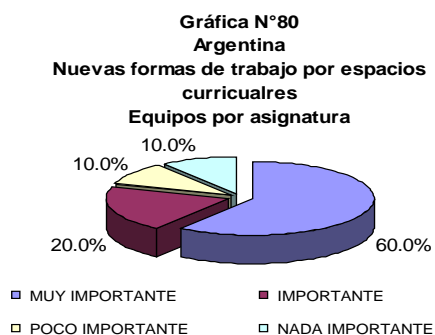
suponía una nueva cultura profesional que promueva tiempos y espacios de participación y reflexión (Schön, 1992).

El 53.8 % de los formadores consideró importante el trabajo colegiado en tanto representa una continuidad con las prácticas educativas instauradas en el marco del PTFD (Gráfico N° 79).

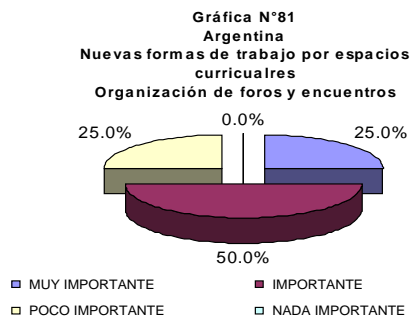


## 6.2.14-Cambio en las prácticas de los formadores

### 6.2.14.1-Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares



El 60 % de los profesores consideró a los equipos por asignaturas como una de las nuevas formas de trabajo importantes en el marco de la implantación del P97 y un 50 % a la organización de foros y encuentros (Gráficos N° 80 y 81).



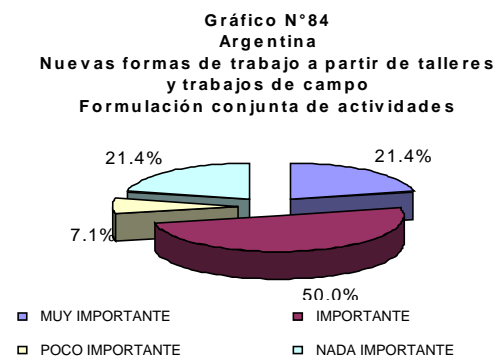
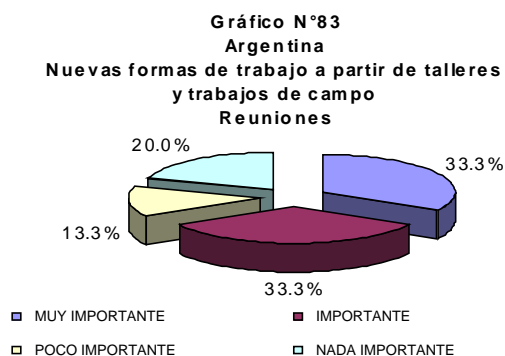
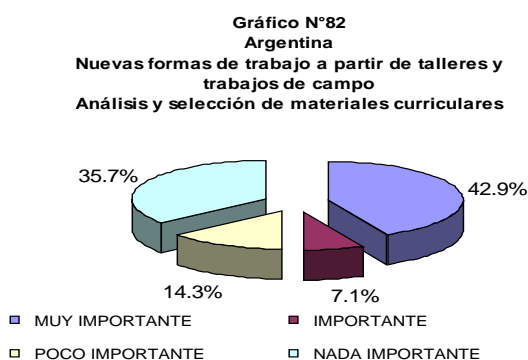


En las entrevistas se valoró los encuentros por espacios curriculares a nivel de equipos técnicos que repercutía en la institución.

Ellos planeaban encuentros, suponte programaban encuentros para el espacio que se llama problemáticas pedagógicas, iban dos profesores, yo tengo cuatro profesores en esa materia, iban dos, ellos volvían y hacían la puesta en común de los trabajos de esa jornada con los otros profesores que no habían ido, del espacio de problemáticas pedagógicas. (Entrevista 12)

### 6.2.14.2-Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo

Los talleres y trabajos de campo dieron lugar a nuevas formas de trabajo. Los profesores encuestados consideraron especialmente importante en un 42.9 % al análisis y selección de materiales curriculares y a las reuniones en un 33.3 % (Gráfico N° 82 y 83)



### 6.2.14.3-Nuevas actividades

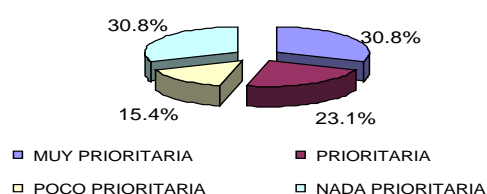
En las entrevistas los formadores se refieren a lo que consideran nuevas prácticas. Estos fueron proporcionados por las nuevas actividades y formas de trabajo que impuso la implantación de la reforma.

“Las prácticas nuevas son la innovación en cuanto a la metodología, como vuelvo a decirte es en la parte disciplinar, porque hay constantes, digámosle así, reuniones informales entre los coordinadores y la profesora de estrategias didácticas, porque ellos son los que le dan el remate final en lo didáctico al alumno que va a ir hacia las prácticas, porque ya hacen prácticas desde el segundo cuatrimestre, pero como que ese paso les faltaba madurar. En cuanto salen los elementos básicos que tenían que tener ya en el segundo año, en el segundo cuatrimestre ya para hacer frente. Entonces se tuvo que ajustar mucho esos dos espacios, en los dos

profesorados, en el nivel inicial y en el segundo, porque era como que se dedicaban únicamente en enseñarles lo que se enseñaba en enseñanza del plan de transformación. Es decir, darles los elementos de diseño curricular, hacer las prácticas de cómo tener que planificar y, no es ese detalle nada más sino que llegue también a propuestas didácticas, por eso la necesidad del perfil del profesor a cargo que tiene que ser maestro o maestro jardinero más pedagogo. Era importantísimo que ellos les dieran los elementos para poder trabajar. Desde la parte de las didácticas de los espacios curriculares sí ha habido grandes cambios en los segundos años. En primer lugar porque los profesores de los primeros años de las áreas se dedican a hacer el fortalecimiento disciplinar.” (Entrevista 12)

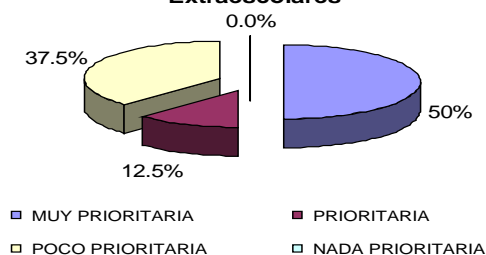
Entre las nuevas actividades se consideró como muy prioritaria por un 50 % las actividades extraescolares, en cambio el diagnóstico de problemáticas docentes contradictoriamente es estimado como muy prioritario y como nada prioritario por un 30.8 %.

**Gráfico N°85**  
**Argentina**  
**Nuevas actividades**  
**Diagnóstico de problemáticas docentes**

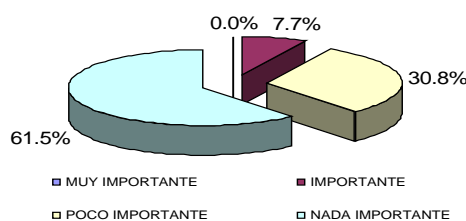


La vinculación con escuelas asociadas fue considerada nada importante por un 61.5 % (Gráficos N° 85, 86 y 87)

**Gráfico N°86**  
**Argentina**  
**Nuevas actividades**  
**Extraescolares**



**Gráfico N°87**  
**Argentina**  
**Continuidad en las prácticas educativas**  
**Vinculación con escuelas asociadas**



#### 6.2.14.4-Funciones

La construcción de sus propuestas de diseño curricular que hacían los IFD, estuvo relacionada con la propuesta de cambio organizacional de los mismos. Hasta la reforma aquellos sólo formaban a los docentes; luego tuvieron que hacerse cargo de la capacitación y construir y desarrollar proyectos de investigación. Tenemos que el campo educativo, todos los sujetos e instituciones que lo conforman, en general siempre han valorado la

investigación. No fueron pocos los posicionamientos teóricos que propusieron y defendieron la figura del “profesor como investigador de su propia práctica”. Sin embargo, en la práctica concreta, y a pesar de los esfuerzos individuales y aislados, el docente no pudo disponer de las condiciones adecuadas para realizar prácticas investigativas. Esta dificultad trató de subsanarse con los postítulos.

#### **6.2.14.4.1-Investigación**

La actividad de investigación debía responder a una problemática que no se la podía inventar de manera artificial. Además de contar con los recursos humanos y la condiciones de salario y de organización laboral adecuada.

La gran mayoría de las escuelas normales históricamente no han participado del campo que goza de legitimidad en relación a la producción de conocimientos científicos y que está institucionalizado para la realización de la investigación científica. En este sentido, están en desventaja con respecto a otros ámbitos, como es el caso de las Universidades o Institutos de Investigación. Estos cuentan en su haber, con cierto tipo de reconocimiento académico y con fondos específicos para el desarrollo de proyectos o programas de investigación.

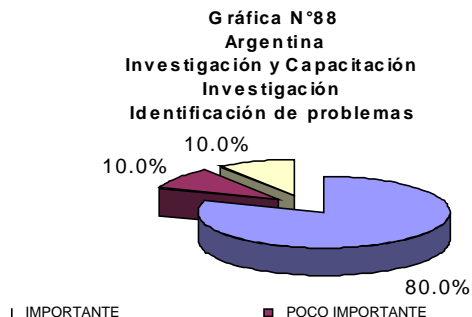
La investigación aparecía como una práctica que se consideró necesaria para mejorar la calidad académica. En tal sentido fue planteada a modo de requerimiento que, permitiría a estos establecimientos acceder a la excelencia académica, garantizando a la vez, el logro de la tan ansiada profesionalización del docente.

Un poco la idea de esos tres planos es un poco cualificar a las Instituciones de Educación Superior, o sea creo que tiene que ver con un problema de acercamiento entre lo que es la educación superior no universitaria y la universitaria, muy buen intento. También se inicia un proceso en el cual digamos que en la parte del grado es la que estaba más clara para las IES, la que haría apuntalar y trabajar mucho también para una consolidación y que es un proceso largo que eran las de investigación y transferencia, porque bueno eran las que no tenían las instituciones antes, o no las tenían pautadas, de alguna manera establecida ya... Creo que ahí también que esas dos, sobre todo en transferencia e investigación nunca estuvo clara la relación entre los tres niveles: académico, de investigación y de transferencia. No se hizo un circuito de retroalimentación en sus tres niveles, y fundamentalmente la investigación para alimentar el grado y al mismo tiempo el grado como una experiencia para poder hacer transferencia. Creo que eso ha tenido la pata floja, no he visto que hayan hecho grandes aportes porque no se ha trabajado sobre las estructuras específicas de estos niveles, creo que allí hubo fallas.” (Entrevista 13)

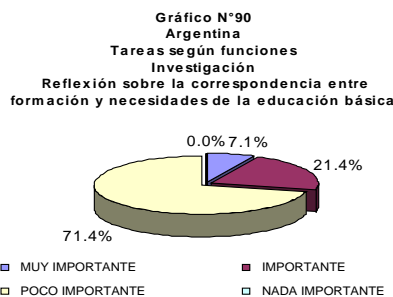
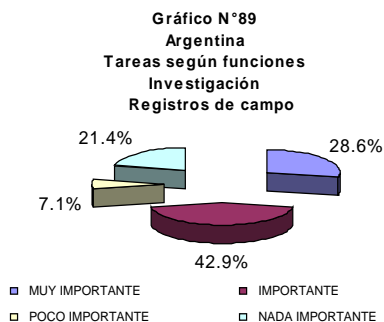
Con estos requerimientos referidos a la investigación en la Formación docente, se ejerció una violencia de tipo simbólica, porque se exigía la capacidad de investigación a instituciones caracterizadas por un aislamiento académico. Al manejo de otros códigos y otros tiempos, se sumaba el hecho de que, nunca se les garantizaron las condiciones reales para desarrollarse en ese sentido. Es indudable que este criterio, se aplica con el objetivo de que las instituciones alcancen o no “la acreditación”. Por lo tanto, esta exigencia desconoce la trayectoria histórica de la Formación Docente en Argentina. Desde esta perspectiva, la investigación, en lugar de ser un factor de articulación y crecimiento académico, se convierte en un factor de exclusión.

De las entrevistas se desprende una valoración positiva del PTFD en cuanto a la función de investigación

“Lo otro, no y sí se han hecho intentos muy grandes desde el PTFD sobre todo en formación de investigación no sé si ha sido tanto en el de transferencia, pero en el investigación sí. O sea hubo mucho material pero muy poca ida y vuelta, no se generó un mecanismo de retroalimentación. Lo que sucede es que tal vez los mecanismos de retroalimentación para esas instancias probablemente deberían ser otros, tales como encuentros anuales para la investigación, interlocución.” (Entrevista 13)



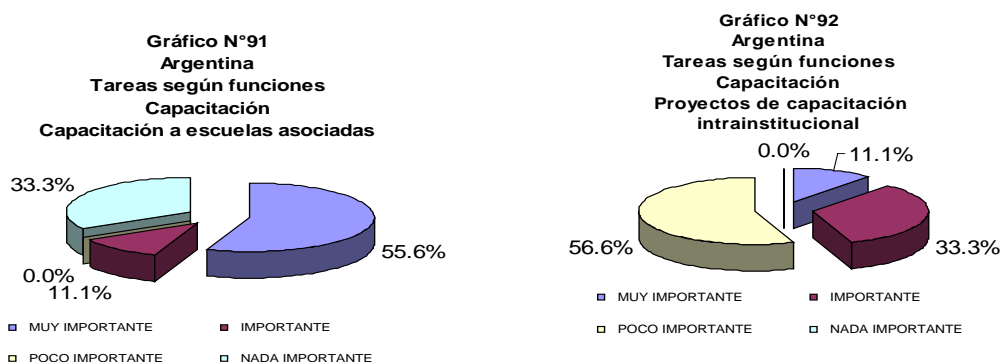
El 80 % de los formadores consideró importante la identificación de problemas en el marco de la función de investigación, y un 42.9 % los registros de campo. No así la reflexión sobre la correspondencia entre la formación y necesidades de la educación básica, estimada en un 71.4 % como poco importante (Gráficos N° 88, 89 y 90).



### 6.2.14.4.2-Difusión

En las escuelas normales, la función de difusión se articuló a partir de la generación de proyectos/actividades cuyo objetivo era impactar en el mejoramiento de la equidad y la calidad de la misma escuela normal, escuelas asociadas a ésta y otras instituciones de la comunidad. Estos proyectos/actividades de extensión se vincularon a la capacidad de las propias instituciones de generar redes de intercambio de experiencias, diagnósticos y reconocimientos de problemáticas centrales de las diversas instituciones y actores.

El Gráfico N° 91 da cuenta de que el 55.6 % de los formadores consideró importantes la capacitación a escuelas asociadas, no así el desarrollo de proyectos de capacitación intrainstitucional. Este fue considerado poco importante en un 56.6 %, quizá porque la mayoría de los profesores de la institución formaban parte de los claustros universitarios

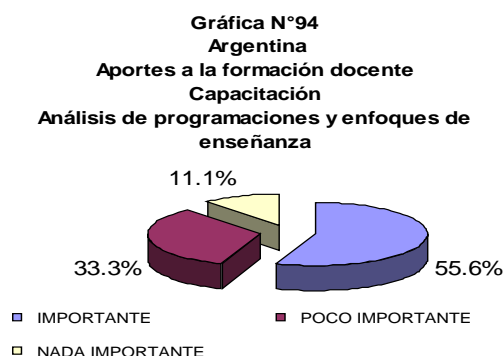
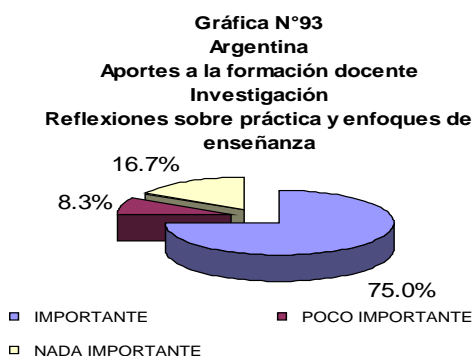


En las entrevistas se planteó la necesidad de evaluar las acciones en el marco de esta función para realmente poder hablar de su contribución a la calidad de la formación de futuros maestros.

“...y para el área de capacitación, evaluación, fundamentalmente los programas de capacitación, evaluación de los programas de capacitación, de las propuestas, es decir que al final de cada ciclo se pudiera ver si la propuesta funcionó o no, en qué medida. O sea no hubo instancias de evaluación, fuera de una autoevaluación donde se evaluaba al profesor que daba el curso y no, eso no es una evaluación del programa de capacitación, del modelo. En función de darle más calidad, más calidad a las propuestas de ir innovando propuestas, no se innovó nada la capacitación, no se pasó del curso, del taller, del seminario, no hubo otras alternativas, no he visto yo que se hayan abierto otros...” (Entrevista 13)

## 6.2.15-Aportes a la formación docente

Desde la función de investigación el 75 % de los profesores encuestados consideró que la investigación es un aporte importante a la formación docente en relación con las reflexiones sobre la práctica y los enfoques de enseñanza. El análisis de programaciones y enfoques de enseñanza fue estimado como un aporte importante por el 55.6 % de los mismos (Gráficos N° 93 y 94)

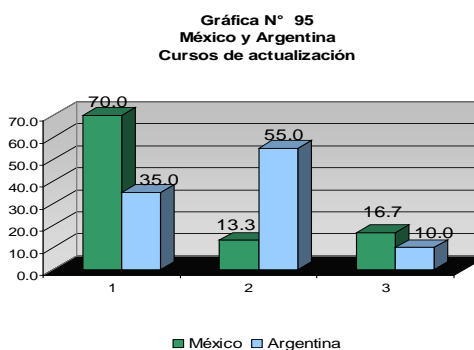


## 6.3-Hacia una comparación

### 6.3.1-Cursos de actualización

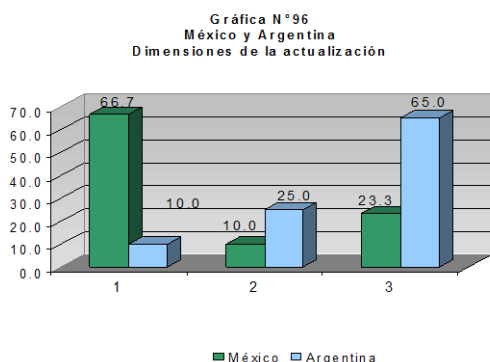
En relación a los cursos de actualización México presenta un porcentaje mayor al considerar que éstos fueron una herramienta que favoreció la implantación de la reforma. El Gráfico N° 95 da cuenta un 70% de respuestas positivas, frente a un 35% de respuestas positivas en el caso argentino.

Esto puede deberse a la situación particular que vivió Argentina con relación al PTFD que fue el plan anterior a la nueva reforma durante el cual los formadores tuvieron una actualización muy prestigiada por ellos.



### 6.3.2-Dimensiones de la actualización

Atendiendo al Gráfico N° 96, en México, las dimensiones de la actualización se han

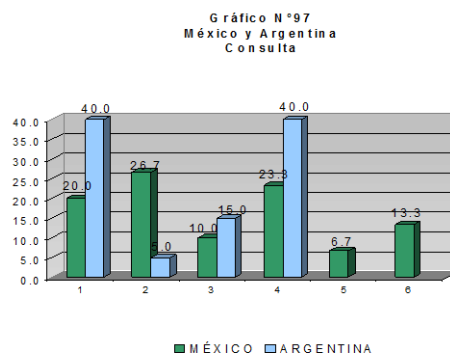


considerado con un 66.7% que fue dirigida a la cuestión didáctica. En Argentina se obtuvo un porcentaje de 10% en esta misma opción, y el 65% no respondió a esta pregunta. El porcentaje de no respuesta en México fue de 23.3%. Ambos porcentajes son altos en abstención.

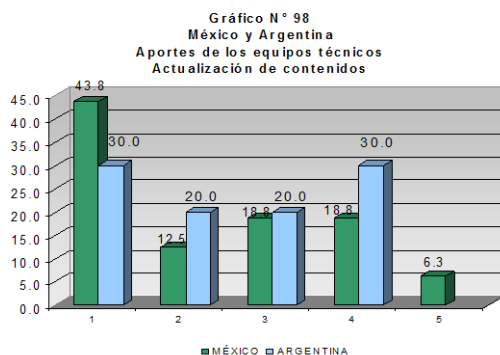
### 6.3.3-Participación en espacios de consulta

En el caso de la participación en espacios de consulta para la elaboración de la reforma curricular, los talleres nacionales fueron los de mayor porcentaje en México con un 26.7%(Gráfico N°97).

En Argentina, un 40% participó en los equipos técnicos a nivel jurisdicción y en algunas ocasiones en las escuelas normales.

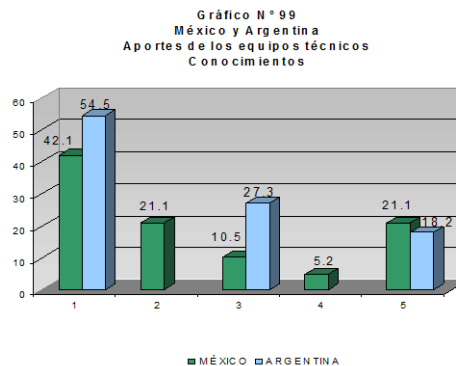


### 6.3.4-Aportes de los equipos técnicos

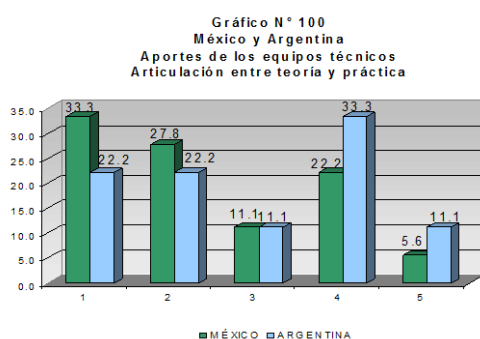


En cuanto a los aportes de los equipos técnicos en relación con la actualización de contenidos, México señala un 43.8% como muy importante. Argentina tiene un porcentaje igual, en un 30% como muy importante y un 30% como poco importante (Gráfico N°98).

En los aportes de los equipos técnicos para el proceso de implantación curricular, puntualmente los conocimientos aportados por éstos, en México se consideran muy importantes en un 42.1%. En Argentina se verifica un mayor porcentaje en el mismo valor de importancia en Argentina: un 54.5% (Gráfico N°99).



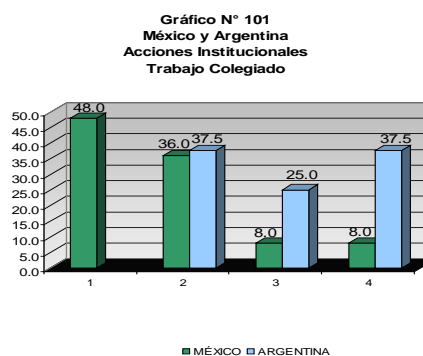
Finalmente, en cuanto a la articulación entre teoría y práctica promovida por dichos equipos de trabajo; en el caso mexicano se registró como muy importante un 33.3% y, en el caso argentino, el 33.3% opinó que el aporte a este tipo de articulación fue poco importante (Gráfico N°100).



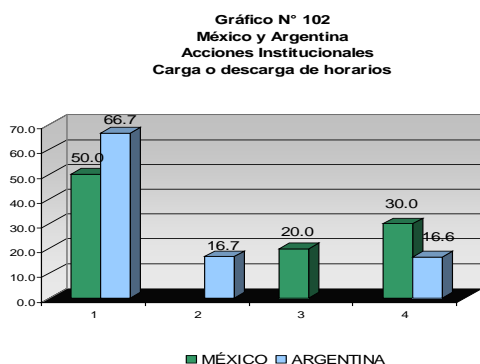
### 6.3.5-Acciones Institucionales

En las acciones emprendidas desde la institución que se realizaron como estímulo a la participación de los docentes, los resultados de las encuestas en ambos países son muy polarizados.

Con respecto al trabajo colegiado,



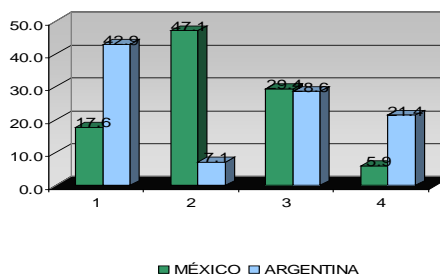
en México, un 48% opinó que el trabajo colegiado era una acción institucional muy prioritaria. En Argentina, hubo una respuesta de 0% en este aspecto, dando un 37.5% a prioritaria y el mismo porcentaje a nada prioritaria (Gráfico N°101).





En México, la carga o descarga de horarios fue una acción muy prioritaria con un 50% de opiniones en este sentido. En Argentina, un 66.7% tuvieron igual opinión (Gráfico N° 102). En cuanto a las reuniones curriculares como acciones motivadoras desde las instituciones, México opinó con un 47.1% que fueron prioritarias. En Argentina, un 42.9% de Argentina las consideró muy prioritarias, rango que México contestó en un 17.6% (Gráfico N°103).

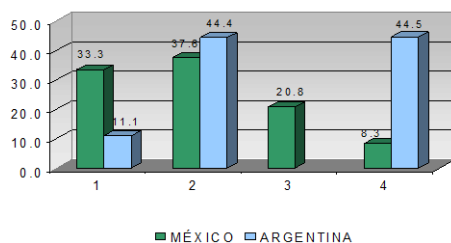
Gráfico N° 103  
México y Argentina  
Acciones Institucionales  
Reuniones curriculares



### 6.3.6-Dificultades en la implantación

La insuficiencia en la circulación de la información fue muy parecida en opinión en ambos países. En México se consideró una dificultad importante con un 37.6% y en Argentina con un 44.4% (Gráfico N° 104).

Gráfico N° 104  
México y Argentina  
Dificultades en la implantación  
Insuficiencia en la circulación de información



La diversidad en la interpretación de contenidos, tuvo altos porcentajes como muy importante en ambos países; México con un 55.6%, y Argentina con un 71.5% (Gráfico N° 105).

Gráfico N° 105  
México y Argentina  
Dificultades en la implantación  
Diversidad de interpretación sobre contenidos

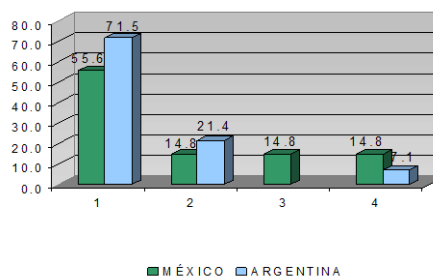
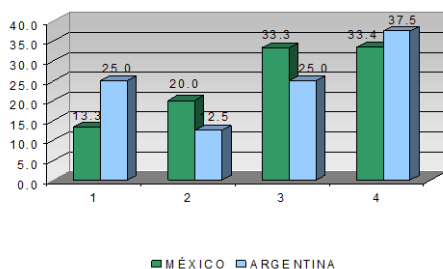


Gráfico N° 106  
México y Argentina  
Dificultades en la implantación  
Tiempo

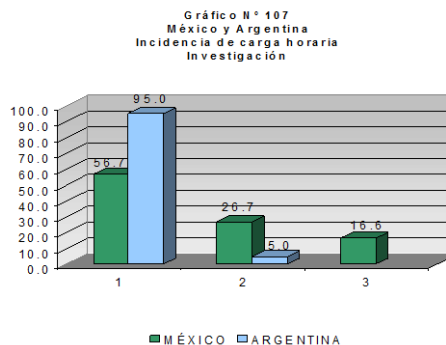


En cuanto al tiempo para la implantación, la discusión y análisis, se estimó de poco importante a nada importante, con porcentajes de 33.3% y 33.4% respectivamente, en Argentina se consideró

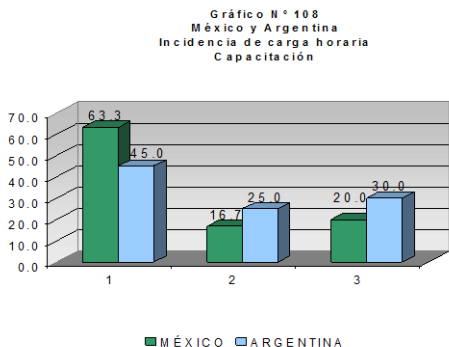
nada importante con un 37.5% (Gráfico N° 106).

### 6.3.7-Incidencia de la carga horaria

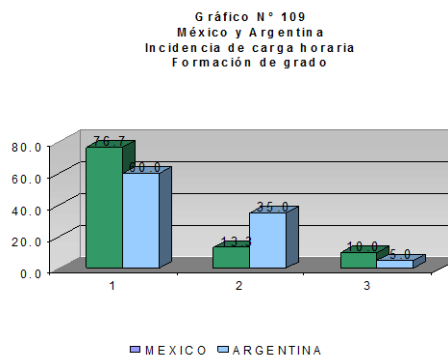
En relación con la investigación, en México se respondió afirmativamente en un 56.7%, ante un altísimo porcentaje desde Argentina con un 95% (Gráfico N°107).



En cuanto a la capacitación México tuvo un porcentaje mayor de respuesta positivas al tener el 63.3%. En Argentina sólo el 45% opinó que había una influencia de su carga horaria en tareas de capacitación (Gráfico N°108).



En México, la opinión respecto a la incidencia de su carga horaria fue de 76.7% en respuestas positivas; en relación con el desarrollo de tareas pertinentes a la formación de grado. En Argentina los profesores que consideraron esa influencia para la misma función fueron el 60%; muy parecido ambos porcentajes (Gráfico N°109).



### 6.3.8-Aportes a la formación docente

La reflexión sobre prácticas y enfoques de enseñanza como aportes a la formación docente, en ambos países presentaron altos porcentajes en las respuestas que consideraron a la

reflexión como importante. México presenta un 59.3% y Argentina 75.0% (Gráfico N° 110).

Gráfico N° 110  
México y Argentina  
Aportes a la Formación Docente  
Investigación  
Reflexión sobre prácticas y enfoques de enseñanza

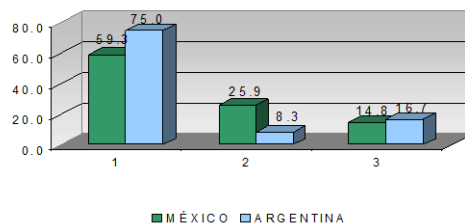
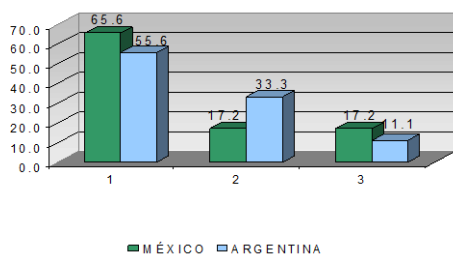


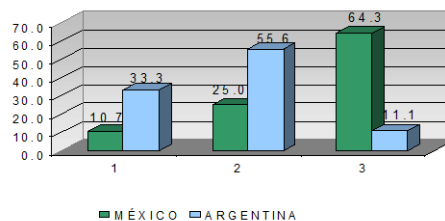
Gráfico N° 111  
México y Argentina  
Aportes a la formación docente  
Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza



Respecto al aporte en capacitación fue considerado importante en México con un 65.6%. En Argentina, un 55.6% en el ámbito de los análisis de las programaciones y los enfoques de enseñanza (Gráfico N°111).

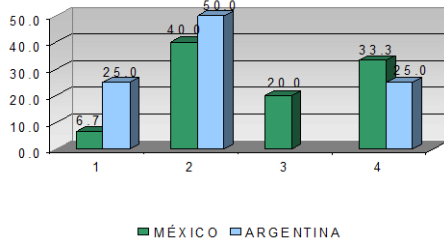
Las reflexiones sobre las producciones de los docentes, como aporte a la formación de maestros, se consideraron nada importantes en México con un 64.3%, y poco importantes para Argentina en un 55.6% (Gráfico N°112).

Gráfico N° 112  
México y Argentina  
Aportes a la formación docente  
Reflexiones sobre las producciones de los docentes



### 6.3.9-Efectos en la organización académica

Gráfico N°113  
México y Argentina  
Efectos de la organización académica  
Desarrollo de proyectos de investigación educativa



Al considerar los efectos de la reforma en la organización académica, en términos del desarrollo de proyectos de investigación educativa; fue importante para los profesores de México en el 40.0% de las respuestas y, en 50.0% en Argentina (Gráfico N°113).

La construcción de proyectos institucionales fue muy importante en México, según expresa el 37.5% de las respuestas, mientras que para Argentina fue poco importante en un 50% de los encuestados (Gráfico N°114).

Gráfico N°114  
México y Argentina  
Efectos de la organización académica  
Construcción de proyectos institucionales

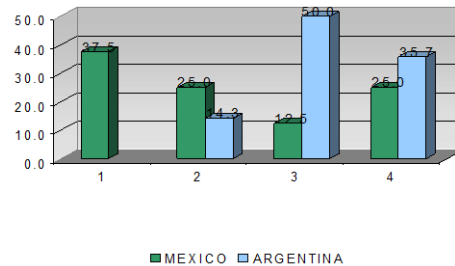
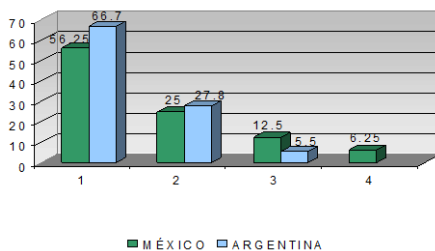


Gráfico N°115  
México y Argentina  
Efectos de la organización académica  
Toma de decisiones

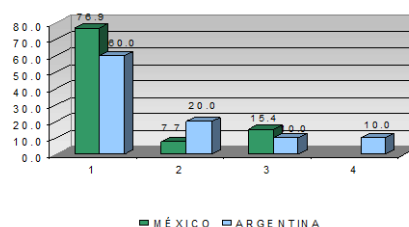


La influencia en la organización académica de la toma de decisiones se consideraron importantes en ambos países, con altos porcentajes, 56.25% para México, y 66.7% para Argentina (Gráfico N°115).

### 6.3.10-Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares

Respecto a las nuevas formas de trabajo por espacios curriculares son altos porcentajes consideraron muy importante el trabajo de los equipos por asignatura. Esto lo determinan las

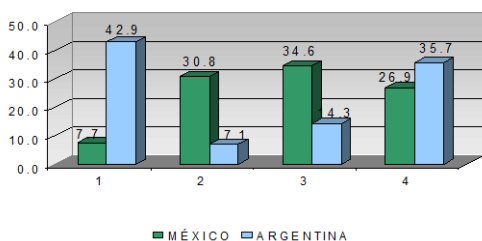
Gráfico N°116  
México y Argentina  
Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares  
Equipos por asignatura



respuestas en un 76.9% en México, y 60% en Argentina (Gráfico N°116).

### 6.3.11-Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo

Gráfico N°117  
México y Argentina  
Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo  
de campo  
Análisis y selección de materiales curriculares

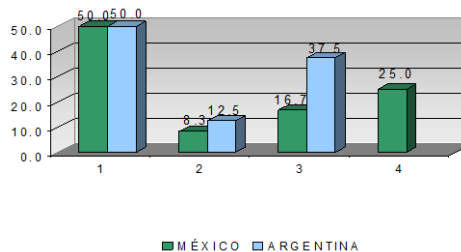


que en este país el 34.6% opinó que eran poco importantes. Sin embargo, en Argentina este tipo de trabajo se consideró muy importante en un 42.9% y, un 35.7% opinó que era nada importante. Se verificaron porcentajes de respuestas muy diferentes en ambos países en diferentes niveles de importancia (Gráfico N°117).

### 6.3.12-Nuevas actividades

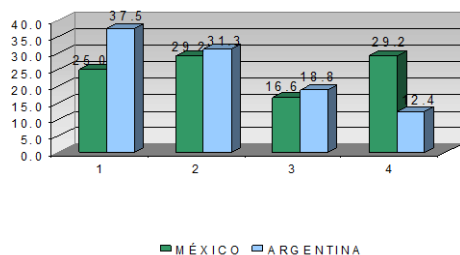
Al cuestionar acerca de las nuevas actividades que se realizan en el marco del nuevo plan, las actividades extraescolares fueron vistas como muy prioritarias, en ambos países. El 50.0% de las respuestas coincidieron en el nivel de muy prioritarias (Gráfico N°118).

Gráfico N°118  
México y Argentina  
Nuevas Actividades  
Extraescolares



En contraste, para las nuevas actividades relacionadas con los criterios de evaluación; los

Gráfico N°119  
México y Argentina  
Nuevas Actividades  
Criterios de evaluación



muy prioritaria, y el 31.3% como prioritaria (Gráfico N°119).

El análisis y la selección de materiales curriculares considerados en las nuevas formas de trabajo a partir de los talleres realizados y del trabajo de campo, tuvieron porcentajes de respuestas muy diferentes. En México se consideró muy importante sólo en un 7.7% de las respuestas, mientras

porcentajes son muy diferentes en ambos países. México consideró esta actividad como prioritaria solamente en un 29.2%. No obstante, tuvo el mismo porcentaje al considerarla nada prioritaria. En Argentina hubo una distribución más clara ya que el 37.5% de los profesores opinaron que fue

## **CAPITULO 7- REFLEXIONES A MANERA DE CONCLUSIÓN**

Las políticas de formación docente para la educación básica, constituyeron una de las estrategias privilegiadas por los procesos de transformación educativa en México y Argentina en las últimas dos décadas. En las tendencias reformistas del sistema educativo en ambos países, el eje principal se encontró en las modificaciones de los currícula y las acciones de actualización para su operación.

El supuesto básico sobre el que se sustentaron fue el mejoramiento del sistema educativo asociado a la calidad de la formación de sus docentes. En este paradigma de cambio, dichas políticas se constituyeron en las mediadoras privilegiadas entre los objetivos y criterios definidos por la política educacional, las prácticas de los formadores de formadores y la organización académica de las escuelas.

El protagonismo de los formadores -cuando se dio- fue pensado como una operación a los efectos de debilitar la posible oposición gremial a la propuesta que se quiso ejecutar. Esto sólo se entiende en el marco de la situación histórica de la formación docente, tanto en México como en Argentina. La cultura escolarizada de las instituciones de educación normal, contribuyó a vehicular estas formas autoritarias de gobierno.

La perspectiva del profesorado reflexivo-crítico sostenida por la reforma implicaba la participación del profesorado en la creación del conocimiento pedagógico, en la política curricular y en la toma de decisiones respecto del currículo. Sin embargo, el mismo diseño de la política que tomó a los formadores como destinatarios-objeto, los excluyó de una participación auténtica en la toma de decisiones. Esta fue sólo legitimadora de decisiones ya asumidas a nivel de los equipos técnicos.

La actualización para la implantación de la reforma de la educación básica en ambos países implicó la división y la jerarquización del trabajo. Durante el proceso de implantación de la reforma, una mayoría del profesorado fue sometido a una descalificación y rutinización de su trabajo, y una minoría se recalificó en tareas técnicas y de gestión. Esto último fue posible por la participación del mismo en los espacios de toma de decisión para la construcción curricular en los primeros niveles de determinación

(federal y estatal) o directamente en la configuración de los cursos de actualización a cargo de los equipos técnicos centrales.

El diseño de la política de reforma de la formación docente se correspondió con un concepto de profesionalización restringido, que no se vinculó a los cambios en las condiciones laborales de los profesores ni al fortalecimiento de su capacidad protagónica. A pesar de lo anterior, la fuerte preocupación de la política por la “calidad” de la oferta de actualización, generó una importante aceptación entre los docentes.

En México el carácter federal de la formación docente se expresó a través de la constitución de un espacio académico nacional, conformado por criterios curriculares, de actualización y seguimiento nacionales. No obstante, la actualización se resignificó en los diferentes ámbitos de los talleres adquiriendo un perfil propio. Se pudo además, constatar criterios nacionales para la organización del trabajo académico de los profesores al igual que en Argentina, sin que esto signifique -en función de los objetivos de las instancias políticas- un cambio institucional propiamente dicho.

La actualización fue principalmente el mecanismo dirigido a la implantación del plan de estudios propuesto desde la reforma por lo cual, los talleres fueron estructurados por asignaturas. No obstante la dimensión preponderante de la actualización fue la didáctica, aunque también hubo registro de quienes sostienen que lo principal fue lo disciplinar, especialmente en Argentina.

El proceso de seguimiento de la implantación de la reforma, efectuado en México, permitió valorar la importancia de nuevas formas de trabajo. Estas partían de espacios de participación para iniciar una reflexión no sólo del nuevo plan de estudios sino de la práctica docente misma en las escuelas normales y en las escuelas primarias asociadas a éstas. Con la reforma y, a través de los talleres de actualización, se generaron propuestas innovadoras donde al profesor no fue visto como mero ejecutante de ciertas prácticas docentes, sino como un sujeto capaz de reflexionar acerca de su práctica. Se trató de detectar y potenciar la vinculación con la escuela primaria, del trabajo del aula o de los maestros.

En Argentina, un rasgo característico del sistema de formación docente fue la heterogeneidad de los espacios de formación docente para la educación básica y separación entre la formación inicial y la actualización de los formadores, a cargo de instituciones oficiales diferentes. Esto fue así por las características propias de la institucionalización histórica de la formación docente. La heterogeneidad también se expresó en la variedad de instituciones universitarias que desarrollaron acciones de actualización en el Circuito E.

La oferta de capacitación de la RFFDC estuvo sometida a un conjunto de disposiciones cuyo grado de cumplimiento garantizaría el logro de los objetivos propuestos. No obstante, puede afirmarse que las acciones emprendidas por la RFFDC, si bien habían permitido la circulación de conocimientos actualizados entre los docentes; difícilmente cumplieron el objetivo propuesto de lograr su “actualización curricular”. Esta imposibilidad se debió a que, por un lado, los cursos no alcanzaron a cubrir a la totalidad de los docentes y, por otro, los formadores de formadores que accedieron a las acciones de capacitación de la Red realizaron en promedio, una baja cantidad de cursos.

Consecuentemente, en Argentina, la reducción de la propuesta de capacitación realizada a nivel federal a los aspectos curriculares, sumada al discurso de la reconversión, entró en contradicción con el objetivo de profesionalizar y jerarquizar a los docentes, pivote de las propuestas de mejoramiento de la calidad.

Los docentes se enfrentaban a una fuerte desigualdad en la posibilidad de mejorar su formación, dado que no todas las provincias contaban con una organización para la capacitación de sus docentes o la tenían en forma parcial. El ritmo acelerado con el que se desarrolló la operación de la actualización, atentó contra la posibilidad de evaluar el dispositivo que se estaba implementado. Por lo tanto, es difícil saber con exactitud el alcance que tuvo en cada una de las provincias. Más complejo aún es caracterizarla cualitativamente.

La estructura articulada de instituciones para la implantación de la reforma que implicó la RFFDC, no parece haber alcanzado el grado de institucionalización previsto. La oferta de actualización del circuito E y las acciones jurisdiccionales, en el mejor de los casos,



legitimaron la asociación entre instituciones; sin que esto incida en el cambio institucional y de las prácticas. Lo que quedó claro a partir de los diagnósticos de la época, es la desarticulación entre las diferentes ofertas para los formadores de formadores y sus necesidades. Esto abre nuevas líneas de investigación.

En definitiva, la concepción de red –en el sentido de permitir y favorecer intercambios múltiples– no se correspondió con el modelo implementado. Por el contrario, prevaleció un esquema unidireccional que partía de la Cabecera nacional de la RFFDC a las provincias y a los docentes. En el mejor de los casos, la Red legitimó la asociación entre instituciones pero esto fue relativamente marginal en la oferta de cursos.

El carácter tecnicista de la reforma en Argentina, se manifestó en estrategias como la transferencia de las escuelas a los estados. En efecto, la transferencia formó parte de dicha política, pero no redujo los márgenes del conflicto gremial. La reducción de los aportes del Estado nacional para la realización de las acciones y el sostenimiento de las cabeceras provinciales de la RFFDC, señala la precaria sustentabilidad del esquema planteado. Se podría afirmar que el sistema funcionó vehiculizando el financiamiento del Pacto Federal. Su sustentabilidad parece estar más ligada a la reestructuración de los IFD.

La autonomía creciente de las instituciones educativas, en un marco de regulación, comenzó a construirse en Argentina a partir de la adecuación y de la especificación de los Lineamientos Curriculares Provinciales o de los Diseños Curriculares Base, a los objetivos y condiciones institucionales. Sin embargo no se generó un espacio horizontal y participativo de toma de decisiones, en torno a la elaboración y ejecución de los diseños curriculares de los IFD, aún cuando se habían determinado tres niveles de definición curricular.

La propuesta de transformación estuvo vinculada con la progresiva adopción de un modelo académico y organizativo similar al de las universidades, al incorporar de las funciones de investigación y capacitación y enfatizar la autonomía institucional. El antecedente inmediato del nuevo modelo fueron las propuestas de capacitación e investigación instauradas en Argentina por el PTFD y, en México por el P84. Esto suponía

la ruptura del perfil tradicional de los institutos formadores, centrados en los procesos de formación inicial.

La actualización, como parte de los procesos de profesionalización, aparecía como un elemento central en relación con las reformas de la formación docente en México y Argentina. En las escuelas normales de ambos países, aquella estuvo orientada a generar procesos de reflexión–acción para revertir positivamente las prácticas docentes. Planteó una reconceptualización del formador de formadores; considerado como experto constructor del currículo y facilitador de ambientes de aprendizaje.

De procesos de actualización donde han dominado recetas que se prescriben de manera general a los docentes, descontextualizando la práctica y homogeneizando condiciones; se propuso desde una perspectiva más inductiva a partir de la reflexión en el colectivo, una reconceptualización de la práctica docente.

Sin embargo, tanto en México como en Argentina se cumplió con la sensibilización de los formadores respecto de la reforma de la formación docente, cierta incorporación simbólica al lenguaje del cambio, más que el cambio en sí mismo de las prácticas y la organización institucional.

Una minoría de los formadores de formadores fue recalificado en las tareas técnico-pedagógicas y de gestión. Cierta número de formadores pudo participar en los espacios de toma de decisión para la construcción curricular; en los primeros niveles de determinación (federal y estatal), o directamente de los cursos de actualización a cargo de los equipos técnicos de los ministerios de educación de ambos países. La creciente complejidad en el uso de procedimientos de control técnico por parte del estado, llevó así a plantear procesos de desprofesionalización en el colectivo docente.

En este sentido, las acciones de actualización se constituyeron en estrategias configuradas a partir de ciertos patrones de significación y principios normativos que confirieron notas particulares a la función social y pedagógica del formador de docentes.

Aunque se reconoció que el tiempo fue una problemática de la implantación de la reforma. Ésta se solucionó conforme los maestros y equipos técnicos se encontraban y concretaban reuniones entre una actividad académica y otra. A pesar de que se establecieron espacios de trabajo, exclusivamente para temas de la reforma, en mayor medida en México que en Argentina, lo cierto es que el impacto en la carga de trabajo dejó la impresión de falta de tiempo para discusión y análisis.

No obstante, tanto en México como en Argentina, desde la mirada de la coordinación académica en las escuelas, la ausencia de un tiempo institucional dedicado al análisis y discusión para la implantación de la reforma curricular, puso de manifiesto las dificultades en la organización institucional. Es importante señalar que la organización institucional por sí misma, no garantiza el trabajo colegiado y la articulación entre las instancias de coordinación. Los equipos docentes son quienes deben dar nuevos sentidos y construir prácticas colectivas de producción académica, de revisión y reconceptualizaciones de los saberes.

En ambos países, los espacios de participación y concertación funcionaron exclusivamente como espacios de legitimación de normas centralizadas decididas desde los gobiernos federales. La participación se abrió en otros espacios como la planeación de los talleres de actualización, ajustes de algunos contenidos y la libertad de realizar todas las reflexiones y discusiones acerca de la práctica docente; aunque no para incidir en decisiones acerca de en qué medida se requiere una reforma, qué tipo de reforma ni qué contenidos curriculares necesita contener el plan de estudios.

La gran mayoría de las escuelas de formación docente, históricamente no han participado del campo de la investigación científica. En este sentido, están en franca desventaja con respecto a otros ámbitos que sí han participado, como es el caso de las Universidades, Institutos y Equipos de Investigación con cierto tipo de reconocimiento académico, organizaciones y fundaciones con fondos específicos para el desarrollo de proyectos o programas de investigación. Es necesario imaginar instancias intermedias en la asunción de nuevas funciones, apoyadas por una actualización específica y por la definición de adecuadas condiciones laborales.

Por lo tanto, para que la investigación se desarrolle al interior del espacio de la formación docente, las condiciones salariales y de organización laboral son el punto de partida necesario. Es indudable que, hace falta construir un camino de articulación entre las escuelas de educación básica y las escuelas de formación docente. Ello implica indagar el contexto cultural donde se desarrolle la implantación curricular y la actualización.

Consideramos que la investigación en la Formación Docente es una práctica necesaria para mejorar la calidad de la misma. Por lo tanto, se torna imperioso desarrollar una cultura académica favorable a la investigación. Esta necesariamente debe incluir la producción de conocimiento, su circulación y distribución, actualización permanente y todo tipo de encuentros que la favorezcan. Pero esto debe convertirse en una política federal y estatal, con financiamiento garantizado y con condiciones de trabajo adecuadas a tal efecto.

A futuro, el proceso de profesionalización de los formadores de formadores, más allá del momento de implantación de una reforma; implica la construcción de instancias técnicas en las que se promueva la participación de las instituciones de Formación Docente. Sería conveniente privilegiar una capacitación centrada en la escuela y en los equipos institucionales, orientada a generar procesos de reflexión-acción, que reviertan positivamente sobre las prácticas docentes.

Así se capitalizaría la función de capacitación en la organización institucional de las escuelas de formación docente. Esto llevaría a dinamizar las modalidades de gestión y organización institucional; construir un mapa de ofertas de calidad, en función de una demanda específica generada desde el mismo sistema formador. De este modo, se podría contar con un banco de proyectos aprobados e instituciones con reconocido desempeño en capacitación para poner a disposición de la demanda. Por último, sería necesario diversificar las modalidades de capacitación, incluyendo la capacitación a distancia, dando lugar a la atención a la demanda,

Los procesos de actualización de formadores de formadores remiten en el marco de la reforma, a los niveles de regulación, a los actores involucrados y, a los modos en que debe establecerse para alcanzar un grado de efectividad. Por lo tanto, la actualización en los institutos de formación docente, debe constituirse en una fuerte apoyatura institucional para

la implantación de una política de transformación curricular y de la organización institucional. Además, es necesario enfatizar en la capacitación en servicio. Aquí se abre un campo problemático que requiere de investigación en el plano didáctico. Es ahí donde los institutos tienen necesariamente un papel principal pero que, tampoco esto se resuelve a partir de una disposición gubernamental.

La implantación de la reforma y las acciones de actualización de formadores no identificaron las necesidades formativas, teniendo en cuenta las características regionales. Esto en parte se debió a que los Cursos del Circuito E una vez probados se realizaban en diferentes regiones del país sin tomar en cuenta las particularidades regionales. Por lo tanto, es importante plantearse a futuro; una coordinación institucionalizada regional de las instituciones de educación superior, que ofrezcan la carrera docente.

De ahí que resulte necesario además, recuperar las particularidades, construir un marco de unidad de concepción para la formación docente que dé cabida, tanto a la heterogeneidad de los contextos, como a la capacidad de innovación de los Institutos de Formación Docente.

Se puede afirmar que, tanto en México como en Argentina, fue el estado nacional, quien lideró el proceso de reforma. Esta proporcionó al Ministerio de Educación (Argentina) y a la Secretaría de Educación Pública (México), un papel fundamental en la toma de decisiones, legitimado por debates previos y los mecanismos de consulta instrumentados.

El desafío es avanzar hacia formas diferentes de elaborar y ejecutar las políticas superando los mecanismos tecnocráticos, buscando la participación de los actores involucrados y haciendo que la ejecución descentralizada no se reduzca a un proceso de fragmentación, sino que implique una comprensión más profunda de la diversidad de la realidad.

La heterogeneidad de situaciones nacionales impone que las estrategias deban adecuarse a las condiciones locales, y acentuar procesos con secuencias diversificadas (Tedesco, en PNUD, 1998). En este sentido, la integración del sistema de formación docente fortalecería los recursos educativos que se destinen a la formación docente.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

### Libros

- Aguilar Villanueva, Luis. (1996). *La implantación de las políticas*, México: Miguel Ángel Porrúa.
- (1996). *La hechura de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
  - (1996). *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Alliaud, Andrea y Liliana Duschatsky (comp.). (1992). *Maestros*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Alliaud, Andrea. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Álvarez García, Isaías. (1999). *La educación básica en México. Experiencias, modelos y alternativas*, Vol. II, México, Noriega.
- Antúnez, Serafín. (1996). *Claves para la organización escolar. Práctica y fundamentos*, Barcelona, Gráo.
- (1996). *Claves para la organización de centros escolares*, Barcelona, ICE-Horsori.
  - (1996). *El proyecto Educativo de Centro*, Barcelona, Gráo.
- Antúnez, Serafín, L. Del Carmen, Francisco Imbernón, A. Parcerisa y Antonio Zabala. (1998). *Del proyecto Educativo a la Programación de Aula*, Barcelona, Gráo.
- Apple, Michael. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*, Barcelona, Paidós-MEC.
- (1987). *Educación y Poder*, Barcelona, Paidós.
  - (1986). *Ideología y Currículo*, Barcelona, Akal.
  - (1996). *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- Arnaut, Alberto. (1887). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Centro Investigación y Docencia Económicas.
- (1991). *La descentralización educativa y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, Centro de Investigaciones y Docencia Económicas.
- Ball, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Madrid, Paidós – MEC.

- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial, Washington.
- Batallán, Graciela y Fernando García. (1992). “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en Alliaud, Andrea y Liliana Duschatsky (comp.), *Maestros, formación, práctica y formación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Becker, Gary. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, Princeton University Press, Princeton, Versión española.
- (1984). *El Capital Humano*, Madrid, Alianza.
- Becker, Gary. (1975). *Human Capital. A Theoretical and Empirical analysis, with Special reference to Education*, Nueva Cork, National Bureau of Economic Research, cap. II.  
Existe traducción
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Berger, Peter y T. Luckman. (1993). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernstein, Basil. (1989). *Clases, códigos y controles*, Madrid, Akal.
- (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, El Griot.
- (1994). *La estructura del discurso pedagógico*, España, Morata.
- Birgin, A. (1999). *La regulación del trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Birgin, Alejandra, Cecilia Braslavsky y Silvia Duschatsky (1992). “La formación de profesores: hacia la construcción de un nuevo paradigma para su transformación”, en Braslavsky, Cecilia y Alejandra Birgin (comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Birgin, Alejandra y Cecilia Braslavsky. (1993). *Situación del Magisterio Argentino*, Buenos Aires, FLACSO/UNESCO.
- Birgin, Alejandra y Silvia Duschatsky. (1995). “Problemas y perspectivas de la formación docente”, en Filmus, Daniel (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Birgin, A, Inés Dussel, et. al. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel Educación.

- Bourdieu, Pierre (1980). *Algunas propiedades de los campos en cuestiones de Sociología*, París, Les Editions de Minuit. Traducción de Emilio Tenti.
- (1983). *Campo del poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios.
- Braslavsky, Cecilia y Alejandra Birgin (comps) (1992), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1995). “¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina?”, en Tiramonti, G., et al, *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*, Buenos Aires, Tesis/Norma.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1993), *Análisis del discurso y educación*, México, documentos DIE.
- Bunge, Mario. (2000). *La investigación científica*, México, Siglo XXI.
- Burke, Peter y otros. (1984). *Historia Popular y tesis socialista*, Barcelona, Crítica –Grijalbo.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- Carrizales, César. (1986). *Formación de la experiencia docente*, México, Universidad de Morelos.
- Casas Aznar, Ferrán. (1989). *Técnicas de investigación social: Los indicadores sociales y psicosociales (Teoría y práctica)*. Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias.
- Casassus, Juan. (1995). *Concertación y alianzas en Educación en AA.VV. ¿Es posible concertar las políticas educativas? La concertación de políticas educativas en Argentina y en América*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castro Silva, Eduardo. (1991). *La formación docente en América Latina*, Santiago, UNESCO/ORELAC.
- CEPAL/UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- CEPAL. (1996). *Desafíos de la descentralización. Educación y salud en Argentina y Chile*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- Comboni, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. (2000). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. México, UPN, (Textos).
- Confederación de Educadores Americanos. (1997). *La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros*, México, UNESCO.



- Coraggio, José Luis. (1997). *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, CEM - Miño y Dávila.
- Cortés, Fernando y Rosa María Rubalcaba. (1990). “Escalas básicas de medida”, en Cortés, Fernando, Rosa María Rubalcaba, y Yocelevsky (Comps.), *Metodología IV, Programa Nacional de Profesores Universitarios en Ciencias Sociales*, México, SEP-U. de G.
- Cucuzza, Ruben (comp.). (1996). *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, ILSE - Miño y Dávila.
- Davini, María Cristina. (1998). *El currículo de formación del magisterio*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (1989). *Formación de profesores y transición democrática: continuidad y transformaciones*, Río de Janeiro, PUC.
  - (1991). Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto Latinoamericano, *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires.
  - (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Densmore, K. (1990). “Profesionalismo, proletarización y trabajo docente”, en Popkewitz, Theodoro (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*, Universidad de Valencia.
- De Ibarrola, María (1995). “Formación de docentes, reforma educativa y crisis económica en México, en el marco del TLC”, *Ponencia en el Simposio Internacional. Formación de Docente, Reforma Educativa y Crisis Económica. Situación Internacional e Impactos Nacionales*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Delors, Jacques (1996). “Informe Delors. La educación encierra un tesoro”, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana Ediciones UNESCO.
- Di Gropello, Emanuela (1997). *Descentralización de la educación en América Latina: Un análisis comparativo*, Santiago de Chile, CEPAL.
- Dicker, Gabriela y Flavia Teriggi (1996). *El PTFD: Hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- (1994). *Panorámica de la formación docente en la Argentina*, Buenos Aires, PRODEBAS/OEA - Ministerio de Cultura y Educación.
- Duschatsky, Liliana (comp.).(1992). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Bs.As, Miño y Dávila.

- Escudero, Juan Manuel. (1988). “La innovación y la organización escolar”, en Pascual R. (coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea.
- (1989). “La escuela como organización y el cambio organizativo”, en Moreno, Martín, *Organizaciones educativas*, Madrid, UNED.
- Ezpeleta, Justa. (1992). *La gestión pedagógica en la escuela*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- (1988). *Escuelas y Maestros. Las condiciones del trabajo docente en Argentina*, Santiago de Chile, UNESCO/CEPAL.
- Esteve, José Manuel (1987). *El malestar docente*, Barcelona, Laia.
- Feldfeber, Myriam (coord.). (1994). *Reflexiones y propuestas para el debate*, (2ª parte), Documento de trabajo No. 7, Buenos Aires, IICE/UBA.
- Fernández Enguita, Mariano. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata.
- Ferreres, Vicente, et.al (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis Educación.
- Ferry, Giles. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Filmus, Daniel (1992), *Demandas populares por educación*. Buenos Aires, AIQUE.
- Fullan, Michael y Andy Hargreaves. (1992). *what’s worth fightin for in your school?* Bristol, Open University Press.
- Frigerio, Graciela, Margarita Poggi y Mario y Giannoni, M. (Comp.). (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas.
- Ghilardi, Francisco. (1993). *Crisis y perspectivas de la formación docente*, Barcelona, Gedisa.
- Gimeno Sacristán, José. (1982). *La pedagogía por objetivos*, Madrid, Morata.
- (1983). “El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores”, *Educación y sociedad* 2, México: UAM – Xochimilco.
- (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal Universitaria.
- (1986). *Teoría de la enseñanza y del currículo*, Madrid, REI.
- (1986). *Formación de los profesores e innovación curricular*, Cuadernos de Pedagogía.
- (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*, Barcelona, Morata.

- (1996). *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (1992). “Profesionalización docente y cambio educativo”, en Alliaud, Andrea y Laura Duschatsky, Laura (comp.), *Maestros. Formación práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel Pérez Gómez. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, España, Paidós - MEC.
- (1987). “La formación del profesorado y la ideología del control social”, *Revista de Educación*. 284.
- (1995). *Teoría y resistencia en educación*, México, S XXI – UNAM.
- Goetz, J.P. & N.D. Le Compte. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Barcelona, Morata.
- Grundy, Shirley. (1994). *Producto o praxis del currículo*, Madrid, Morata.
- Gvirtz, S. (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Hargreaves, Andy. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Morata.
- Hevia Rivas, Ricardo. (1991). Política de descentralización básica y media en América Latina, Santiago, UNESCO/REDUC.
- Hillert, Flora (1994), Neoconservadurismo y desarrollismo en educación ¿Existen otras alternativas?, *RAE*, 21.
- Imbernón, Francisco. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*, Gráo.
- (1994). *La formación del profesorado*, Barcelona, Paidós.
- Kallós, Daniel y Staffan Selander. (1994). “Formación del profesorado y trabajo de los maestros en Suecia, estrategias de la reforma y reorientación profesional”, en Popkewitz, Theodore (comp.), *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*, Barcelona, Pomares–Corredor.
- Kemmis, Stephen. (1988). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- King, Gary, et al. (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*, Madrid, Alianza Editorial.

- Latapí, Pablo. (1997). *Tiempo educativo mexicano IV*, México, UAA.
- Liston, D y K, Zeichner. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- Lockheed, Marlaine y Adrian Verspoor. (1991). *Improving Primary Education in developing countries*, Washington, Oxford University Press.
- Lortie, D. School. (1975). *Teacher. A sociological study*, Universidad De Chicago.
- Llamas, Ignacio. (2003). *El Estado y el mercado en la educación*, (Mimeo).
- Medina Melgarejo, P. (2000). “Una epistemología de los saberes para la enseñanza”, en Matute, E. y R.M. Beltrán Romero, *Diversas perspectivas sobre la formación docente*, México, Universidad de Guadalajara.
- Mercado, Ruth. (2001). *La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria*, México, SEP.
- Morgade, Graciela. (1993). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*, Cuadernos de Investigación No, 12, Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, Miño y Dávila/IICE.
- Muñoz Izquierdo y Schmelkes. (1983). *Los maestros de educación básica, estudios de su mercado de trabajo*, México, CEE/GEFE.
- Nowak, S. (1989). “Comparative studies and social theory”, en M. L. Kohn (Ed), *Cross-national research in sociology*, Londres, Sage.
- Núñez Del Prado, A. (1971). *Estadística fácil para planificadores*, México, Siglo XXI.
- OCDE. (1992). *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe internacional*, Barcelona, Paidós.
- ONU – CEPAL. (1997). *La brecha de la equidad*, Santiago de Chile.
- Ornelas, Carlos. (1998). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/ FCE.
- Padilla Arias, Alberto. (1996). *Formación de profesores universitarios en México 1970-1985, una proyección hacia el año 2000*, México, UAM – Xochimilco.
- Pereyra, Miguel Ángel. (1994). “Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países, configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa”, en Popkewitz (Comp.), *Modelos de poder y regulación en Pedagogía*, Barcelona, Pomares.

- Pereyra, Miguel Ángel y J. García Minguez (comp.). (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona, Pomares - Corredor S.
- Pérez, Ángel. (1990). “La formación del profesor y la reforma educativa”, *Cuadernos de Pedagogía*, España.
- (1992). “La función y formación del profesor / a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en Gimeno, José y A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Pérez Gómez, Ángel (1993). “Autonomía profesional y control democrático”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, Barcelona.
- Pinkasz, D. (1989). *La formación pedagógica de los profesores de nivel medio en Argentina. 1930 – 1945*. FLACSO/CONICET.
- (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, Cecilia y Birgin, Alejandra (comps.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/CIID, Miño y Dávila editores.
- (1993). Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la provincia de Buenos Aires. En Puiggrós, A. *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885 – 1945)*. Buenos Aires: Galerna.
- PNUD. (1998). *Educación, La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, Santafé de Bogotá, Talleres del Tercer Mundo.
- Popkewitz, Thomas. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- (Comp.). (1994). *Modelos de poder y regulación en Pedagogía*, Barcelona, Pomares.
- (1996). “El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX, descentralización y distinciones Estado/ Sociedad Civil”, en Miguel Ángel Pereyra y otros (comp.), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos*, Barcelona, Pomares–Corredor.
- Popkewitz, Thomas y St Maurice. (1991). “Social studies education and theory, Science, knowledge and history”, en Shaver (Ed.), *Handbook for research in social studies education*, Nueva York, McMillan, pp. 27-40.
- Portella Filho, P. (1997). “O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington”, *Lua Nova*, 32, 1994 citado en Gentili, Pablo, *El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*, (Mimeo).

- Przeworski, Adam. (1987). "Methods of cross-national research. 1970-1983. An overview", en M, Diekes, H.N, A. Weilery y Antal Berthoin (eds.), *Comparative policy research, Learning from experience*, Hants (Reino Unido), Gower.
- Psacharopoulos, George y Maureen Woodhall. (1987). *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*, Banco Mundial.
- Puigros, Adriana (Dir.). (1990 a1997). *Historia de la Educación Argentina, 1900-1995*, Buenos Aires, Galerna, Tomo 1 al 8.
- Ragin, Charles. (1994). *The comparative method, moving beyond qualitative and quantitative strategies*, Berkeley y Los Angeles, University of California Press.
- Rivero, José. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Madrid, Miño y Dávila.
- Rockwell, Elsie. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2001). *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.
- (1995). *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares*, Argentina, Magisterio del Río de la Plata.
  - (1997a). *La luz del prisma para comprender las organizaciones*, Málaga, Aljibe.
  - (1997b). *El crisol de la participación*, Madrid, Escuela Española.
- Sartori Giovanni y Leonardo Morlino (Comps.) (2002), *La comparación en las Ciencias Sociales*, Madrid, Alianza.
- Schön, Donald. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey- Bass.
- SEP – UPN. (1995). *Simposio Internacional, Formación docente, modernización educativa y Globalización*, México, Documentos de trabajo.
- (s/f). *Formación, nivelación, actualización y superación profesional de maestros de educación básica*, México, Documentos de trabajo.
  - (1995). *Foro de Consulta Popular sobre Educación Básica para la Elaboración del Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, Memoria, México.
  - (1995). *Formulario de indicadores educativo*, México.
  - (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo*, México, CONALTE.
- SEP. (1996). *Fortalecimiento del papel del maestro*, México.

- SNTE, 10. (1994). "Propuestas para asegurar la calidad de la educación pública", *primer Congreso Nacional de Educación del SNTE*, México.
- (1994). *Primer Congreso Nacional de Educación, documentos de trabajo para su discusión*, México.
- Schultz, P. (1993). Education investments and returns En H. Chenery y T.N. Srinivasan (editors) *Handbook of Development Economics*. Amsterdam: NorthHolland.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- (1987). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Swanson, A.D. y R.A. King. (1997). *School Finance, Its Economics and Politics*, Nueva York, Longman Publishers.
- Tarrés, Ma. Luisa. (2001). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO-PORRÚA-COLMEX.
- Tedesco, Juan Carlos. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Grupo Anaya.
- (1997). "Comentarios de Juan Tedesco a la 45ª Conferencia Internacional de Educación", en *Fortalecimiento del papel del maestro. Cuadernos*, México, Biblioteca para la actualización de maestros, SEP.
- Tenti Fanfani, Emilio. (1992). *El arte del buen maestro*, México, Pax.
- (1989). "El oficio del maestro, contradicciones iniciales", en Alliaud Andrea y Laura Duschatzki (Comps.) *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Terigi, Flavio. (1993). *Saberes del Área de Formación General*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa de Transformación de la Formación Docente.
- (1994). *Prácticas Docentes*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Programa de Transformación de la Formación Docente.
- Tiramonti, Guillermina. (1995). "Descentralización y Reestructuración Social, Movimientos Complementarios?" *Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México.
- Torres, Carlos. (1996). *Las secretas aventuras del orden. Estado y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila - SAL.

- Torres, Rosa María. (1995). “Formación docente, clave de la reforma educativa”, en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, Seminario Regional Formas de aprender y nuevas formas de enseñar, demandas a la formación inicial del docente, 6-8 Noviembre, Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO. (1993). *World education report 1993*, Paris.
- UNESCO-EFA Forum secretariat. (1996). *Education for all, Achieving the goal, working document*, Mid – Decade Meeting of the International Consultative Forum of EFA (Amman, Jordan, June 1996), Paris.
- UNESCO. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998, los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, Madrid, Santillana, Paris, UNESCO.
- UNESCO- ORELAC. (1996). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe 1980-1994*. Santiago de Chile.
- Zeichner y Liston. (1992). “Formando maestros reflexivos”, en Alliaud, Andrea y Liliana Duschatsky (comp.), *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Zemelman, Hugo. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*, México, Universidad de las Naciones Unidas/ El Colegio de México, Tomo 1.

### **Artículos de revistas**

- Abrile De Vollmer, María Inés. (1994). “Nuevas demandas a la educación a la institución escolar y la profesionalización de los docentes”, *Revista Iberoamericana de Educación*. núm. 5.
- Barco de Surghi. (1996). “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”, en Camilloni, A., G. Riquelme, y S. Barco De Surghi, *Debates pendientes en la implantación de la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Braslavsky, Cecilia. (1987). “Un desafío fundamental de la Educación durante los próximos 20 años”, *Revista La Educación*, núm. 101.
- (1994). “Las transformaciones en curso en el Sistema Educativo Nacional”, *Revista OEA*.
- (1996). “Acerca de la reconversión del sistema educativo argentino, 1984-1995”, *Revista Propuesta Educativa*, núm. 14.



- Carnoy, Martín y Claudio de Moura Castro. (1997). "¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?", *Propuesta Educativa*, núm. 17.
- Davini, María Cristina. (1994). "Formación y trabajo docente. Realidades y discursos en al década del 90", *Revista Argentina de Educación*, núm. 21.
- (1992). "Formación y perfeccionamiento del docente: un desafío para la transformación de la Educación", *Versiones. Revista del Programa la UBA y los profesores*, núm.1.
- (1991). "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto Latinoamericano", *Revista Argentina de Educación*, núm. 15.
- Diker, Gabriela y Flavio Terigi. (1995). "El PTFD: un balance todavía provisorio pero ya necesario", *Revista del IIICE*, núm.7.
- Escudero, J. (1999). "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado", *Revista de educación*, núm. 317, pp. 11-29.
- Ezpeleta, J. (1991). "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción", *Propuesta Educativa*, núm. 5.
- Feldfeber, Myriam. (1995). "Formación de Profesores y calidad de la educación", *Revista Versiones*, núm. 3-4.
- (1991). "La formación de maestros en Argentina (1870 - 1930)", *Revista Propuesta Educativa*, núm. 3-4.
- Feldman, Daniel. (1992). "Por qué estudiar las creencias y las teorías personales de los docentes?", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 1.
- Finkel, Sara. (1987). "Transición política, práctica educativa y formación del profesorado", *Revista Educación*, núm. 284.
- Fullan, Michael. (1986). *La gestión del cambio educativo*, Murcia: Simposium de Innovación Educativa.
- García Garrido, J. (1999). "El profesor del siglo XXI", *Bordon*, núm. 4, pp. 435-446.
- Giroux, Henry. (1987). "La formación del profesorado y la ideología del control social", *Revista de Educación*, núm. 284.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1987). "Reflective teacher education and moral deliberation", *Journal of teacher Education*.
- Lundgren, Ulf. P. (1988). "Nuevos desafíos para los profesores para la formación del profesorado", *Revista de Educación*, núm. 285, pp.291-330.

- Morgade, Graciela. (1993). "El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria", *Cuadernos de Investigación*, No. 12.
- OCDE. (1992). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel. (1987). "El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica", *Revista Educación*, núm. 284.
- Perrenoud, H. (1996). "The Teaching Profession Between proletarianization and professionalization: two models of change", *Prospective*. 26(99).
- Pescador Osuna, José Ángel. (1992). "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", *El Cotidiano*, noviembre- diciembre.
- Popkewitz, Thomas. (1987). "La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares". *Revista de Educación*, núm. 282.
- (1994). "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización intereses sociales", *Revista de Educación*, núm. 284.
- Tedesco, Juan Carlos. (1996). "Recomendaciones de la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO", *Fortalecimiento del papel del maestro, Cuadernos, Biblioteca para la actualización de maestros*, SEP.
- (1998). "Desafío de las reformas educativas en América Latina", *Revista Propuesta Educativa*. núm. 19.
- Tenti Fanfani, Emilio, G. Bustelo y Eduardo S. (1996). "Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente", *Revista del IICE*, núm.7.
- Terhart, Ewald. (1987). "Formas de saber pedagógico y acción educativa, ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?", *Revista de Educación*, núm. 284.
- Teriggi, Flavio. (1996). "Aportes para el debate curricular. Notas para otro análisis de la política curricular en Argentina", *Novedades Educativas*, núm. 66.

### **Fuentes documentales argentinas**

- Programa de Transformación de la Formación Docente, Buenos Aires, 1991.
- Fuentes de la Transformación de la Formación Docente. Documento Base I, Buenos Aires, 1991.

- Programa de Transformación de la Formación Docente. Documento Base III: Decisiones en torno a la organización curricular – institucional de la formación docente continua, Buenos Aires, 1992.
- Decisiones en torno a la organización curricular – institucional de la formación docente continua, Buenos Aires, 1992.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Documentos Base III. Propuesta curricular. Institucional para la formación docente continua. Buenos Aires, 1992.
- Programa de Transformación de la Formación Docente. Política de Capacitación, Buenos Aires, 1992.
  - Acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación 1993 a 1999 -Argentina.
    9. “Metodología para acordar aspectos prioritarios para la aplicación de la Ley Federal de Educación” – Documento Serie 0 N° 1- Res. N° 26/93 del CFCyE
    10. “Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente”- Serie A-3- Res. N° 32/93 del CFCyE
    11. “Criterios para la planificación de Diseños Curriculares compatibles en las provincias y la MCBA” – Serie A-8 – Res. N° 37/94 del CFCyE
    12. “Red Federal de Formación Docente Continua”- Serie A-9- Res. N° 36/94 del CFCyE
    13. “Bases para la Organización de la Formación Docente”- Serie A-11 – Res. 52/96 del CFCyE
    14. “Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua” – Serie A-14 – Res. N° 63/97 del CFCyE
    15. “Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente”– Res. 53/96 del C.F.C. y E. Res. N° 75/98 del C.F.C.y E
    16. “Criterios para la conformación y el funcionamiento de las unidades de evaluación de la R.F.F.D.C.” – Res. N° 83/98 del CFCyE
- Ley Federal de Educación No. 24.195. Argentina 1993.
- Programa de Transformación de la Formación Docente. Aporte para la reconsideración de los Contenidos Básicos Comunes de la Formación Docente, Buenos Aires, 1995.
- Documentos producidos por la Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente. Argentina.1997.
- Ley de Educación Superior No. 24.521 y Decretos Reglamentarios, Buenos Aires, 1997.

## **Fuentes documentales mexicanas**

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, De. Sista, México, 1991.
- Legislación educativa comentada, Porrúa, México, 1998.
- Ley General de Educación, 1993, México.
- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, Colección Porrúa, México, 1999.
- Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de Desarrollo 1995 – 2000.
- Ley General de Educación 1970 y Modificatorias. México.
- Programa de la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. México. Documentos.
- Programas Emergentes de Actualización del Maestro. México.
- Programa Nacional para la Actualización Permanente. Documento, Pronap, México.
- SEP, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 1992.
- Salinas de Gortari, Carlos, Quinto Informe de Gobierno. Anexo, México. Poder Ejecutivo Federal, 1993. México.
- Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000. México.
- Zedillo, Ernesto, Primer Informe de Gobierno. Anexo, México, Poder Ejecutivo Federal, 1° de septiembre de 1995. México.
- SEP, Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997.

## **Fuentes Estadísticas de Argentina**

- MCyE. Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos 94
- MCyE. Dirección General Red Federal de Información Educativa, Sistema Federal de Información Educativa: Relevamiento Anual 1996.
- MCyE. Dirección General Red Federal de Información Educativa. Sistema Federal de Información Educativa: Relevamiento Anual 1997.

## **Fuentes Estadísticas de México**

- Secretaría de Educación Pública (SEP), Estadística básica del sistema educativo, 25 tomos. México 1997.

# **A N E X O I**

## **SIGLAS**

<b>ANMEB</b>	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
<b>ANUIES</b>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
<b>BADIN</b>	Base de Datos Institucionales
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desarrollo
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CBC</b>	Contenidos Básicos Comunes
<b>CEPAL</b>	Comisión Económica para la América Latina
<b>CEE</b>	Centro de Estudios Educativos
<b>CFCyE</b>	Consejo Federal de Cultura y Educación
<b>CONALTE</b>	Consejo Nacional Técnico para la Educación
<b>CRPES</b>	Consejo Regional De Educación Superior
<b>DEGENAM</b>	Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio
<b>DIE</b>	Departamento de Investigaciones Educativas
<b>Edusat</b>	Red Satelital de Televisión Educativa
<b>EFA</b>	Educación Para Todos
<b>EGB1</b>	Educación General Básica 1
<b>FMI</b>	Fondo Monetario Internacional
<b>IFD</b>	Institutos de Formación Docente
<b>INEGI</b>	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
<b>LES</b>	Ley de Educación Superior
<b>LFE</b>	Ley Federal de Educación
<b>MCyE</b>	Ministerio de Cultura y Educación
<b>MERCOSUR</b>	Mercado Común del Sur
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>OEI</b>	Organización de los Estados Iberoamericanos
<b>ONU</b>	Organización para las Naciones Unidas
<b>OREALC</b>	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
<b>P84</b>	Plan 1984
<b>P97</b>	Plan 1997

<b>PDE</b>	Programa de Desarrollo Educativo
<b>PME</b>	Programa de Modernización Educativa
<b>PNUD</b>	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
<b>PRISE</b>	Programa de Reforma e Inversiones para el Sector Educativo
<b>PROMEDLAC</b>	Proyecto Principal en Materia de Educación para América Latina y el Caribe
<b>Pronap</b>	Programa Nacional para la Actualización Permanente
<b>PRONATASS</b>	Programa Nacional de Asistencia Técnica para la Administración de Servicios Sociales
<b>PTFD</b>	Programa de Transformación de la Formación Docente
<b>RFDC</b>	Red Federal de Formación Docente Continua
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SNTE</b>	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
<b>TLC</b>	Tratado de Libre Comercio
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UNICEF</b>	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
<b>UPN</b>	Universidad Pedagógica Nacional

## LISTA DE VARIABLES

P1: País

P2: Turno

V1: Carga Horaria

V2: Antigüedad

V3: Sexo

V4: Consulta

V5 Aportes de los equipos técnicos

V5.1: Aportes de los equipos técnicos: Conocimientos

V5.2: Aportes de los equipos técnicos: Actualización de contenidos

V5.3: Aportes de los equipos técnicos: Articulación entre teoría y práctica

V5.4: Aportes de los equipos técnicos: Actividades sugeridas

V5.5: Aportes de los equipos técnicos: Orientaciones didácticas

V5.6: Aportes de los equipos técnicos: Competencias de equipos directivos

V5.7: Aportes de los equipos técnicos: Uso de Materiales curriculares

V5.8: Aportes de los equipos técnicos: Estrategias de Evaluación

V5.9: Aportes de los equipos técnicos: Vinculación de estrategias metodológicas al trabajo docente

V5.10: Aportes de los equipos técnicos: Organización de Contenidos

V6: Cursos de Actualización

V7: Dimensiones de la Actualización

V8: Acciones Institucionales

V8.1: Acciones Institucionales: Carga o Descarga de horarios

V8.2: Acciones Institucionales: Trabajo Colegiado

V8.3: Acciones Institucionales: Reuniones curriculares

V8.4: Acciones Institucionales: Espacios de análisis de avances de la propuesta

V8.5: Acciones Institucionales: Horarios

V8.6: Acciones Institucionales: Reuniones Interáreas



V8.7: Acciones Institucionales: Circulación de la información

V9: Cambio en Actividades

V9.1: Cambio en Actividades: Evaluación

V9.2: Cambio en Actividades: Contenidos

V9.3: Cambio en Actividades: Vinculación con escuelas

V9.4: Cambio en Actividades: Proyectos

V9.5: Cambio en Actividades: Otros

V10: Nuevas Actividades

V10.1: Nuevas Actividades: Encuentros Con Maestros

V10.2: Nuevas Actividades: Extraescolares

V10.3: Nuevas Actividades: Criterios de Evaluación

V10.4: Nuevas Actividades: Análisis y discusión de las producciones de los alumnos

V10.5: Nuevas Actividades: Recursos Didácticos

V10.6: Nuevas Actividades: Demanda de Asesoramiento

V10.7: Nuevas Actividades: Diagnóstico de problemáticas docentes

V11: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares

V11.1: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Equipo por asignatura

V11.2: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Equipo Interdisciplinario

V11.3: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Proyectos Institucionales

V11.4: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Organización de foros y encuentros

V11.5: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios: Publicaciones

V12: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo

V12.1: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Reuniones

V12.2: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Evaluación de Materiales Curriculares

V12.3: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Formulación Conjunta de Actividades

V12.4: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Análisis y Selección de Materiales Curriculares

V13: Continuidad en las Prácticas Educativas

V13.1: Continuidad en las Prácticas Educativas: Trabajo Colegiado

V13.2: Continuidad en las Prácticas Educativas: Evaluación Conjunta

V13.3: Continuidad en las Prácticas Educativas: Organización conjunta de talleres y trabajos de campo

V13.4: Continuidad en las Prácticas Educativas: Vinculación con escuelas asociadas

V14: Dificultades en la Implantación

V14.1: Dificultades en la Implantación: Diversidad de Interpretación sobre contenidos

V14.2: Dificultades en la Implantación: Insuficiencia en la Circulación de Información

V14.3: Dificultades en la Implantación: Contenidos Excesivos

V14.4: Dificultades en la Implantación: Condiciones de Trabajo

V14.5: Dificultades en la Implantación: Adecuación del programa de actualización a la Propuesta Curricular

V14.6: Dificultades en la Implantación: Tiempo

V15: Resolución de Dificultades

V15.1: Resolución de Dificultades: Individualmente

V15.1.1: Resolución de Dificultades: Individualmente

V15.2: Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas

V15.2.1: Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas

V15.3: Resolución de Dificultades: Apoyo de Coordinadores

V15.3.1: Resolución de Dificultades: Apoyo de Coordinadores

V15.4: Resolución de Dificultades: Colegas de otras instituciones

V15.4.1: Resolución de Dificultades: Colegas de otras instituciones

V15.5: Resolución de Dificultades: Asesoramiento Técnico

V15.5.1: Resolución de Dificultades: Asesoramiento Técnico

V16: Facilitadores de la Implantación Curricular

V16.1: Facilitadores de la Implantación Curricular: Organización de tiempos y espacios

V16.2: Facilitadores de la Implantación Curricular: Apoyo Técnico

V16.3: Facilitadores de la Implantación Curricular: Reflexión sobre la práctica

V16.4: Facilitadores de la Implantación Curricular: Relaciones Interpersonales

V16.5: Facilitadores de la Implantación Curricular: Consulta a Formadores

V16.6: Facilitadores de la Implantación Curricular: Carga Horaria

V17: Actividades Conjuntas

V18: Tareas Según Funciones

V18.1: Tareas Según Funciones: Formación

V18.1.1: Tareas Según Funciones: Formación - Selección y Organización de Contenidos

V18.1.2: Tareas Según Funciones: Formación - Propuestas de Evaluación

V18.1.3: Tareas Según Funciones: Formación - Análisis de los avances de los alumnos

V18.1.4: Tareas Según Funciones: Formación - Acuerdos Evaluación del Plan

V18.2: Tareas Según Funciones: Investigación

V18.2.1: Tareas Según Funciones: Investigación - Registros de Campo

V18.2.2: Tareas Según Funciones: Investigación - Análisis de las problemáticas de las escuelas asociadas

V18.2.3: Tareas Según Funciones: Investigación – Reflexión sobre la correspondencia entre formación y necesidades de la educación básica

V18.2.4: Tareas Según Funciones: Investigación - Espacios de reflexión sobre prácticas de los alumnos

V18.3: Tareas Según Funciones: Capacitación

V18.3.1: Tareas Según Funciones: Capacitación - Capacitación a escuelas asociadas

V18.3.2: Tareas Según Funciones: Capacitación - Proyectos de capacitación intrainstitucional

V18.3.3: Tareas Según Funciones: Capacitación - Talleres para Materiales Curriculares

V18.3.4: Tareas Según Funciones: Capacitación - Encuentros Interinstitucionales

V19: Tiempos Institucionales para reuniones de equipos de trabajo

V20: Espacios Institucionales para reuniones de equipos de trabajo

V21: Asignación horaria

V21.1: Asignación horaria: Formación de grado

V21.2: Asignación horaria: Investigación

V21.3: Asignación horaria: Capacitación

V22: Incidencia de la carga Horaria

V22.1: Incidencia de la Carga Horaria: Formación de Grado

V22.2: Incidencia de la Carga Horaria: Investigación

V22.3: Incidencia de la Carga Horaria: Capacitación

V23: Efectos de la Organización Académica

V23.1: Efectos de la Organización Académica: Toma de Decisiones

V23.2: Efectos de la Organización Académica: Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa

V23.3: Efectos de la Organización Académica: Relación Interinstitucional

V23.4: Efectos de la Organización Académica: Construcción de Proyectos Institucionales

V23.5: Efectos de la Organización Académica: Proyectos Interinstitucionales

V23.6: Efectos de la Organización Académica: Transferencias de producciones académicas

V24: Toma de Decisiones

V24.1: Toma de Decisiones: Curricular Institucional

V24.1.1: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Programación de Materias

V24.1.2: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Materiales Curriculares

V24.1.3: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Evaluación Institucional

V24.1.4: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - PEI y PCI

V24.1.5: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Elección de la oferta educativa

V24.2: Toma de Decisiones: Curricular Aula

V24.2.1: Toma de Decisiones: Curricular Aula - Proyectos de actividades extraescolares

V24.2.2: Toma de Decisiones: Curricular Aula - Análisis de textos y materiales curriculares con los alumnos

V24.2.3: Toma de Decisiones: Curricular Aula - Análisis de materiales curriculares y textos de educación básica

V24.3: Toma de Decisiones: Organización Institucional

V24.3.1: Toma de Decisiones: Organización Institucional - Análisis de contenidos de los programas del P 97

V24.3.2: Toma de Decisiones: Organización Institucional - Elección de Coordinadores

V24.3.3: Toma de Decisiones: Organización Institucional - Encuentros y Foros Docentes

V24.4: Toma de Decisiones: Organización Aula

V24.4.1: Toma de Decisiones: Organización Aula - Clases Conjuntas

V24.4.2: Toma de Decisiones: Organización Aula - Flexibilidad Horaria

V24.4.3: Toma de Decisiones: Organización Aula - Actividades Extraescolares

V25: Participación en la Toma de Decisiones

V25.1: Participación en la Toma de Decisiones: Curricular Institucional

V25.2: Participación en la Toma de Decisiones: Curricular Aula

V25.3: Participación en la Toma de Decisiones: Organización Institucional

V25.4: Participación en la Toma de Decisiones: Organización Aula

V26: Aportes a la Formación Docente

V26.1: Aportes a la Formación Docente: Investigación

V26.1.1: Aportes a la Formación Docente: Investigación - Reflexión sobre prácticas y enfoques de enseñanza

V26.1.2: Aportes a la Formación Docente: Investigación - Nuevos Planteamientos para Cursos

V26.1.3: Aportes a la Formación Docente: Investigación - Problemáticas del Trabajo Docente

V26.2.: Aportes a la Formación Docente: Capacitación

V26.2.1: Aportes a la Formación Docente: Capacitación - Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza

V26.2.2: Aportes a la Formación Docente: Capacitación - Reflexión sobre las producciones de los docentes

V26.2.3: Aportes a la Formación Docente: Capacitación - Análisis de materiales de trabajo para alumnos y maestros propuesto por el plan

V27.1: Investigación y Capacitación: Investigación

V27.1.1: Investigación y Capacitación: Investigación - Identificación de Problemas

V27.1.2: Investigación y Capacitación: Investigación - Seguimiento de Egresados

V27.1.3: Investigación y Capacitación: Investigación - Intercambio con Escuelas Primarias

V27.2: Investigación y Capacitación: Capacitación

V27.2.1: Investigación y Capacitación: Capacitación - Intercambio con Escuelas Primarias

V27.2.2: Investigación y Capacitación: Capacitación - Foros y Encuentros entre Docentes

V27.2.3: Investigación y Capacitación: Capacitación - Evaluación Conjunta de Asignaturas

# CUESTIONARIO APLICADO A FORMADORES DE FORMADORES

Fecha:.....

Nombre (Seudónimo):.....

Área curricular a cargo:.....

Escuela:.....

País: México  Argentina

Turno: Mañana Tarde Noche

## 1-Carga horaria:

1.1- 0-12

1.2- 13-24

1.3- 25-30

1.4- 31-40

## 2-Antigüedad laboral

2.1- 0-5

2.2- 6-10

2.3- 11-15

2.4- 16-20

2.5- 21-30

2.6- más de 30

## 3-Sexo

3.1- Femenino

3.2- Masculino

## 4-Marque con una x los espacios de consulta para la elaboración de la reforma curricular en las que participó:

4.1- reuniones de equipos técnicos

4.2- talleres nacionales

4.3- talleres regionales

4.4- talleres institucionales

4.5- otros

4.6- sin respuesta

**5-Señale del 1 al 5 en orden de importancia los aportes de los equipos técnicos para la implantación curricular**

- 5.1-tipo de conocimientos que deben trabajar con los estudiantes normalistas.
- 5.2-actualización de contenidos
- 5.3-articulación entre teoría y práctica
- 5.4-propuestas de actividades sugeridas en los programas de estudios
- 5.5-orientaciones didácticas generales
- 5.6-nuevas competencias requeridas a los equipos directivos
- 5.7-uso de materiales curriculares
- 5.8-estrategias de evaluación
- 5.9-vinculación de las estrategias metodológicas propuestas con el trabajo docente
- 5.10-formas de organización de los contenidos
- 5.11-sin respuesta

**6-¿Considera Ud. que los cursos de actualización favorecieron el proceso de implantación curricular?**

- 6.1- Si
- 6.2-No
- 6.3-sin respuesta

**7-En caso de responder afirmativamente a la pregunta anterior marque ¿en qué dimensiones considera Ud. que la actualización impactó en su práctica docente?**

- 7.1-Didáctica
- 7.2-Disciplinar
- 7.3-sin respuesta

**8-Señale en orden de prioridad del 1 la 4 acciones emprendidas desde la coordinación de las áreas/ departamentos que estimularon su participación**

- 8.1-carga y descarga de horarios
- 8.2-trabajo colegiado
- 8.3-reuniones curriculares
- 8.4-espacios intermedios para el análisis del avance de la propuesta
- 8.5-establecimiento de horarios y de asistencia sistemática a las academias
- 8.6-reuniones interáreas
- 8.7-circulación de la información en torno a la nueva propuesta curricular
- 8.8-sin respuesta

**9-¿Considera que han cambiado sus actividades a partir de la perspectiva de acercamiento a la práctica educativa planteada por la reforma? Si contesta afirmativamente marque con una x las actividades que cambiaron.**

- 9.1-Sí

En:

9.1.1-evaluación

9.1.2-selección y organización de contenidos

9.1.3-vinculación con escuelas

9.1.4-construcción de proyectos

9.1.5-otros

9.2-No

**10-Señale en orden de importancia del 1 al 4 las nuevas actividades que esté realizando en el marco del nuevo plan de estudios.**

10.1-encuentros y discusiones con maestros de escuelas asociadas

10.2-actividades extraescolares

10.3-determinación conjunta de criterios para el seguimiento y evaluación de los alumnos

10.4-análisis y discusión de las producciones de los alumnos en forma conjunta

10.5-incorporación de recursos didácticos alternativos

10.6-identificación de las demandas de asesoramiento a instituciones escolares

10.7-diagnóstico de problemáticas vinculadas a la práctica docente y a la institución escolar

10.8-sin respuesta

**11-Señale en orden de importancia del 1 al 3 tres nuevas formas de trabajo propiciadas por la construcción de los nuevos espacios curriculares:**

11.1-trabajo en equipo por asignatura

11.2-trabajo en equipos interdisciplinarios

11.3-elaboración de proyectos institucionales con proyección comunitaria

11.4-organización de foros, encuentros etc. entre diferentes escuelas

11.5-publicación de experiencias y producciones académicas varias

11.6-sin respuesta

**12- Señale en orden de importancia del 1 al 4, cuatro nuevas formas de trabajo promovidas por la organización de talleres y del trabajo de campo**

12.1-reuniones de maestros de distintas asignaturas

12.2-evaluación de materiales curriculares

12.3-formulación conjunta de actividades para relacionar los contenidos académicos de cada curso

12.4-análisis y selección de los materiales curriculares

12.5-sin respuesta

**13-Señale en orden de importancia del 1 al 4 las prácticas educativas que presentan una continuidad entre el Plan de estudios anterior y la nueva propuesta curricular**

13.1-trabajo colegiado



- 13.2-evaluación conjunta
- 13.3-organización conjunta de los talleres curriculares y el trabajo de campo
- 13.4-vinculación con escuelas asociadas
- 13.5-sin respuesta

**14-Marque en orden de importancia del 1 al 4 las dificultades afrontadas en la implantación del nuevo currículo**

- 14.1-Diversidad de interpretaciones sobre los contenidos de los espacios curriculares
- 14.2-Insuficiencia en la circulación de la información
- 14.3-Contenidos excesivos
- 14.4-Condiciones de trabajo
- 14.5-Adecuación del programa de actualización a la propuesta curricular
- 14.6-Tiempo
- 14.7-sin respuesta

**15-Señale con una x 3 opciones que den cuenta de la forma en que trató de resolver las dificultades afrontadas**

	S	AV	N
15.1-Individualmente <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15.2-en coordinación con otros colegas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
15.3-con apoyo de los coordinadores <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
15.4-con colega de otras instituciones <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
15.5-con asesoramiento técnico <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
15.6-sin respuesta <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	

**16-Señale en orden de importancia del 1 al 4, los factores que considera favorecieron el proceso de implantación curricular**

- 16.1-organización de tiempos y espacios
- 16.2-apoyo técnico
- 16.3-reflexión sobre la práctica
- 16.4-relaciones interpersonales
- 16.5-consulta a formadores para la elaboración del diseño curricular
- 16.6-carga horaria
- 16.7-sin respuesta

**17-¿Ha desarrollado actividades escolares conjuntas con otros docentes?**

- 17.1-Sí

17.2-No

17.3-sin respuesta

**18-Señale en orden de importancia del 1 al 4, las tareas que desarrolla actualmente correspondientes a las siguientes funciones:**

**18.1-Formación de grado**

18.1.1-selección y organización de contenidos

18.1.2-elaboración de propuestas de seguimiento y evaluación de los alumnos

18.1.3-Analizar los avances de los alumnos

18.1.4-Acuero para la evaluación del plan de estudios

18.1.5-sin respuesta

**18.2-investigación**

18.2.1-análisis de los registros de campo de los alumnos de prácticas

18.2.2-análisis de las problemáticas de las escuelas asociadas

18.2.3-reflexión sobre la correspondencia entre la formación de los alumnos  
y las necesidades de la educación básica

18.2.4-organización de espacios de reflexión sobre las prácticas de los alumnos en las escuelas

18.2.5-sin respuesta

**18.3-capacitación**

18.3.1-elaboración de ofertas de capacitación a escuelas asociadas

18.3.2-elaboración de proyectos de capacitación intra institucional

18.3.3-talleres para la elaboración de materiales curriculares

18.3.4-organización de encuentros interinstitucionales

18.3.5-sin respuesta

**19-¿Existen tiempos establecidos para las reuniones de los equipos de trabajo acordados institucionalmente?**

19.1-Sí

19.2-No

19.3-sin respuesta

**20-¿Existen espacios establecidos para las reuniones de los equipos de trabajo acordados institucionalmente?**

20.1-Sí

20.2-No

20.3-sin respuesta

**21-En su asignación horaria ¿cuántas horas se dedican a?:**

21.1-Formación de grado (grupos a cargo)-----

21.2-Investigación-----

21.3-capacitación-----

**22-Indique con una x si la distribución de su carga horaria incide en el desarrollo de las tareas pertinentes a las funciones de:**

**22.1-formación de grado**

22.1.1-Sí

22.1.2-No

22.2.3-sin respuesta

**22.2-investigación**

22.2.1-Si

22.2.2-No

22.2.3-sin respuesta

**22.3-capacitación**

22.3.1-Sí

22.3.2-No

22.3.3-sin respuesta

**23- Señale en orden de importancia del 1 al 4 los procesos favorecidos por la organización académica propuesta por la reforma actual de la formación docente:**

23.1-los procesos de toma de decisión curricular

23.2-desarrollo de proyectos de investigación educativa

23.3-la relación interinstitucional

23.4-construcción de proyectos institucionales

23.5-construcción de proyectos interinstitucionales

23.6-transferencia de producciones académicas a otras escuelas

23.7-sin respuesta

**24- Señale en orden de importancia del 1 al 3 los ámbitos en que se inscribe su posibilidad de toma de decisiones:**

**24.1-curricular a nivel institucional**

- 24.1.1-programación de las materias
- 24.1.2-propuesta de materiales curriculares y textos
- 24.1.3-evaluación institucional
- 24.1.4-la construcción del PEI y el PCI
- 24.1.5-elección de la/s carrera/s que integrarán su oferta educativa
- 24.1.6-sin respuesta

S	AV	N
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

**24.2-curricular a nivel aula**

- 24.2.1-elaboración de proyectos de actividades extraescolares
- 24.2.2-análisis de los textos y materiales curriculares con los alumnos
- 24.2.3-análisis de materiales curriculares y libros de textos de educación básica
- 24.2.4-sin respuesta

S	AV	N
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

**24.3-organización institucional**

- 24.3.1-análisis de los contenidos de los programas del P 97
- 24.3.2-elección de coordinadores.
- 24.3.3-organización de encuentros y foros docentes
- 24.3.4-sin respuesta

S	AV	N
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

**24.4-organización del aula**

- 24.4.1-clases conjuntas
- 24.4.2-flexibilidad horaria
- 4.4.3-organización de actividades extraescolares
- 4.4.4-sin respuesta

25-¿Qué nivel de participación tiene en la toma de decisiones? Marque con una x el grado de importancia de la misma

**25.1-curricular a nivel institucional**

- 25.1.1-Importante

25.1.2-regular

25.1.3-limitado

25.1.4-ninguno

**25.2-curricular a nivel aula**

25.2.1-Importante

25.2.2-regular

25.2.3-limitado

25.2.4-ninguno

**25.3-organización institucional**

25.3.1-Importante

25.3.2-regular

25.3.3-limitado

25.3.4-ninguno

**25.4-organización del aula**

25.4.1-Importante

25.4.2-regular

25.4.3-limitado

25.4.4-ninguno

**26- Señale en orden de importancia del 1 al 3 los nuevos aportes a la formación docente a partir de:**

**26.1-Investigación**

26.1.1-reflexión sobre las prácticas de trabajo y enfoques de enseñanza en la escuela primaria

26.1.2-nuevos planteamientos para el estudio de los cursos de capacitación

26.1.3-identificación de problemáticas del trabajo docente

26.1.4-sin respuesta

**26.2-Capacitación**

26.2.1-análisis de las programaciones y los enfoques de enseñanza

26.2.2-reflexión sobre las producciones de los docentes que asisten a la capacitación

26.2.3-Análisis de los materiales de trabajo para alumnos y maestros propuesto por el plan de estudio

26.2.4-sin respuesta

**27-Marque en orden de importancia del 1 al 3 las actividades que favorecen el desarrollo de la Investigación y la**

**Capacitación como espacios de innovación:**

**27.1-Investigación**

27.1.1-identificación de problemas de la práctica docente en las escuelas asociadas

27.1.2-seguimiento de los egresados

27.1.3-intercambio con las escuelas primarias

27.1.4-sin respuesta

**27.2-Capacitación**

27.2.1-intercambio con las escuelas primarias

27.2.2-Foros y encuentros entre docentes de diferentes instituciones

27.2.3-Evaluación conjunta de todas las asignaturas

27.2.4-sin respuesta

# CODIFICACION DEL CUESTIONARIO APLICADO A FORMADORES DE FORMADORES

## **P1: País**

- 1 México
- 2 Argentina

## **P2: Turno**

- 1 Mañana
- 2 Tarde
- 3 Noche

## **V1: Carga Horaria**

- 1 0-12
- 2 13-24
- 3 25-30
- 4 31-40

## **V2: Antigüedad**

- 1 0-5
- 2 6-10
- 3 11-15
- 4 16-20
- 5 21-30
- 6 más de 30

## **V3: Sexo**

- 1 Femenino
- 2 Masculino

## **V4: Consulta**

- 1 Equipo técnico
- 2 Taller nacional
- 3 Taller regional
- 4 Taller institucional
- 5 Otros
- 6 Sin respuesta

## **V5 Aportes de los equipos técnicos**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

### **V5.1: Aportes de los equipos técnicos: Conocimientos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

### **V5.2: Aportes de los equipos técnicos: Actualización de contenidos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.3: Aportes de los equipos técnicos: Articulación entre teoría y práctica**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.4: Aportes de los equipos técnicos: Actividades sugeridas**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.5: Aportes de los equipos técnicos: Orientaciones didácticas**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.6: Aportes de los equipos técnicos: Competencias de equipos directivos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.7: Aportes de los equipos técnicos: Uso de Materiales curriculares**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.8: Aportes de los equipos técnicos: Estrategias de Evaluación**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.9: Aportes de los equipos técnicos: Vinculación de estrategias metodológicas al trabajo docente**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V5.10: Aportes de los equipos técnicos: Organización de Contenidos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 De relativa importancia
- 4 Poco importante
- 5 Nada importante

**V6: Cursos de Actualización**

- 1 No
- 2 Si
- 3 Sin respuesta



**V7: Dimensiones de la Actualización**

- 1 Didáctica
- 2 Disciplinar
- 3 Sin respuesta

**V8: Acciones Institucionales**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V8.1: Acciones Institucionales: Carga o Descarga de horarios**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V8.2: Acciones Institucionales: Trabajo Colegiado**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V8.3: Acciones Institucionales: Reuniones Curriculares**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V8.4: Acciones Institucionales: Espacios de análisis de avances de la propuesta**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V8.5: Acciones Institucionales: Horarios**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V8.6: Acciones Institucionales: Reuniones Inter áreas**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V8.7: Acciones Institucionales: Circulación de la información**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V9: Cambio en Actividades**

- 0 No
- 1 Si

**V9.1: Cambio en Actividades: Evaluación**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V9.2: Cambio en Actividades: Contenidos**

- 0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V9.3: Cambio en Actividades: Vinculación con otras escuelas**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V9.4: Cambio en Actividades: Proyectos**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V9.5: Cambio en Actividades: Otros**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V10: Nuevas Actividades**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V10.1: Nuevas Actividades: Encuentros Con Maestros**

1 Muy prioritaria

2 Prioritaria

3 Poco prioritaria

4 Nada prioritaria

**V10.2: Nuevas Actividades: Extraescolares**

1 Muy prioritaria

2 Prioritaria

3 Poco prioritaria

4 Nada prioritaria

**V10.3: Nuevas Actividades: Criterios de Evaluación**

1 Muy prioritaria

2 Prioritaria

3 Poco prioritaria

4 Nada prioritaria

**V10.4: Nuevas Actividades: Análisis y Discusión de las Producciones de los Alumnos**

1 Muy prioritaria

2 Prioritaria

3 Poco prioritaria

4 Nada prioritaria

**V10.5: Nuevas Actividades: Recursos Didácticos**

1 Muy prioritaria

2 Prioritaria

3 Poco prioritaria

4 Nada prioritaria

**V10.6: Nuevas Actividades: Demanda de Asesoramiento**

1 Muy prioritaria

2 Prioritaria

3 Poco prioritaria

4 Nada prioritaria

**V10.7: Nuevas Actividades: Diagnóstico de problemáticas docentes**

- 1 Muy prioritaria
- 2 Prioritaria
- 3 Poco prioritaria
- 4 Nada prioritaria

**V11: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V11.1: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Equipo por asignatura**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V11.2: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Equipo Interdisciplinario**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V11.3: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Proyectos Institucionales**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V11.4: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Organización de foros y encuentros**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V11.5: Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares: Publicaciones**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V12: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V12.1: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Reuniones**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V12.2: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Evaluación de Materiales Curriculares**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V12.3: Nuevas Formas de Trabajo a partir de talleres y trabajo de campo: Formulación Conjunta de Actividades**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V12.4: Nuevas Formas de Trabajo por Talleres a partir de talleres y trabajo de campo: Análisis y Selección de Materiales**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V13: Continuidad en las Prácticas Educativas**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V13.1: Continuidad en las Prácticas Educativas: Trabajo Colegiado**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V13.2: Continuidad en las Prácticas Educativas: Evaluación Conjunta**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V13.3: Continuidad en las Prácticas Educativas: Organización conjunta de talleres y trabajos de campo**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V13.4: Continuidad en las Prácticas Educativas: Vinculación con escuelas asociadas**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V14: Dificultades en la Implantación**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V14.1: Dificultades en la Implantación: Diversidad de Interpretación sobre contenidos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V14.2: Dificultades en la Implantación: Insuficiencia en Circulación de Información**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V14.3: Dificultades en la Implantación: Contenidos Excesivos**

- 1 Muy importante

- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V14.4: Dificultades en la Implantación: Condiciones de Trabajo**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V14.5: Dificultades en la Implantación: Adecuación del programa de actualización a la Propuesta Curricular**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V14.6: Dificultades en la Implantación: Tiempo**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V15: Resolución de Dificultades**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V15.1: Resolución de Dificultades: Individualmente**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.1.1: Resolución de Dificultades: Individualmente**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.2: Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.2.1: Resolución de Dificultades: Coordinación con otros colegas**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.3: Resolución de Dificultades: Apoyo de Coordinadores**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.3.1: Resolución de Dificultades: Apoyo de Coordinadores**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.4: Resolución de Dificultades: Colegas de otras instituciones**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.4.1: Resolución de Dificultades: Colegas de otras instituciones**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.5: Resolución de Dificultades: Asesoramiento Técnico**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V15.5.1: Resolución de Dificultades: Asesoramiento Técnico**

- 1 S
- 2 AV
- 3 N

**V16: Facilitadores de la Implantación Curricular**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V16.1: Facilitadores de la Implantación Curricular: Organización de tiempos y espacios**

- 1 Muy favorable
- 2 Favorable
- 3 Poco favorable
- 4 Nada favorable

**V16.2: Facilitadores de la Implantación Curricular: Apoyo Técnico**

- 1 Muy favorable
- 2 Favorable
- 3 Poco favorable
- 4 Nada favorable

**V16.3: Facilitadores de la Implantación Curricular: Reflexión sobre la práctica**

- 1 Muy favorable
- 2 Favorable
- 3 Poco favorable
- 4 Nada favorable

**V16.4: Facilitadores de la Implantación Curricular: Relaciones Interpersonales**

- 1 Muy favorable
- 2 Favorable
- 3 Poco favorable
- 4 Nada favorable

**V16.5: Facilitadores de la Implantación Curricular: Consulta a Formadores**

- 1 Muy favorable
- 2 Favorable
- 3 Poco favorable
- 4 Nada favorable

**V16.6: Facilitadores de la Implantación Curricular: Carga Horaria**

- 1 Muy favorable
- 2 Favorable
- 3 Poco favorable
- 4 Nada favorable

**V17: Actividades Conjuntas**

- 0 No
- 1 Si
- 3 Sin respuesta

**V18: Tareas Según Funciones**

**V18.1: Tareas Según Funciones: Formación**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V18.1.1: Tareas Según Funciones: Formación - Selección y Organización de Contenidos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.1.2: Tareas Según Funciones: Formación - Propuestas de Evaluación**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.1.3: Tareas Según Funciones: Formación - Análisis de los avances de los alumnos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.1.4: Tareas Según Funciones: Formación - Acuerdo para la Evaluación del Plan**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.2: Tareas Según Funciones: Investigación**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V18.2.1: Tareas Según Funciones: Investigación - Registros de Campo**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.2.2: Tareas Según Funciones: Investigación - Análisis de las problemáticas de las escuelas asociadas**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.2.3: Tareas Según Funciones: Investigación – Reflexión sobre la correspondencia entre formación y necesidades de la educación básica**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.2.4: Tareas Según Funciones: Investigación - Espacios de reflexión sobre prácticas de los alumnos**

- 1 Muy importante
- 2 Importante
- 3 Poco importante
- 4 Nada importante

**V18.3: Tareas Según Funciones: Capacitación**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V18.3.1: Tareas Según Funciones: Capacitación - Capacitación a escuelas asociadas**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V18.3.2: Tareas Según Funciones: Capacitación - Proyectos de capacitación intrainstitucional**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V18.3.3: Tareas Según Funciones: Capacitación - Talleres para Materiales curriculares**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V18.3.4: Tareas Según Funciones: Capacitación - Encuentros Interinstitucionales**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V19: Tiempos Institucionales para la reunión de equipos de trabajo**

0 No

1 Si

Sin respuesta

**V20: Espacios Institucionales para reuniones de equipos de trabajo**

0 No

1 Si

3 Sin respuesta

**V21: Asignación horaria**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V21.1: Asignación horaria: Formación Docente**

1 Si

2 No

3 Sin respuesta

**V21.2: Asignación horaria: Investigación**

1 Si

2 No

3 Sin respuesta

**V21.3: Asignación horaria: Capacitación**

1 Si

2 No

3 Sin respuesta



**V22: Incidencia de la carga Horaria**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V22.1: Incidencia de la Carga Horaria: Formación de Grado**

0 No

1 Si

3 Sin respuesta

**V22.2: Incidencia de la Carga Horaria: Investigación**

0 No

1 Si

3 Sin respuesta

**V22.3: Incidencia de la Carga Horaria: Capacitación**

0 No

1 Si

3 Sin respuesta

**V23: Efectos de Organización Académica**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V23.1: Efectos de Organización Académica: Toma de Decisión**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V23.2: Efectos de Organización Académica: Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V23.3: Efectos de Organización Académica: Relación Interinstitucional**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V23.4: Efectos de Organización Académica: Construcción de Proyectos Institucionales**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V23.5: Efectos de Organización Académica: Proyectos Interinstitucionales**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V23.6: Efectos de Organización Académica: Transferencias de producciones académicas**

1 Muy importante

2 Importante

3 Poco importante

4 Nada importante

**V24: Toma de Decisiones**

**V24.1: Toma de Decisiones: Curricular Institucional**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V24.1.1: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Programación de Materias**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.1.2: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Materiales Curriculares**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.1.3: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Evaluación Institucional**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.1.4: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - PEI y PCI**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.1.5: Toma de Decisiones: Curricular Institucional - Elección de la Oferta educativa**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.2: Toma de Decisiones: Curricular Aula**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V24.2.1: Toma de Decisiones: Curricular Aula - Proyectos de Actividades extraescolares**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.2.2: Toma de Decisiones: Curricular Aula - Análisis de textos y materiales curriculares con los alumnos**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.2.3: Toma de Decisiones: Curricular Aula - Análisis de materiales curriculares y textos de educación básica**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.3: Toma de Decisiones: Organización Institucional**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V24.3.1: Toma de Decisiones: Organización Institucional - Análisis de contenidos de los programas del P97**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.3.2: Toma de Decisiones: Organización Institucional - Elección de Coordinadores**

1 Importante

2 Poco importante

3 Nada importante

**V24.3.3: Toma de Decisiones: Organización Institucional – Encuentros y Foros Docentes**

1 Importante  
2 Poco importante  
3 Nada importante

**V24.4: Toma de Decisiones: Organización Aula**

0 No selecciona respuesta  
1 Selecciona respuesta

**V24.4.1: Toma de Decisiones: Organización Aula - Clases Conjuntas**

1 Importante  
2 Poco importante  
3 Nada importante

**V24.4.2: Toma de Decisiones: Organización Aula - Flexibilidad Horaria**

1 Importante  
2 Poco importante  
3 Nada importante

**V24.4.3: Toma de Decisiones: Organización Aula - Actividades Extraescolares**

1 Importante  
2 Poco importante  
3 Nada importante

**V25: Participación en Toma de Decisiones**

0 No selecciona respuesta  
1 Selecciona respuesta

**V25.1: Participación en Toma de Decisiones: Curricular Institucional**

1 Importante  
2 regular  
3 limitado  
4 ninguno

**V25.2: Participación en Toma de Decisiones: Curricular Aula**

1 Importante  
2 regular  
3 limitado  
4 ninguno

**V25.3: Participación en Toma de Decisiones: Organización Institucional**

1 Importante  
2 regular  
3 limitado  
4 ninguno

**V25.4: Participación en Toma de Decisiones: Organización Aula**

1 Importante  
2 regular  
3 limitado  
4 ninguno

**V26: Aportes a la Formación Docente**

0 No selecciona respuesta  
1 Selecciona respuesta

**V26.1: Aportes a la Formación Docente: Investigación**

0 No selecciona respuesta

1 Selecciona respuesta

**V26.1.1: Aportes a la Formación Docente: Investigación - Reflexión sobre prácticas y enfoques de enseñanza en la escuela primaria**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante

**V26.1.2: Aportes a la Formación Docente: Investigación - Nuevos Planteamientos para Cursos de capacitación**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante

**V26.1.3: Aportes a la Formación Docente: Investigación – Problemáticas del Trabajo Docente**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante

**V26.2.: Aportes a la Formación Docente: Capacitación**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V26.2.1: Aportes a la Formación Docente: Capacitación - Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante

**V26.2.2: Aportes a la Formación Docente: Capacitación – Reflexión sobre las producciones de docentes**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante

**V26.2.3: Aportes a la Formación Docente: Capacitación - Análisis de Materiales para alumnos y maestros propuestos por el plan**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante

**V27.1: Investigación y Capacitación: Investigación**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V27.1.1: Investigación y Capacitación: Investigación - Identificación de Problemas**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante
- 4 Sin respuesta

**V27.1.2: Investigación y Capacitación: Investigación - Seguimiento de Egresados**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante
- 4 Sin respuesta

**V27.1.3: Investigación y Capacitación: Investigación - Intercambio con Escuelas Primarias**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante
- 4 Sin respuesta

**V27.2: Investigación y Capacitación: Capacitación**

- 0 No selecciona respuesta
- 1 Selecciona respuesta

**V27.2.1: Investigación y Capacitación: Capacitación - Intercambio con Escuelas Primarias**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante
- 4 Sin respuesta

**V27.2.2: Investigación y Capacitación: Capacitación - Foros y Encuentros entre Docentes**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante
- 4 Sin respuesta

**V27.2.3: Investigación y Capacitación: Capacitación – Evaluación Conjunta de Asignaturas**

- 1 Importante
- 2 Poco importante
- 3 Nada importante
- 4 Sin respuesta

# **ENTREVISTAS**

## ÍNDICE DE ENTREVISTAS

Páginas

<b>Entrevista No. 1</b> Ernesto Ponce Director Formación Docente Inicial- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal	<b>1</b>
<b>Entrevista No. 2</b> Ernesto Ponce Director Formación Docente Inicial- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal	<b>13</b>
<b>Entrevista No. 3</b> Mtra- María Teresa Rodríguez Coordinador de la Dirección de Actualización - Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.	<b>23</b>
<b>Entrevista No. 4</b> Mtra. María Teresa Rodríguez Coordinador de la Dirección de Actualización- Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal	<b>31</b>
<b>Entrevista No. 5</b> Noemí E. García Coordinador de la Dirección de Actualización Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal	<b>42</b>
<b>Entrevista N°6</b> Cenobio Popoca Coordinador de la Dirección de Investigación Dirección de Normatividad. Subsecretaría de Educación Básica y Normal	<b>51</b>
<b>Entrevista No. 7</b> Cenobio Popoca Coordinador de la Dirección de Investigación- Subsecretaría de Educación Básica y Normal	<b>62</b>
<b>Entrevista No. 8</b> Enrique Vázquez. Subdirector Académico- Benemérita Escuela Normal	<b>73</b>
<b>Entrevista No.9</b> Enrique Vázquez Subdirector Académico – Benemérita Escuela Normal	<b>89</b>
<b>Entrevista No. 10</b> Enrique Hernández. Coordinador de Academia- Benemérita Escuela Normal	<b>94</b>
<b>Entrevista No. 11</b> Susana Montaldo. Secretaria de Educación de la Provincia de Tucumán y ex Coordinadora de la Meta V del Programa PRISE	<b>106</b>

<b>Entrevista No. 12</b>	<b>111</b>
Lucía Palermo Regente del la Escuela Normal de la Provincia de Tucumán.	
<b>Entrevista No. 13</b>	<b>121</b>
María del Carmen Herrera Capacitadora del Circuito E. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Docente de la Escuela Normal Juan Bautista Alberdi de Tucumán.	
<b>Entrevista No. 14</b>	<b>134</b>
Jorge Cajareville Técnico de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina	



## INDICE DE CUADROS

<b>Cuadro N° 1</b>	Porcentaje Aportes de los equipos técnicos	<b>145</b>
<b>Cuadro N° 2</b>	Porcentajes – Consulta	<b>146</b>
<b>Cuadro N° 3</b>	Porcentaje – Antigüedad	<b>146</b>
<b>Cuadro N° 4</b>	Porcentajes – Cursos de Actualización	<b>147</b>
<b>Cuadro N° 5</b>	Porcentajes – Dimensiones de la Actualización	<b>147</b>
<b>Cuadro N° 6</b>	Porcentajes – Acciones Institucionales	<b>148</b>
<b>Cuadro N° 7</b>	Porcentajes – Nuevas Actividades	<b>149</b>
<b>Cuadro N° 8</b>	Porcentajes – Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares	<b>150</b>
<b>Cuadro N° 9</b>	Porcentajes – Nuevas Formas de Trabajo a Partir de Talleres y Trabajos de Campo	<b>151</b>
<b>Cuadro N° 10</b>	Porcentajes – Continuidad en las Practicas Educativas	<b>152</b>
<b>Cuadro N° 11</b>	Porcentajes – Dificultades en la Implantación	<b>153</b>
<b>Cuadro N° 12</b>	Porcentajes – Resolución de Dificultades	<b>154</b>
<b>Cuadro N° 13</b>	Porcentaje – Resolución de Dificultades	<b>155</b>
<b>Cuadro N° 14</b>	Porcentajes – Facilitadores de la Implantación Curricular	<b>156</b>
<b>Cuadro N° 15</b>	Porcentajes – Actividades Conjuntas	<b>157</b>
<b>Cuadro N° 16</b>	Porcentaje – Tareas Según Funciones	<b>158</b>
<b>Cuadro N° 17</b>	Porcentaje – Tareas Según Funciones	<b>159</b>
<b>Cuadro N° 18</b>	Porcentajes – Tiempos Institucionales para Reuniones de Equipos de Trabajo	<b>160</b>
<b>Cuadro N° 19</b>	Porcentajes – Espacios Institucionales para Reuniones de Equipos de Trabajo	<b>160</b>
<b>Cuadro N° 20</b>	Porcentaje – Incidencia de Carga Horaria	<b>161</b>
<b>Cuadro N° 21</b>	Porcentajes – Efectos de la Organización Académica	<b>162</b>
<b>Cuadro N° 22</b>	Porcentajes – Toma de Decisiones	<b>163</b>
<b>Cuadro N° 23</b>	Porcentajes – Toma de Decisiones	<b>164</b>
<b>Cuadro N° 24</b>	Porcentajes – Participación en la Toma de Decisiones	<b>165</b>
<b>Cuadro N° 25</b>	Porcentajes – Aportes a la Formación Docente	<b>166</b>
<b>Cuadro N° 26</b>	Porcentajes – Aportes a la Formación Docente	<b>167</b>
<b>Cuadro N° 27</b>	Porcentajes – Investigación y Capacitación	<b>168</b>
<b>Cuadro N° 28</b>	Porcentajes – Investigación y Capacitación	<b>169</b>

## INDICE DE GRÁFICOS TIPO PASTEL

<b>Gráfico N° 1</b>	México- Porcentaje Aportes de los equipos técnicos. Conocimientos	<b>145</b>
<b>Gráfico N° 2</b>	Argentina- Porcentaje Aportes de los equipos técnicos. Conocimientos	<b>145</b>
<b>Gráfico N° 3</b>	México- Aportes de los Equipos Técnicos- Actualización de Contenidos	<b>145</b>
<b>Gráfico N° 4</b>	Argentina- Aportes de los Equipos Técnicos Actualización de Contenidos	<b>145</b>
<b>Gráfico N° 5</b>	México- Aportes de los Equipos Técnicos- Articulación entre Teoría y Práctica	<b>145</b>
<b>Gráfico N° 6</b>	Argentina- Aportes de los Equipos Técnicos- Articulación entre Teoría y Práctica	<b>145</b>
<b>Gráfico N° 7</b>	México- Consulta	<b>146</b>
<b>Gráfico N° 8</b>	Argentina- Consulta	<b>146</b>
<b>Gráfico N° 9</b>	México- Antigüedad	<b>146</b>
<b>Gráfico N° 10</b>	Argentina- Antigüedad	<b>146</b>
<b>Gráfico N° 11</b>	México- Cursos de Actualización	<b>147</b>
<b>Gráfico N° 12</b>	Argentina- Cursos de Actualización	<b>147</b>
<b>Gráfico N° 13</b>	México- Dimensiones de la Actualización	<b>147</b>
<b>Gráfico N° 14</b>	Argentina- Dimensiones de la Actualización	<b>147</b>
<b>Gráfico N° 15</b>	México- Acciones Institucionales- Carga o Descarga de Horarios	<b>148</b>
<b>Gráfico N° 16</b>	Argentina- Acciones Institucionales- Carga o Descarga de Horarios	<b>148</b>
<b>Gráfico N° 17</b>	México- Acciones Institucionales- Trabajo Colegiado	<b>148</b>
<b>Gráfico N° 18</b>	Argentina- Acciones Institucionales- Trabajo Colegiado	<b>148</b>
<b>Gráfico N° 19</b>	México- Acciones Institucionales- Reuniones Curriculares	<b>148</b>
<b>Gráfico N° 20</b>	Argentina- Acciones Institucionales- Reuniones Curriculares	<b>148</b>
<b>Gráfico N° 21</b>	México- Nuevas Actividades- Extraescolares	<b>149</b>
<b>Gráfico N° 22</b>	Argentina- Nuevas Actividades- Extraescolares	<b>149</b>
<b>Gráfico N° 23</b>	México- Nuevas Actividades- Criterios de Evaluación	<b>149</b>
<b>Gráfico N° 24</b>	Argentina- Nuevas Actividades -Criterios de Evaluación	<b>149</b>
<b>Gráfico N° 25</b>	México- Nuevas Actividades- Diagnóstico de Problemáticas Docentes	<b>149</b>
<b>Gráfico N° 26</b>	Argentina- Nuevas Actividades- Diagnóstico de Problemáticas Docentes	<b>149</b>
<b>Gráfico N° 27</b>	México- Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares- Equipos por Asignatura	<b>150</b>
<b>Gráfico N° 28</b>	Argentina- Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares- Equipos por Asignatura	<b>150</b>
<b>Gráfico N° 29</b>	México- Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares- Organización de Foros y Encuentros	<b>150</b>
<b>Gráfico N° 30</b>	Argentina- Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares- Organización de Foros y Encuentros	<b>150</b>
<b>Gráfico N° 31</b>	México- Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo- Reuniones	<b>151</b>
<b>Gráfico N° 32</b>	Argentina- Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo- Reuniones	<b>151</b>
<b>Gráfico N° 33</b>	México- Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo- Formulación Conjunta de Actividades	<b>151</b>
<b>Gráfico N° 34</b>	Argentina Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo Formulación Conjunta de Actividades	<b>151</b>
<b>Gráfico N° 35</b>	México- Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo Análisis y Selección de Materiales Curriculares	<b>151</b>
<b>Gráfico N° 36</b>	Argentina- Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo Análisis y Selección de Materiales Curriculares	<b>151</b>
<b>Gráfico N° 37</b>	México- Continuidad en las Prácticas Educativas- Trabajo Colegiado	<b>152</b>
<b>Gráfico N° 38</b>	Argentina- Continuidad en las Prácticas Educativas- Trabajo Colegiado	<b>152</b>
<b>Gráfico N° 39</b>	México- Continuidad en las Prácticas Educativas- Organización Conjunta de Talleres y Trabajos de Campo	<b>152</b>
<b>Gráfico N° 40</b>	Argentina- Continuidad en las Prácticas Educativas- Organización Conjunta de Talleres y Trabajos de Campo	<b>152</b>
<b>Gráfico N° 41</b>	México- Continuidad en las Prácticas Educativas- Vinculación con Escuelas Asociadas	<b>152</b>
<b>Gráfico N° 42</b>	Argentina- Continuidad en las Prácticas Educativas- Vinculación con Escuelas Asociadas	<b>152</b>

<b>Gráfico N° 43</b>	México-Dificultades en la Implantación-Diversidad de Interpretación sobre Contenidos	<b>153</b>
<b>Gráfico N° 44</b>	Argentina-Dificultades en la Implantación-Diversidad de Interpretación sobre Contenidos	<b>153</b>
<b>Gráfico N° 45</b>	México-Dificultades en la Implantación-Insuficiencia en la Circulación de Información	<b>153</b>
<b>Gráfico N° 46</b>	Argentina-Dificultades en la Implantación-Insuficiencia en la Circulación de Información	<b>153</b>
<b>Gráfico N° 47</b>	México-Dificultades en la Implantación Tiempo	<b>153</b>
<b>Gráfico N° 48</b>	Argentina-Dificultades en la Implantación Tiempo	<b>154</b>
<b>Gráfico N° 49</b>	México-Resolución de Dificultades Individualmente	<b>154</b>
<b>Gráfico N° 50</b>	Argentina-Resolución de Dificultades Individualmente	<b>154</b>
<b>Gráfico N° 51</b>	México-Resolución de Dificultades-Coordinación con otros Colegas	<b>154</b>
<b>Gráfico N° 52</b>	Argentina-Resolución de Dificultades-Coordinación con otros Colegas	<b>154</b>
<b>Gráfico N° 53</b>	México-Resolución de Dificultades-Apoyo de Coordinadores	<b>154</b>
<b>Gráfico N° 54</b>	Argentina-Resolución de Dificultades-Apoyo de Coordinadores	<b>154</b>
<b>Gráfico N° 55</b>	México-Resolución de Dificultades-Colegas de Otras Instituciones	<b>155</b>
<b>Gráfico N° 56</b>	Argentina-Resolución de Dificultades-Colegas de Otras Instituciones	<b>155</b>
<b>Gráfico N° 57</b>	México-Resolución de Dificultades-Asesoramiento Técnico	<b>155</b>
<b>Gráfico N° 58</b>	Argentina-Resolución de Dificultades-Asesoramiento Técnico	<b>155</b>
<b>Gráfico N° 59</b>	México-Facilitadores de la Implantación Curricular Organización de Tiempos y Espacios	<b>156</b>
<b>Gráfico N° 60</b>	Argentina-Facilitadores de la Implantación Curricular Organización de Tiempos y Espacios	<b>156</b>
<b>Gráfico N° 61</b>	México-Facilitadores de la Implantación Curricular-Apoyo Técnico	<b>156</b>
<b>Gráfico N° 62</b>	Argentina-Facilitadores de la Implantación Curricular Apoyo Técnico	<b>156</b>
<b>Gráfico N° 63</b>	México-Facilitadores de la Implantación Curricular Reflexión Sobre la Práctica	<b>156</b>
<b>Gráfico N° 64</b>	Argentina-Facilitadores de la Implantación Curricular Reflexión Sobre la Práctica	<b>156</b>
<b>Gráfico N° 65</b>	México-Actividades Conjuntas	<b>157</b>
<b>Gráfico N° 66</b>	Argentina-Actividades Conjuntas	<b>157</b>
<b>Gráfico N° 67</b>	México-Tareas Según Funciones Formación Selección y Organización de Contenidos	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 68</b>	Argentina-Tareas Según Funciones Formación Selección y Organización de Contenidos	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 69</b>	México-Tareas Según Funciones Formación Acuerdos de Evaluación del Plan	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 70</b>	Argentina-Tareas Según Funciones Formación Acuerdos de Evaluación del Plan	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 71</b>	México-Tareas Según Funciones Investigación Registros de Campo	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 72</b>	Argentina-Tareas Según Funciones Investigación Registros de Campo	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 73</b>	México-Tareas Según Funciones Investigación Reflexión sobre la Correspondencia entre Formación y Necesidades de la Educación Básica	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 74</b>	Argentina Tareas Según Funciones Investigación Reflexión sobre la Correspondencia entre Formación y Necesidades de la Educación Básica	<b>158</b>
<b>Gráfico N° 75</b>	México-Tareas según Funciones Capacitación Capacitación a Escuelas Asociadas	<b>159</b>
<b>Gráfico N° 76</b>	Argentina-Tareas según Funciones Capacitación Capacitación a Escuelas Asociadas	<b>159</b>
<b>Gráfico N° 77</b>	México-Tareas según Funciones Capacitación Proyectos de Capacitación Intrainstitucional	<b>159</b>
<b>Gráfico N° 78</b>	Argentina-Tareas según Funciones Capacitación Proyectos de Capacitación Intrainstitucional	<b>159</b>
<b>Gráfico N° 79</b>	México-Tiempos Institucionales para Reuniones de Equipos de Trabajo	<b>160</b>
<b>Gráfico N° 80</b>	Argentina-Tiempos Institucionales para Reuniones de Equipos de Trabajo	<b>160</b>
<b>Gráfico N° 81</b>	México-Espacios Institucionales para Reuniones de Equipos de Trabajo	<b>160</b>
<b>Gráfico N° 82</b>	Argentina-Espacios Institucionales para Reuniones de Equipos de Trabajo	<b>160</b>
<b>Gráfico N° 83</b>	México-Incidencia de Carga Horaria Formación de Grado	<b>161</b>
<b>Gráfico N° 84</b>	Argentina-Incidencia de Carga Horaria Formación de Grado	<b>161</b>
<b>Gráfico N° 85</b>	México-Incidencia de Carga Horaria Investigación	<b>161</b>
<b>Gráfico N° 86</b>	Argentina-Incidencia de Carga Horaria Investigación	<b>161</b>
<b>Gráfico N° 87</b>	México-Incidencia de Carga Horaria Capacitación	<b>161</b>
<b>Gráfico N° 88</b>	Argentina-Incidencia de Carga Horaria Capacitación	<b>161</b>
<b>Gráfico N° 89</b>	México-Efectos de la Organización Académica Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa	<b>162</b>

<b>Gráfico N° 90</b>	Argentina-Efectos de la Organización Académica-Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa	<b>162</b>
<b>Gráfico N° 91</b>	México-Efectos de la Organización Académica-Construcción de Proyectos Institucionales	<b>162</b>
<b>Gráfico N° 92</b>	Argentina-Efectos de la Organización Académica-Construcción de Proyectos Institucionales	<b>162</b>
<b>Gráfico N° 93</b>	México-Efectos de la Organización Académica-Toma de Decisiones	<b>162</b>
<b>Gráfico N° 94</b>	Argentina-Efectos de la Organización Académica-Toma de Decisiones	<b>162</b>
<b>Gráfico N° 95</b>	México-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Programación de Materias	<b>163</b>
<b>Gráfico N° 96</b>	Argentina-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Programación de Materias	<b>163</b>
<b>Gráfico N° 97</b>	México-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Materiales Curriculares	<b>163</b>
<b>Gráfico N° 98</b>	Argentina-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Materiales Curriculares	<b>163</b>
<b>Gráfico N° 99</b>	México-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Evaluación Institucional	<b>163</b>
<b>Gráfico N° 100</b>	Argentina-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Evaluación Institucional	<b>163</b>
<b>Gráfico N° 101</b>	México-Toma de Decisiones Curricular Institucional PEI y PCI	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 102</b>	Argentina-Toma de Decisiones Curricular Institucional PEI y PCI	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 103</b>	México-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Elección de la Oferta Educativa	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 104</b>	Argentina-Toma de Decisiones Curricular Institucional-Elección de la Oferta Educativa	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 105</b>	México-Toma de Decisiones Organización Institucional-Análisis de Contenidos de los Programas del P. 97	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 106</b>	Argentina-Toma de Decisiones Organización Institucional-Análisis de Contenidos de los Programas del P. 97	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 107</b>	México-Toma de Decisiones Organizacional Institucional-Elección de Coordinadores	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 108</b>	Argentina-Toma de Decisiones Organizacional Institucional-Elección de Coordinadores	<b>164</b>
<b>Gráfico N° 109</b>	México-Participación en la Toma de Decisiones-Curricular Institucional	<b>165</b>
<b>Gráfico N° 110</b>	Argentina-Participación en la Toma de Decisiones-Curricular Institucional	<b>165</b>
<b>Gráfico N° 111</b>	México-Participación en la Forma de Decisiones-Organización Institucional	<b>165</b>
<b>Gráfico N° 112</b>	Argentina-Participación en la Forma de Decisiones Institucional	<b>165</b>
<b>Gráfico N° 113</b>	México-Aportes a la Formación Docente Investigación-Reflexiones sobre Práctica y Enfoques de Enseñanza	<b>166</b>
<b>Gráfico N° 114</b>	Argentina-Aportes a la Formación Docente Investigación-Reflexiones sobre Práctica y Enfoques de Enseñanza	<b>166</b>
<b>Gráfico N° 115</b>	México-Aportes a la Formación Docente Investigación-Nuevos Planteamientos para Cursos	<b>166</b>
<b>Gráfico N° 116</b>	Argentina-Aportes a la Formación Docente Investigación-Nuevos Planteamientos para Cursos	<b>166</b>
<b>Gráfico N° 117</b>	México-Aportes a la Formación Docente Investigación-Probleáticas del Trabajo Docente	<b>166</b>
<b>Gráfico N° 118</b>	Argentina-Aportes a la Formación Docente Investigación-Probleáticas del Trabajo Docente	<b>167</b>
<b>Gráfico N° 119</b>	México-Aportes a la Formación Docente Capacitación Análisis de Programaciones y Enfoques de Enseñanza	<b>167</b>
<b>Gráfico N° 120</b>	Argentina-Aportes a la Formación Docente Capacitación Análisis de Programaciones y Enfoques de Enseñanza	<b>167</b>
<b>Gráfico N° 121</b>	México-Aportes a la Formación Docente Capacitación Reflexión sobre las Producciones de los Docentes	<b>167</b>
<b>Gráfico N° 122</b>	Argentina-Aportes a la Formación Docente Capacitación Reflexión sobre las Producciones de los Docentes	<b>167</b>
<b>Gráfico N° 123</b>	México-Aportes a la Formación Docente Capacitación-Análisis de Materiales de Trabajo para Alumnos y Maestros Propuestos por el Plan	<b>167</b>
<b>Gráfico N° 124</b>	Argentina-Aportes a la Formación Docente Capacitación-Análisis de Materiales de Trabajo para Alumnos y Maestros Propuestos por el Plan	<b>167</b>
<b>Gráfico N° 125</b>	México-Investigación y Capacitación Investigación-Identificación de Problemas	<b>168</b>
<b>Gráfico N° 126</b>	Argentina-Investigación y Capacitación Investigación-Identificación de Problemas	<b>168</b>
<b>Gráfico N° 127</b>	México-Investigación y Capacitación Investigación-Seguimiento de Egresados	<b>168</b>
<b>Gráfico N° 128</b>	Argentina-Investigación y Capacitación Investigación-Seguimiento de Egresados	<b>168</b>

<b>Gráfico N° 129</b>	México-Investigación y Capacitación-Investigación Intercambio con Escuelas Primarias	<b>168</b>
<b>Gráfico N° 130</b>	Argentina-Investigación y Capacitación-Investigación Intercambio con Escuelas Primarias	<b>168</b>
<b>Gráfico N° 131</b>	México-Investigación y Capacitación-Capacitación Intercambio con Escuelas Primarias	<b>169</b>
<b>Gráfico N° 132</b>	Argentina-Investigación y Capacitación-Capacitación Intercambio con Escuelas Primarias	<b>169</b>
<b>Gráfico N° 133</b>	México-Investigación y Capacitación-Capacitación Foros y Encuentros entre Docentes	<b>169</b>
<b>Gráfico N° 134</b>	Argentina-Investigación y Capacitación-Capacitación Foros y Encuentros entre Docentes	<b>169</b>
<b>Gráfico N° 135</b>	México-Investigación y Capacitación-Capacitación Evaluación Conjunta de Asignaturas	<b>169</b>
<b>Gráfico N° 136</b>	Argentina-Investigación y Capacitación-Capacitación Evaluación Conjunta de Asignaturas	<b>169</b>

## INDICE DE GRÁFICOS TIPO BARRAS

<b>Gráfico N° 1</b>	México y Argentina Porcentaje Aportes de los equipos técnicos Conocimientos	<b>171</b>
<b>Gráfico N° 2</b>	México y Argentina Porcentaje Aportes de los equipos técnicos Conocimientos	<b>171</b>
<b>Gráfico N° 3</b>	México y Argentina Aportes de los Equipos Técnicos Articulación entre Teoría y Práctica	<b>171</b>
<b>Gráfico N° 4</b>	México y Argentina Acciones Institucionales Carga o Descarga de Horarios	<b>171</b>
<b>Gráfico N° 5</b>	México y Argentina Acciones Institucionales Trabajo Colegiado	<b>171</b>
<b>Gráfico N° 6</b>	México y Argentina Acciones Institucionales Reuniones Curriculares	<b>171</b>
<b>Gráfico N° 7</b>	México y Argentina Dificultades en la Implantación Tiempo	<b>172</b>
<b>Gráfico N° 8</b>	México y Argentina Dificultades en la Implantación Insuficiencia en la Circulación de Información	<b>172</b>
<b>Gráfico N° 9</b>	México y Argentina Dificultades en la Implantación Tiempo	<b>172</b>
<b>Gráfico N° 10</b>	México y Argentina Facilitadores de la Implantación Curricular Organización de Tiempos y Espacios	<b>172</b>
<b>Gráfico N° 11</b>	México y Argentina Facilitadores de la Implantación Curricular Apoyo Técnico	<b>172</b>
<b>Gráfico N° 12</b>	México y Argentina Facilitadores de la Implantación Curricular Reflexión sobre la Práctica	<b>172</b>
<b>Gráfico N° 13</b>	México y Argentina Incidencia de Carga Horario Formación de Grado	<b>173</b>
<b>Gráfico N° 14</b>	México y Argentina Incidencia de Carga Horaria Investigación	<b>173</b>
<b>Gráfico N° 15</b>	México y Argentina Incidencia de Carga Horaria Capacitación	<b>173</b>
<b>Gráfico N° 16</b>	México y Argentina Aportes a la Formación Docente Investigación Reflexión sobre Prácticas y Enfoques de Enseñanza	<b>173</b>
<b>Gráfico N° 17</b>	México y Argentina Aportes a la Formación Docente Investigación Nuevos Planteamientos para los Cursos	<b>173</b>
<b>Gráfico N° 18</b>	México y Argentina Aportes a la Formación Docente Investigación Problemáticas del Trabajo Docente	<b>173</b>
<b>Gráfico N° 19</b>	México y Argentina Aportes a la Formación Docente Análisis de Programaciones y Enfoques de Enseñanza	<b>174</b>
<b>Gráfico N° 20</b>	México y Argentina Aportes a la Formación Docente Reflexiones sobre las Producciones de los Docentes	<b>174</b>
<b>Gráfico N° 21</b>	México y Argentina Aportes a la Formación Docente Análisis de Materiales de Trabajo para Alumnos y Maestros Propuestos por el Plan	<b>174</b>
<b>Gráfico N° 22</b>	México y Argentina Toma de Decisiones Curricular Institucional PEI y PCI	<b>174</b>
<b>Gráfico N° 23</b>	México y Argentina Toma de Decisiones Curricular Institucional Elección de la Oferta Educativa	<b>174</b>
<b>Gráfico N° 24</b>	México y Argentina Toma de Decisiones Organización Institucional Análisis de Contenidos de los Programas del P. 97	<b>174</b>
<b>Gráfico N° 25</b>	México y Argentina Toma de Decisiones Organización Institucional Elección de Coordinadores	<b>175</b>
<b>Gráfico N° 26</b>	México y Argentina Participación en la Toma de Decisiones Curricular Institucional	<b>175</b>
<b>Gráfico N° 27</b>	México y Argentina Participación en la Toma de Decisiones Organización Institucional	<b>175</b>
<b>Gráfico N° 28</b>	México y Argentina Toma de Decisiones Curricular Institucional Programación de Materiales	<b>175</b>
<b>Gráfico N° 29</b>	México y Argentina Toma de Decisiones Curricular Institucional Materiales Curriculares	<b>175</b>
<b>Gráfico N° 30</b>	México y Argentina Toma de Decisiones Curricular Institucional Evaluación Institucional	<b>175</b>
<b>Gráfico N° 31</b>	México y Argentina Efectos de la Organización Académica Desarrollo de Proyectos de Investigación Educativa	<b>176</b>
<b>Gráfico N° 32</b>	México y Argentina Efectos de la Organización Académica Construcción de Proyectos Institucionales	<b>176</b>
<b>Gráfico N° 33</b>	México y Argentina Efectos de la Organización Académica Toma de Decisiones	<b>176</b>
<b>Gráfico N° 34</b>	México y Argentina Continuidad en las Prácticas Educativas Trabajo Colegiado	<b>176</b>
<b>Gráfico N° 35</b>	México y Argentina Continuidad en las Prácticas Educativas Organización Conjunta de Talleres y Trabajos de Campo	<b>176</b>
<b>Gráfico N° 36</b>	México y Argentina Continuidad en las Prácticas Educativas Vinculación con Escuelas Asociadas	<b>176</b>

<b>Gráfico N° 37</b>	México y Argentina Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares Equipos por Asignatura	<b>177</b>
<b>Gráfico N° 38</b>	México y Argentina Nuevas Formas de Trabajo por Espacios Curriculares Organización de Foros y Encuentros	<b>177</b>
<b>Gráfico N° 39</b>	México y Argentina Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo Reuniones	<b>177</b>
<b>Gráfico N° 40</b>	México y Argentina Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajo de Campo Formulación Conjunta de Actividades	<b>177</b>
<b>Gráfico N° 41</b>	México y Argentina Nuevas Formas de Trabajo a partir de Talleres y Trabajos de Campo Análisis y Selección de Materiales Curriculares	<b>177</b>
<b>Gráfico N° 42</b>	México y Argentina Nuevas Actividades Extraescolares	<b>177</b>
<b>Gráfico N° 43</b>	México y Argentina Nuevas Actividades Criterios de Evaluación	<b>178</b>
<b>Gráfico N° 44</b>	México y Argentina Nuevas Actividades Diagnóstico de Problemáticas	<b>178</b>
<b>Gráfico N° 45</b>	México y Argentina Tareas según Funciones Capacitación a Escuelas Asociadas	<b>178</b>
<b>Gráfico N° 46</b>	México y Argentina Tareas según Funciones Proyectos de Capacitación Intrainstitucional	<b>178</b>
<b>Gráfico N° 47</b>	México y Argentina Tarea según Funciones Formación Selección y Organización de Contenidos	<b>178</b>
<b>Gráfico N° 48</b>	México y Argentina Tareas según Funciones Formación Acuerdos de Evaluación del Plan	<b>178</b>
<b>Gráfico N° 49</b>	México y Argentina Tarea según Funciones Investigación Registros de Campo	<b>179</b>
<b>Gráfico N° 50</b>	México y Argentina Tareas según Funciones Investigación Reflexión sobre la Correspondencia entre Formación y Necesidades de la Educación Básica	<b>179</b>
<b>Gráfico N° 51</b>	México y Argentina Investigación y Capacitación Investigación Identificación de Problemas	<b>179</b>
<b>Gráfico N° 52</b>	México y Argentina Investigación y Capacitación Investigación Seguimiento de Egresados	<b>179</b>
<b>Gráfico N° 53</b>	México y Argentina Investigación y Capacitación Investigación Intercambio con Escuelas Primarias	<b>179</b>
<b>Gráfico N° 54</b>	México y Argentina Investigación y Capacitación Capacitación Intercambio con Escuelas Primarias	<b>179</b>
<b>Gráfico N° 55</b>	México y Argentina Investigación y Capacitación Capacitación Foros y Encuentros entre Docentes	<b>180</b>
<b>Gráfico N° 56</b>	México y Argentina Investigación y Capacitación Capacitación y Evaluación Conjunta de Asignaturas	<b>180</b>

## **Entrevista No. 1**

**Ernesto Ponce**

**Director de Formación Docente Inicial**

**Dirección de Normatividad**

**Subsecretaría de Educación Básica y Normal**

**México**



A: Cuáles fueron las instancias que intervinieron en el diseño de la reforma, en general no sólo en el aspecto curricular.

1 B: Bueno. El programa que le llamamos de Transformación fue un programa realizado en  
2 forma conjunta entre la entidad federal y las autoridades educativas y estatales de lo que  
3 es la Subsecretaría de Educación Básica Normal que depende como instancia federal y  
4 las Secretaría de Educación de cada Estado a través de los que se puede llamar las  
5 direcciones, dependencias vinculadas con la educación normal y de ahí, hacia todas las  
6 escuelas normales. En cada entidad, el titular de los servicios educativos de cada  
7 entidad, nombró a un representante que fue el brazo más operativo que tuvimos en cada  
8 una de las treinta y dos entidades. La coordinación estuvo siempre a través de ellos, la  
9 comunicación hacia las escuelas y/o a través de ellos. Y de esa manera se fue realizando  
10 el programa en su conjunto. Ahora bien, la parte de la Reforma Curricular, si bien, los  
11 equipos académicos de la Subsecretaría llevaban la coordinación general de toda la  
12 elaboración de programas, de materiales; en todos los programas tuvimos la  
13 colaboración, la participación, la intervención de profesores de escuelas normales, así  
14 como de otros especialistas, investigadores, gente que conoce más a fondo sobre alguna  
15 disciplina o sobre los avances que se tiene. Eso permite tener programas de estudio  
16 elaborados de manera conjunta. En la parte también de la actualización de los  
17 formadores que van vinculados también con el programa Nuevamente ahí contamos con  
18 la participación de los profesores de las escuelas normales en los talleres que  
19 organizaban equipos conjuntos de coordinación entre personal de Subsecretaría,  
20 personal de las escuelas normales y en algunas de las asignaturas contábamos con  
21 especialistas. Ya sea a nivel de conferencias, a nivel de una orientación en general. Pero  
22 básicamente, insisto, la Subsecretaría con el apoyo de las autoridades estatales y de las  
23 escuelas normales....

24 A: Qué acciones puntuales se llevaron a cabo para el proceso de construcción de la  
25 reforma?

26 B: Bueno desde el 96 donde arranca el Programa de Reforma, de hecho la reforma se define  
27 a partir de la consulta que se hace tanto con los titulares de educación de los estados  
28 como de los directores de las escuelas normales, profesores de las escuelas normales,

29 aún a los estudiantes que en ese momento estaba en el 84 se les pidió la consulta, o sea  
30 de ahí arranca...

31 A: Esta es la primera acción?

32 B: Sí, la primera acción, pero también hubo una consulta a través de un temario que  
33 diseñamos donde los estudiantes, los profesores, los directivos, profesores de educación  
34 básica, especialistas, maestros distinguidos o de educación normal. Con eso se armó el  
35 Programa de Transformación. La exigencia fundamental es que esta reforma de escuelas  
36 normales, tenía que ser integral, tocar todos los aspectos de la institución educativa, no  
37 solamente la parte curricular sino ser apoyada por un programa de actualización, de  
38 modificación de la toma de decisión institucional y del mejoramiento de la  
39 infraestructura y del equipamiento. A partir de ahí las acciones que se dan semestre a  
40 semestre estuvieron también caracterizadas por ese proceso participativo. En cada  
41 semestre que elaboraba un programa y contábamos con la participación de los  
42 profesores de las escuelas, su colaboración en la actualización a los demás compañeros  
43 y obviamente en su aplicación. Y por parte de la Subsecretaría todo el apoyo para que  
44 los estudiantes contaran con materiales de estudios que les apoyaran en cada una de las  
45 asignaturas.

46 A: Cuál era la representatividad de los maestros de las escuelas normales en los talleres?

47 B: Fue variando. En un principio cuando empezamos con la Licenciatura en educación  
48 primaria pudimos hacer reuniones a nivel nacional, a nivel regional y luego a nivel  
49 estatal. La pudimos hacer llegar a través de los talleres de actualización a un número  
50 muy amplio de profesores. Posiblemente con el plan de preescolar y secundaria ya no  
51 es posible llevar a cabo esas acciones, entonces lo que se procedió fue a convocar a un  
52 maestro por cada escuela, de cada entidad por cada asignatura y ellos eran los  
53 encargados de impartir el taller a nivel estatal. Esta selección se hacía tomando en  
54 cuenta una serie de características académicas del profesor. Veíamos su curriculum, su  
55 experiencia y a partir de allí se delimitaba para participar o bien era propuesto por la  
56 autoridad educativa estatal para que participara. Ya a nivel estatal todos los profesores  
57 que deberían impartido una asignatura o que estaban encargados de alguna línea de  
58 trabajo participaban en los talleres.

59 A: ¿Cuáles fueron las instancias responsables de esta actualización para la implementación  
60 directamente?

61 B: Directamente fue la Subsecretaría asume la responsabilidad de ofrecer la actualización  
62 con el apoyo y la participación de todas las escuelas normales y de las entidades.  
63 Insisto, ahí una parte en la que nosotros ya no podemos avanzar más. Es decir, nosotros  
64 convocamos invitamos, ofrecemos los materiales y ya después las entidades se  
65 organizan procurando una cobertura total de todos los profesores que van a trabajar  
66 directamente en la Licenciatura.

67 A: En cada entidad también se formaron equipos técnicos para llevar a cabo la  
68 implementación de la actualización?

69 B: No se conforman equipos técnicos en el sentido de una instancia, sino que se  
70 organizaron los equipos para el taller que iban a impartir. Bueno, ya después cada quien  
71 iba a su institución. No hay una estructura de actualización de las entidades, pero hay  
72 gente preparada para impartir actualización.

73 A: Cuál fue la participación en la toma de decisiones en torno al curriculum que tuvieron  
74 los formadores en el proceso de construcción curricular?

75 B: Bueno hay dos momentos. Los profesores que participaban directamente en el diseño se  
76 corresponsabilizaban con nosotros de los contenidos de las actividades que se  
77 proponían. Cuando nosotros llegábamos a un taller de actualización, ahí también se  
78 registraba en el programa, no como consulta de qué piensas, sino de vamos a analizar a  
79 ver si el programa responde al propósito de la Licenciatura, si las lecturas son adecuadas  
80 para el trabajo con los estudiantes y si en ese momento podía haber una modificación a  
81 los mismos programas. Pero quizá lo más relevante es recoger experiencia en la propia  
82 aplicación de los programas. A la par que avanzábamos en el diseño de programas se  
83 implementó un seguimiento y evaluación a la aplicación de los programas, con un  
84 equipo también de la Subsecretaría. Pero no directamente, no son los mismos  
85 diseñadores, sino es un equipo aparte que visitando a las escuelas, entrevistando a  
86 maestros, aplicando una serie de cuestionarios podemos darnos cuenta de cómo se  
87 aplican y qué resultados se obtienen de la aplicación de cada programa lo que nos  
88 permitía que al final de cada semestre poder hacer modificaciones que consideramos  
89 eran relevante, pero ya era a partir de la experiencia misma.

90 A: Y se dio el caso de que tuvieron que hacer modificaciones a partir de las sugerencias de  
91 los formadores?

92 B: Si, si. Cada semestre todavía lo seguimos haciendo, donde hay una lectura puede estar  
93 superada por otra más actualizada o hay un tema que causa un problema, por no estar  
94 directamente vinculado con el resto de los contenidos o bien, buscamos que haya un  
95 mejor contenido que se vincule con otras asignaturas del semestre o de semestre  
96 anteriores y seguimos en esa tarea. Ahora la parte sustantiva la parte fundamental se  
97 mantiene.

98 A: ¿Cuales piensa que los procesos de toma de decisión se vieron más favorecidos en los  
99 espacios de investigación y de capacitación?

100 B: Yo lo podría analizar común en todas las escuelas normales en cuanto a como subió la  
101 investigación y la difusión con este plan. Creo que cada escuela tuvo procesos  
102 diferentes, porque en realidad la investigación y la extensión no se han consolidado con  
103 el plan 84. Creo que la definición por decreto de que debía de haber investigación y  
104 difusión en las escuelas no se acompañó después con acciones realmente de apoyo para  
105 que se iniciara. Entonces cuando llega el plan 97 y toda la reforma encontramos que hay  
106 escuelas que ciertamente dicen tener personal investigando que realmente investigue; o  
107 que haciendo difusión concentrándose en la parte de cultura o deportivos, etc. Sí hay  
108 escuelas que realmente por la tradición o por que cuidaron con mucho detalle estas dos  
109 funciones de una institución educativa siguieron trabajando en la parte de investigación.  
110 Lo que si puedo señalar es que esas áreas que estaban fortalecidas en su gran mayoría  
111 empezaron a reorientar los objetos de investigación de análisis a lo que estaba pasando  
112 en el interior de la propia escuela normal, sin tomar como problema, tomar como  
113 aspectos de estudio situaciones que se daban ya con el nuevo curriculum.

114 A: En el proceso mismo de implementación se determinaron algunos aspectos para  
115 investigar?

116 B: Eran necesidades que iban surgiendo para la superación profesional de los maestros,  
117 para la adecuación de la institución a los nuevos requerimientos del plan de estudio,  
118 pero son pocas las que tiene ese procedimiento.

119 A: Uds. han hecho algún seguimiento?

120 B: La gran mayoría destinó sus recursos que tenía de investigación nuevamente a la  
121 docencia. Bajo la consideración de que la función fundamental de una escuela normal es  
122 la de la formación de maestros y de la partición de docencia. Pocas son las escuelas, y...  
123 no hicimos seguimiento y no lo hicimos porque, no tanto por dejar a un lado función de  
124 investigación, sino que sabíamos que estaba muy debilitada, poco orientada.  
125 Directamente nosotros nos encargamos más bien de la parte de desarrollo curricular;  
126 probablemente otras investigaciones están analizando que pasa con la investigación en  
127 la escuela normal, que productos están elaborando, si son investigaciones o no, pero no  
128 tenemos estos datos.

129 A: Cómo caracterizaría la formación docente que propone el nuevo plan?

130 B: Bueno, eso está muy claramente en el plan de estudio es una formación para ser maestro.  
131 O sea, no un maestro-investigador, es una formación que fortalece la tarea de la  
132 enseñanza, que implica muchísimas cosas, el conocimiento profundo del educando, del  
133 niño, el conocimiento profundo de los contenidos que son objetos de la enseñanza, y  
134 aprendizaje en las áreas de preescolar o de secundaria. El conocimiento también del  
135 sistema educativo, de la escuela, fortalecer la línea profesional y ética del propio  
136 docente, es decir, que el maestro sienta que esté comprometido con los valores  
137 fundamentales de la educación de México, laica, gratuita. Y vinculando la labor docente  
138 con las necesidades educativas de la comunidad. No un promotor comunitario, sino qué  
139 necesidades educación de la comunidad que él puede atender desde su función como  
140 maestro. Pero lo central es formar a un maestro, a un maestro que enseñe.

141 A: Eso sería la diferencia fundamental en relación al otro plan, no la figura del maestro-  
142 investigador, nunca clarificada ni llevada a la práctica totalmente.

143 B: Sí, que era muy complicada, una carrera abrumada. Ahora, yo creo que se rescata y si  
144 quiere se mantiene la idea de que no hay docencia, sino hay reflexión de la docencia. O  
145 sea, lo que nosotros promovemos en el plan de estudios son las habilidades de la  
146 investigación, las actitudes ante la investigación. Sin pretender investigadores, pero si  
147 habilidad de ser riguroso, sistemático, procurar honestidad, ser muy apegados a las  
148 certezas, al análisis y lo que digan esté argumentado, apegado a la razón. Y esas  
149 habilidades y esas aptitudes son fundamentales para una buena docencia.

150 A: Esto supone un cambio en la práctica de los formadores de formadores?

151 B: Sí. Implica un cambio importante porque, queda más claro, nos parece, que lo que ellos  
152 tienen que promover en los estudiantes es la formación de unos maestros con esas  
153 características. No es tan vago, como se acostumbra a veces al hacer un propósito  
154 general, no tenemos propósitos, tenemos un objetivo a cumplir. Y es la formación de un  
155 docente que tenga cinco características que ya se señalaron. Esto ha permitido que los  
156 maestros de las escuelas normales tengan una mejor orientación de hacia donde  
157 encaminar a los estudiantes. Y en un plan de estudios se establecen diez criterios  
158 también de trabajo académico...Doce, doce. Eso también permitió mucho saber, si en la  
159 teoría, pero, apoyarse en la teoría para explicar. No es teoría por la teoría misma, sería  
160 cosa de otros especialistas. Esta es relación de la teoría con la práctica, esta vinculación  
161 desde un principio del estudiante con la escuela a la que va a dar su servicio. Esta  
162 promoción de las actitudes de investigación, de las habilidades intelectuales, que si bien  
163 son importantes en todo profesional, en maestros son muy importantes, porque es a  
164 través de la comunicación que consume su tarea de la enseñanza. Entonces, eso le dio al  
165 docente de escuela normal como ciertas orientaciones, cómo trabajar cada uno de los  
166 cursos está caracterizado por esta orientación y este perfil. Ya en el transcurso de la  
167 aplicación de los programas, claro los mismos docentes empezaron a darse cuenta de  
168 que había ciertos avances en ellos, pero también ciertas limitaciones y eso los ha hecho  
169 incorporarse dentro de una tarea muy interesante que es la actualización en el propio  
170 espacio de trabajo, utilizando fundamentalmente el espacio de la academia de trabajo  
171 colegial.

172 A: Generando nuevas prácticas?

173 B: Están reflexionando con nuevas prácticas, el trabajo colegiado no a nivel administrativo  
174 simplemente, sino discutiendo algún tema, algún problema que se está presentando en  
175 la aplicación del programa. Y para nosotros esta es una evidencia de que se puede  
176 trabajar la actualización a nivel de espacio mismo de la escuela. Otros podrán tener  
177 otras expectativas y entonces pueden compararse con otros tipos de estudios, pero en lo  
178 que se refiere a esta parte se ha fortalecido mucho. Y sobre todo porque también se les  
179 ha ofrecido un conjunto de materiales de novedades en términos de cómo está la  
180 discusión sobre la educación o aspectos de la educación.

181 A: Apoyo bibliográfico me mostraba la vez anterior.

182 B: Sí. Toda una colección, se le llama la Biblioteca del normalista.

183 A: Y cuales considera que son los ejes que atraviesan la propuesta curricular. ¿Qué tomaría  
184 UD. como ejes ordenadores?

185 B: Está todo lo que es el conocimiento del educante. Esa es una línea muy fuerte que se  
186 siente presente, a veces explícitamente como el saber infantil y a veces dentro de las  
187 propias asignaturas cuando hablamos de la enseñanza matemática. Bueno, hay que ver  
188 también como se formaron los conceptos matemáticos en el niño. Hay otra línea muy  
189 fuerte también que es la práctica. La formación del nuevo maestro está fundamentada  
190 en un acercamiento progresivo pero permanente en la práctica. Primero el  
191 reconocimiento de dónde se realiza la labor docente y poco a poco incorporándose en  
192 una serie de actividades, en la elaboración de actividades y en la aplicación de las  
193 actividades con los niños hasta llegar al último grado escolar, que es un año  
194 prácticamente que se desempeña el estudiante frente a un grupo con la tutoría de un  
195 maestro titular de ese grupo y también con la asesoría de un maestro de la normal;  
196 entonces es una línea muy fuerte.

197 Hay otra línea que es el conocimiento de los contenidos de las enseñanzas. Pero aquí la  
198 característica es pensar el contenido y la forma de enseñarlo en un tiempo. La  
199 transposición didáctica de ese contenido.

200 A: Cuáles considera usted que son los cambios en la práctica de los formadores de  
201 formadores propiciados por la organización institucional de la reforma.

202 B: Y los cambios más buenos que veo es que han, según yo, recuperado el sentido que  
203 tienen de ser realmente formadores de docentes, formadores de maestros de educación  
204 básica. Creo que han encontrando esta misión. Creo que distrajo mucho esta idea de  
205 formar también a investigadores y ellos también se ilusionaron un poco. Creo que se  
206 favoreció mucho el trabajo colegial, colegial por la necesidad misma que tienen los  
207 maestros, necesitan saber qué se ve en las otras materias del semestres, o que se vieron  
208 en las materias de anteriores para poder defender su materia dentro de un espacio  
209 curricular. Y lo que decía hace rato, una necesidad de actualización, de encontrar en el  
210 espacio colegiado esta vía para discutir para analizar o aumentar nuevos aspectos de la  
211 educación. Y esto ha venido modificando las actitudes ante el trabajo, con mayor  
212 responsabilidad, nosotros hemos encontrado, además del entusiasmo, por la novedad de

213 la reforma, mucha entrega de parte de los maestros, con sus excepciones, como siempre.  
214 Sigue manteniéndose en el escepticismo en el rechazo por rechazar simplemente.

215 A: Estas acciones de actualización que se desarrollan como una necesidad en la institución,  
216 se enmarcan dentro de las funciones de difusión de la institución?

217 B: No. No podría decirlo de esa manera. Cada escuela lo puede organizar como ella quiere.  
218 Pero en realidad sí forma parte del trabajo académico de los formadores de los maestros  
219 de la escuela normal. Y va hacia esa parte de sacar un producto. Hasta ahorita se ha  
220 concentrado más en como fortalecer su labor docente para atender mejor la licenciatura.

221 A: ¿Cuáles serían las acciones que se llevan a cabo en el área de difusión? Están vinculadas  
222 a la propuesta curricular?

223 B: Le comento que no tenemos un seguimiento en cada escuela de esta función como  
224 investigación, pero hay actividades que cada escuela ha ido realizando y creo que se  
225 enmarcan en el material de difusión. Con la llegada de nuevos materiales se ha hecho  
226 una tarea importante de difundir esos material, de promover su lectura, eso no es una  
227 tarea solo de la biblioteca, es una tarea también de difusión al interior del plantel. Los  
228 propios maestros difunden los productos y resultados de sus actividades, lo que están  
229 haciendo los estudiantes. Si entendemos también como difusión una vinculación con la  
230 comunidad, no ha habido mejor forma de difundir lo que es la escuela normal, lo que  
231 produce y lo que hace que la estancia de los estudiantes en las escuelas primarias. Los  
232 padres de familia, los niños saben que es una escuela normal y que una escuela normal  
233 forma maestros para una escuela básica y esta vinculación de la escuela normal con la  
234 primaria ha permitido difundir lo que es la escuela. Ese contacto con los maestros de  
235 educación primaria, de preescolar, de secundaria le ha permitido también a la escuela  
236 normal aprender de los maestros de educación básica, pero también llevarles servicios.  
237 Como por ejemplo, reunirse con ellos. En el último año escolar se ha requerido de  
238 maestros tutores, se han necesitado talleres que oriente la labor de lo que es la tutoría.  
239 Entonces si esto es difusión, entonces si se ha hecho difusión. Más estructurado no está,  
240 pero se está realizando la difusión.

241 A: Esto se puede leer también como acciones de capacitación?

242 B: Sí, bueno, tiene que ver con la formación de maestros como tutores, pero también digo,  
243 si hablamos de lo que es la normal eso se difunde a través de sus servicios.



244 A: ¿UD. cree que estas funciones han llegado a modificar la práctica de los maestros de las  
245 escuelas normales?

246 B: Nosotros hemos priorizado la tarea de la formación de maestros. La investigación y la  
247 difusión creo que se van, se están relacionando se están vinculando, si vemos por  
248 ejemplo los productos que nos están llegando de los alumnos que van a egresar, pues  
249 vemos que hay en la asesoría que están dando al maestro tuvo que haber estudiado un  
250 poco más, investigando. Pero no estamos priorizando de que haya productos de  
251 investigación de los maestros, tampoco estamos priorizando que exista una estructura de  
252 difusión. Nosotros creemos que a partir de que la escuela normal entienda que su  
253 función principal es la formación de nuevos maestros. Se van a ir generando  
254 necesidades de una investigación, en algunas escuelas ya lo están haciendo, porque se  
255 preocupan de qué está pasando con la formación de los nuevos maestros, así como  
256 difusión, pero difusión en el sentido de que es lo que realmente tiene la escuela normal  
257 y difundirlo en la comunidad. Entonces, creo que la visión así como de estancos de que  
258 investigación, difusión y docencia se ha roto con la idea de que no se puede mantenerse  
259 a unos investigando a unos enseñando y a otros difundiendo, sino, creo que las  
260 instituciones se van integrando a partir de entender cuál es la función prioritaria.

261 A: UD. cree que la implementación de la reforma abonó al concepto de profesionalización  
262 de los maestros de las normales?

263 B: Yo creo que sí.

264 A: En que sentido?

265 B: Yo creo que precisamente porque queda más claro y más fortalecida en la función de lo  
266 que es la escuela normal y de lo que es el maestro, y sus funciones, su función es  
267 enseñar a niños y creo que ha estado más fortalecida en eso. Creo que al maestro se le  
268 ha fortalecido su labor, porque también las instituciones normalistas cuentan hoy con  
269 una serie de cursos que les permite realizar la labor, sin esos recursos materiales,  
270 técnicos, equipamiento, sin eso no podrían trabajar en un ambiente decoroso y que tiene  
271 a su mano quizá el acervo bibliográfico especializado más importante del país. Uno  
272 puede encontrar lo más especializado, no todo, pero si lo más especializado en relación  
273 a la educación normal. Hay más de 500 títulos y va variando de acuerdo al tipo de

274 escuela normal. No tenemos todo, porque no todos tienen calidad. Procuramos que sea  
275 de calidad en los planteamientos y que sirvan de apoyo a los estudiantes.

276 A: La distribución que tiene la carga horaria del nuevo plan, piensa que favoreció la  
277 frecuencia de las reuniones de académica?

278 B: No. En realidad no es por la carga horaria, creo que no hay una relación...  
279 Tradicionalmente había un espacio destinado para la academia. Pero era más de carácter  
280 de iniciativa de reuniones para la información, para darles los formatos para llenar,  
281 etc.... hoy la academia se convierte en una necesidad y los maestros la revisan más allá  
282 de sus horas de clase, más allá de sus horas comprometidas por el contrato. De acuerdo  
283 a la necesidad se revisa, se hace por necesidad, porque tiene interés de revisarlo. En  
284 realidad la carga curricular de treinta y dos horas por semestre... Puede uno ver la  
285 relación si quiere o no. Depende de cada escuela si una escuela tiene personal suficiente  
286 como para atender las diferentes materias, no tiene inconveniente de citar al profesor a  
287 una reunión si tiene problemas, porque además las cargas son bajas. Hay escuelas que  
288 tienen pocos maestros y si se complica un poco la reunión del colegiado. Hay escuelas  
289 que si pueden programar las futuras actividades, un espacio donde todos coinciden para  
290 la reunión de academia. Hay escuelas que no, porque las condiciones de la planta de los  
291 nombramientos que tienen, no permiten que exista un espacio común para todos en la  
292 reunión de academia, aún en ciertas ocasiones los maestros se siguen reuniendo aunque  
293 no sean horas pagadas para ellos. En las horas puede que haya un nombramiento de  
294 tiempo completo, ellos tienen destinada ciertas horas para reuniones académicas. Pero  
295 no tienen que ver con el currículo

296 A: Son entonces espacios institucionales que se van generando por la necesidad de la  
297 implementación?

298 B: Aja.

299 A: Pensaba que ya estaban previstas horas para los espacios.

300 B: No en todas, no en todas las escuelas. Por la misma situación ha ido constituyendo las  
301 escuelas normales, de repente una escuela que tiene más de cien años es una planta ya  
302 consolidada, hay escuelas que tiene veinte años, todavía no construyen su planta, tienen  
303 una serie de características decide una escuela de tipo experimental, de tipo rural otra de

304 tipo urbana. En un centro regional también, entonces ahí depende mucho de cada  
305 escuela.

306 A: ¿Considera que fue adecuada la relación que hubo entre los contenidos del currículo y  
307 los cursos de actualización que se dictaron?

308 B: Yo creo que en general si. En algunos talleres no se lograba cubrir el propósito,  
309 caracteres del mismo grupo, las dificultades de la materia, pero en general se han  
310 cubierto los propósitos que se buscan, hasta donde a nosotros nos corresponde ver. A  
311 nivel estatal yo ya no podría asegurar totalmente pero hasta donde sé no nos han  
312 señalado que puede haber una carencia o alguna falla.

313 A: Cuál fue el carácter de la actualización, disciplinar, metodológica o ambas?

314 B: Sí, las dos se combinaban, nosotros queremos desde un principio, no el estudio de los  
315 contenidos como un curso más, sino cómo los voy a enseñar al estudiante de la normal.  
316 Si esa es la preocupación. Sí discutimos las teorías, los planteamientos, pero cómo le  
317 hacemos para que el estudiante se acerque a ese conocimiento. Y esta vinculación a la  
318 práctica que después es como un eje en el curriculum en general

319

## **Entrevista No. 2**

**Ernesto Ponce**

**Director de Formación Docente Inicial**

**Dirección de Normatividad**

**Subsecretaría de Educación Básica y Normal**

**México**

1 A: Cuándo comenzaron las acciones en torno a la reforma de la formación docente en  
2 México?

3 B: En 1996 comenzamos con reuniones de los responsables del Programa en cada estado,  
4 cada secretario nombra un responsable. Esto lo da la descentralización. Los estados  
5 operan, la Sep da la norma. A través de las consultas se delinea la propuesta del plan de  
6 estudios y el mejoramiento de las escuelas normales hacia finales de 1996. El 10 de  
7 diciembre de 1996 se oficializa el programa. Se cuenta con la opinión del estado, de los  
8 equipos técnicos. Hay temarios de consulta por sector a las autoridades educativas, a las  
9 escuelas normales, a maestros y estudiantes del plan 1984, a profesores destacados en las  
10 entidades federales, a investigadores, a centros de investigación como el DIE, el CEE,  
11 maestros eméritos presentes en las reformas. Con esto se arranca el 10 de diciembre de  
12 1997. Se delinea el Plan de estudios de primaria, se consulta a las escuelas normales, a  
13 directivos y profesores. Había consultas muy específicas que hacíamos a las autoridades  
14 educativas de cada entidad, en particular de las escuelas normales. Temas de consulta a los  
15 maestros de las escuelas normales, a estudiantes que en ese momento estaban cursando el  
16 plan anterior, pero también hacia dónde consideran ellos se debería orientar la formación  
17 del nuevo maestro, y consultamos a padres de familia tanto de estudiantes normalistas  
18 como de padres de familia de niños en educación básica. Consultamos también a  
19 profesores destacados en las entidades que han dedicado su vida a la formación de  
20 maestros, a investigadores, a los centros de investigación que obviamente han estado  
21 preocupados por la formación de maestros como el Departamento de Investigaciones  
22 Educativas, del Centro de Estudios Educativos. Finalmente a maestros que nosotros  
23 llamamos eméritos, que han estado presentes en las diferentes reformas que ha tenido la  
24 educación normal a lo largo de los últimos años, como Jiménez Alarcón, el maestro  
25 Buenfil, el maestro Bravo Jiménez, el maestro Miguel Huerta Maldonado, en fin;  
26 profesores que, toda su vida ha estado dedicada a la educación y algunos han participado  
27 también en los diferentes planes de estudio que ha tenido la normal.

28 A: ¿El Sindicato también participó?

29 B: Al sindicato también hubo consulta...soportó la opinión de nuestra parte, y bueno con  
30 todos esos elementos, se arranca ya oficialmente desde diciembre la aplicación de la  
31 reforma. Iniciamos con esta línea de fortalecimiento a las escuelas delante qué hacer con

32 la secundaria. Nuevamente vienen consultas con respecto a las de estudios de educación  
33 primaria que no sé si ya se lo entregó el Lic. Jorge Mondragón...

34 A: Sí, he tenido oportunidad de consultarlos...

35 B: Para iniciar en Septiembre del '97 este trabajo. Primeramente lo que nos decían muchos  
36 de los sectores consultados era qué va a pasar con los estudiantes que estaban terminando  
37 en ese momento el plan '84 y que no iban a ser alcanzados por esa reforma. Hay un  
38 cambio de planes y programas en primaria, en secundaria, y lo que estaban en ese  
39 momento estudiando en la normal seguía alejado de esta reforma en el nivel básico.  
40 Entonces en febrero del '97 iniciamos un pequeño programa...

41 A: Cuál era la finalidad de dicho programa?

42 B: Que trabajáramos con los maestros de las escuelas normales tanto que ofrecían educación  
43 primaria como los que ofrecían, en ese momento, la licenciatura en educación media, que  
44 era para secundaria, para que en el último semestre de la formación de estos maestros, los  
45 futuros estudiantes tuvieran la oportunidad de acercarse a los nuevos enfoques y nuevos  
46 contenidos de educación básica tanto en primaria como en secundaria...

47 A: Cuáles eran los fundamentos de este programa?

48 B: Esto fue como una especie de programa emergente que tuvimos que arrancar dentro ya de  
49 la propia reforma. En Septiembre arrancamos con el plan de estudios, primaria, y es ahí  
50 donde arranca la parte de la actualización. Hasta este momento, el trabajo fuerte con la  
51 actualización ha sido referido a los nuevos programas de estudio, es decir, nos interesa  
52 mucho que el docente conozca a profundidad y con suficiencia los nuevos planes, los  
53 nuevos programas de estudio y que esto mismo les sirva a ellos para su propia  
54 actualización. Si bien nuestro propósito es que tengan la formación básica para impartir  
55 los programas los talleres sirven para que ellos conozcan nuevas corrientes en la parte  
56 educativa, nuevos enfoques en la enseñanza de las disciplinas que forman parte del  
57 curriculum de primaria y secundaria. Las estrategias que hemos utilizado son a partir de  
58 talleres presenciales que se realizan tanto a nivel nacional a nivel regional y a nivel local,  
59 y por escuela. Sin que sea esto precisamente un proceso de cascada, tratamos de llegar lo  
60 más cercanamente posible a los maestros a través de los talleres presenciales, con este  
61 contenido que son los programas. Pero se amplían un poco más para que se actualicen en  
62 algunas corrientes. Esa ha sido la estrategia fundamental, sin embargo, nos hemos

63 apoyado mucho a través de programas televisivos, los hemos enviado cada uno de los  
64 semestres. Para ello nos apoyamos mucho en especialistas que tocan ciertos temas de los  
65 programas, pero nos concentramos en un tema dando la oportunidad para que el maestro  
66 se motive a seguir buscando, a seguir investigando. Finalmente la última estrategia, como  
67 puntos esenciales están la televisión, la última estrategia que nosotros hemos impulsado  
68 mucho es la actualización en la propia escuela, mediante el trabajo colegiado, el trabajo  
69 colegiado es un elemento básico, sin el cual nosotros estamos conscientes de que no se  
70 puede llevar a cabo la reforma. Los maestros de un mismo semestre tenían que ponerse de  
71 acuerdo, en cómo abordar ciertos temas, encontrar esos temas a fines que permitieran dar  
72 una formación más amplia al estudiante, más congruente, que ellos digan que hay una  
73 articulación entre los programas y los contenidos y mutuos apoyos. Entonces eso se va  
74 viendo en cada escuela a través del trabajo colegiado en las reuniones de colegio.

75 A: El trabajo colegiado aparece planteado como parte de la organización institucional?

76 B: Totalmente, es una línea fundamental de la gestión. Ese trabajo colegiado nosotros lo  
77 apoyamos también con materiales, no solamente para que discutan lo que entra en los  
78 programas, sino para que comenten, revisen, discutan materiales, libros, hemos editado  
79 varios títulos como parte de una colección que llamamos biblioteca del normalistas...

80 A: Estos materiales y libros son editados por SEP?

81 B: Sí, editados por SEP, pero que son materiales que inicialmente son de editoriales  
82 comerciales, pero que por la temática que tratan conviene que todos los maestros de las  
83 escuelas normales tengan, conozcan, lean discutan. Entonces ese material sirve también  
84 como insumo, como pretexto para las actividades colegiadas y de actualización...

85 A: ¿Cómo entienden actualización? La diferencian del perfeccionamiento?

86 B: Nosotros decimos que actualizar es que el maestro conozca las nuevas corrientes, nuevas  
87 metodologías, nuevos enfoques, tanto sobre la enseñanza como de los contenidos de la  
88 propia enseñanza; entonces no hacemos la distinción entre perfeccionamiento,  
89 capacitación, actualización... no, para nosotros es poner al día lo más que se pueda a los  
90 maestros, con respecto a su materia de trabajo.

91 B: Me permite [contesta llamada telefónica]

92 B: No nos metemos en esa distinción porque nos facilitaba, aunque en la parte de la línea  
93 nosotros llamamos actualización y perfeccionamiento. Cuando hablamos de

94 perfeccionamiento nos aventamos más hacia los posgrados, ahí es donde nosotros  
95 trabajamos específicamente programas de posgrado. Pero como parte del programa de  
96 transformación de las escuelas normales no hemos, por el momento, impulsado ningún  
97 programa de posgrado.

98 A: Con qué materiales curriculares contaron los docentes de las escuelas normales?

99 B: Sí, más que curriculares, son más generales, hay temas que tienen que ver con la historia,  
100 la educación, o por ejemplo la educación moral en primaria y secundaria y los más hacia  
101 la parte de los contenidos también científicos, es una biblioteca normalista. Los tienen los  
102 maestros, se les envía a los maestros y son elementos que ellos utilizarán, utilizan para sus  
103 discusiones en el trabajo colegiado, además que les pueden apoyar para los programas.

104 A: Esto sería una especie de biblioteca que les dan a cada una de las escuelas?

105 B: Sí de hecho, para los maestros, en esta línea de mejorar la infraestructura de las escuelas,  
106 una parte muy importante son las bibliotecas. Nosotros tenemos ahorita repartidos más de  
107 tres mil títulos en una proporción entre diez ejemplares, mucho nos apoyan editoriales  
108 como novedades educativas, todas, Grao, Paidós, Siglo XXI.

109 A: Y aproximadamente cuántos libros llegan a cada escuela?

110 B: Varía, cuando hablo de proporciones entre tres y diez, estoy hablando del tamaño de las  
111 escuelas, número de alumnos, número de maestros, entre más pequeñas reciben entre tres  
112 y cinco entre más grandes entre diez y a veces once...por título, por eso es cuando una  
113 escuela grande está recibiendo ahorita más de treinta mil ejemplares. En lo que llevamos  
114 ahorita de la reforma, pensando en un promedio de diez ejemplares por título, tienen que  
115 ver con temas diversos como pedagogía, psicología, disciplina, de las ediciones más  
116 actualizadas que tenemos al alcance.

117 A: Cómo estuvieron conformados los equipos de SEP para la estructuración del nuevo plan  
118 de estudios?

119 B: En una primera instancia, el equipo ha trabajado en este diseño, primero en la recepción  
120 de todas las propuestas que hicieron de las escuelas normales y de los estados de todos los  
121 sectores consultados. Un pequeño equipo, la mayoría con experiencia en la formación de  
122 maestros o la experiencia directamente en las escuelas de educación básica dieron forma a  
123 este plan de estudios. Los equipos nacen por los diferentes cursos que se han ido



124 elaborando. Ahí la participación de los maestros de las escuelas normales fue muy  
125 importante.

126 A: Se unieron al equipo técnico de base?

127 B: Exactamente. Hay un equipo no solamente de esta Dirección de Normatividad sino de  
128 toda la Subsecretaría de la Educación Básica y Normal, colabora en este diseño de  
129 programas. Nos acompañan los maestros de las escuelas normales, que los fuimos  
130 conociendo poco a poco y nos ayudaron mucho a reconocer quiénes eran, qué podían  
131 aportar y los fuimos incorporando a los equipos.

132 A: Qué criterios de selección hubo para que se incorporaran los maestros en estas reuniones a  
133 nivel estatal?

134 B: Bueno, a nivel estatal, en un principio confiamos en el responsable del programa en cada  
135 entidad. Hacia los directores había poco conocimiento de cuáles eran los mejores  
136 directores, maestros, los mejores cuadros. Pero conforme va pasando el tiempo nosotros  
137 ya podemos identificar a los mismos directores de las escuelas y responsables del  
138 programa en cada entidad, nos pueden decir con mayor seguridad ésta es la persona, es la  
139 persona que puede aportarles más, tiene ésta formación, tienen ésta experiencia. No nos  
140 fiamos mucho de los títulos académicos, en principio si es importante, pero cuenta mucho  
141 la experiencia, su forma de trabajar, si tienen una experiencia en el diseño curricular en las  
142 escuelas en estos momentos y buenos, nosotros vemos el desempeño en los talleres, su  
143 disponibilidad, ese es el criterio que manejamos.

144 A: Cuántas personas asistían por cada taller

145 B: Esos datos cada año han sido diferentes, cada semestre han sido diferentes dependiendo de  
146 las materias...

147 A: Había un cupo establecido o no?

148 B: No, eran cupos diferentes, esos datos si gusta es algo de lo que yo, no me corresponde a  
149 mi directamente pero yo le buscaría alguna estadística sobre la actualización...el número  
150 de maestros que se han actualizado en su totalidad y por diferente semestre...

151 A: Exactamente...se lo agradezco

152 B: Porque depende mucho de eso, cuántas materias son, depende si de ahí nos vamos a un  
153 regional, o nos vamos directamente a los estatales,

154 A: Y de qué dependía este cambio de instancias?

155 B: Empezó a depender un poco de la carga que empezamos a tener nosotros, hacíamos el  
156 nacional, después el regional íbamos también, pero cuando empezamos a trabajar ya los  
157 siguientes planes de estudio de preescolar y de secundaria tuvimos que suspender la parte  
158 regional que es intermedia y directamente irnos a los estatales...

159 A: Cuándo comenzaron con preescolar?

160 B: En '97, '99 perdón...

161 A: Y secundaria?

162 B: También, o sea que prácticamente, los regionales duraron hasta la febrero, enero – febrero  
163 del 99 después tuvimos que irnos directamente a los estatales. Ahora, estatales siempre ha  
164 habido, pero estaban precedidos antes de un taller regional, y a partir del 99 se cancelan  
165 los regionales y solamente tenemos estatales.

166 A: En los estados, los talleres eran coordinados por los equipos técnicos de los estados o iban  
167 los equipos de la SEP?

168 B: En algunos casos íbamos también nosotros, pero fundamentalmente son los maestros de  
169 las escuelas normales que asisten al primer taller, ya sea nacional o asisten al regional, son  
170 los que coordinan los talleres en su estado o en su escuela, Hay momentos en que van  
171 hacia la escuela y amplían todavía la información con sus compañeros.

172 A: Cuáles son los propósitos de estas experiencias, hay alguna diferencia entre ellos?

173 B: Algunos son comunes pero, yo creo que los talleres regionales, por el número de maestros  
174 concentrados y sobre todo por la diversidad de entidades de las que provenían los  
175 maestros, juntábamos por todos los estados, en diferentes regiones, era muy rica no,  
176 porque había una comunicación de experiencias diferentes. Esto se suspende cuando  
177 cancelamos los regionales y si bien ahora tenemos talleres nacionales con gente de todos  
178 los estados, no disminuye esta posibilidad de intercambio...pero por ejemplo en el regional  
179 llegamos al nivel de difundir experiencias por escuela...

180 A: Y, las regiones, cuántas regiones son?

181 B: Trabaja también diferentes regiones. Porque nosotros íbamos variando las sedes de trabajo  
182 y entonces los estados más cercanos, en ocasiones teníamos cinco regiones, en ocasiones  
183 ocho, iban variando el número de estado o el tipo de estados que aparecían en una u otra  
184 región, si hacíamos un regional en Puebla, bueno acudían los estados cercanos.

185 A: No había un mapeo, una regionalización previa?

186 B: No, se decide qué estados intervienen a partir de decidir dónde era la sede. Entonces era  
187 variable...

188 A: Y convocaban a los estados más cercanos?

189 B: Sí.

190 A: En qué se basa la fundamentación pedagógica y epistemológica de los planes?

191 B: No hay una corriente que nosotros podamos utilizar para calificar este plan de estudios,  
192 hay una metodología propia que nosotros utilizamos, eh, que consistía primero en definir  
193 con mucha claridad qué tipo de maestro queremos... cuáles son los rasgos esenciales del  
194 futuro maestro. En segundo lugar cuáles son las formas de organización y de trabajo que  
195 se requieren para aplicar el plan de estudios, los programas del plan de estudios, y ahí  
196 tenemos criterios de orientaciones básicas... y a partir de ahí decir, bueno si este es el  
197 maestro que queremos, y éstas son las orientaciones que tenemos que darle, qué tipo de  
198 contenidos vamos a aplicar. Para nosotros es una forma diferente de cómo se estilaban o  
199 se estila en algunos momentos la definición un curriculum, que empieza definiendo las  
200 asignaturas. Para nosotros los rasgos del perfil y las orientaciones contienen la filosofía, si  
201 queremos definirla así, la construcción sobre el conocimiento, el acercamiento a la ciencia,  
202 las formas del trabajo pedagógico de los maestros con este programa no... Pero eso es los  
203 elementos básicos.

204 A: Partieron de determinadas corrientes pedagógicas?

205 B: No, de hecho nosotros las incorporamos ya en los programas, hay elementos que aportan  
206 bastante bien el constructivismo y los utilizamos precisamente porque nos permite atender  
207 ciertos aspectos de la educación con los niños. Pero todo es parte de la psicología social  
208 que está muy presente, los diferentes enfoques que hay para la enseñanza de la ciencia, de  
209 la matemática, del lenguaje, etcétera, pues retomamos aquí enfoques que más favorecen el  
210 logro de los propósitos están en la primaria y en la secundaria. Entonces se puede llamar  
211 que es una especie de eclecticismo, pero en realidad lo que está definiendo es por un lado  
212 los propósitos que se persiguen en primaria y en secundaria y los rasgos del maestro que  
213 queremos formar, eso es fundamental.

214 A: Habría como una convergencia de varias líneas teóricas?

215 B: Sí, utilizamos la teoría o aquellas teorías que nos permiten dar mejores explicaciones y  
216 orientaciones para el trabajo. Cuando nosotros hablamos de teoría y hablamos de práctica

217 no hacemos la separación en un momento, nosotros consideramos que lo que van  
218 recibiendo los estudiantes en sus cursos de formación les dan elementos para entender lo  
219 que es la práctica. Entonces es una práctica informada por esos elementos, orientada con  
220 esas explicaciones teóricas y también la confrontación después de la práctica de los  
221 propios elementos teóricos que han revisado no, entonces en este trabajo de información,  
222 la práctica y luego el análisis a partir también de los elementos teóricos que se aportan,  
223 digamos el mejoramiento de esa práctica, en los programas puede quedar más claro estas  
224 ideas, ya en los programas completos...puede revisar algunos de ellos, está esto presente.

225 A: Cuál es el perfil de formador de formadores que ustedes han planteado?

226 B: Reconocemos las características básicas de la diversidad, la sistematicidad, saber  
227 argumentar las opiniones y mucho de la honestidad intelectual, lo destacamos mucho ahí,  
228 pero es esta idea de apoyarse en elementos teóricos para ir explicando la realidad, ir  
229 exponiendo los logros que se van alcanzando, todo esto que si queremos ver en los  
230 estudiantes lo estamos tratando de fomentar también en los propios docentes no, para  
231 nosotros fue difícil o complicado el cambiar esta concepción que se venía dando del  
232 maestro – investigador.

233 A: Claro que era lo que tenía el plan anterior.

234 B: El del '84. Y creo que pues ahora que estamos por concluir ya el plan completo de  
235 primaria... vemos que los puntos de partida que teníamos se están cumpliendo, es decir,  
236 sin decir que el estudiante está haciendo investigación como tal...si hay estas habilidades  
237 para la investigación. Es decir, el estudiante está muy atento a la experiencia que va  
238 teniendo en la escuela y se siente preocupado por buscar explicaciones a eso que está  
239 viviendo, explicaciones teóricas y exponiendo sus propias conclusiones.

240 A: Han estado haciendo algún tipo de evaluación de la marcha de la implementación?

241 B: Durante toda la implementación antes de empezar prácticamente definimos los talleres de  
242 actualización, se inició un proyecto de seguimiento, que aunque esté en la Subsecretaría,  
243 en la División de Investigación, no es formado por los equipos técnicos, con tal de dar una  
244 visión más objetiva. Es un proyecto muy interesante que nos ha aportado evidencias de  
245 dónde están las fallas, los aciertos, que nos ha permitido ir reformando semestre a  
246 semestre los programas para mejorarlos. Y orientar mejor las acciones de actualización,  
247 los talleres, las formas de trabajo con los maestros y, a ellos mismo dándoles elementos

248 para identificar cuáles son las insuficiencias que en la vida práctica se han detectado por  
249 parte de los maestros normalistas para buscar alternativas de mejoramiento.

250 A: Esta dirección de investigación trabaja en forma articulada con la DEGENAM o con cada  
251 escuela en particular?

252 B: Como es un equipo pequeño selecciona en cada semestre algunas escuelas a visitar, eso es  
253 lo que corresponde a lo que hacemos directamente nosotros...pero, también de unos meses  
254 para acá, las entidades se han preocupado también por darle seguimiento, con algunos  
255 elementos que nosotros hemos aportado, con la experiencia que ya tenemos...Hemos dado  
256 algunas orientaciones, y entonces varios estados, varias escuelas en lo particular han  
257 empezado a hacer el seguimiento, eso alimenta el seguimiento en su conjunto, y nos  
258 permite tener evidencias que nuestro equipo, en las visitas que hace no logra detectar.

259 A: El seguimiento en las escuelas es parte de la autoevaluación en esta redefinición de la  
260 gestión?

261 B: Nosotros, dimos esa orientación, no en todas las escuelas ha sido posible instalarlo por la  
262 cantidad de personal que tiene, porque bueno se requiere un equipo especial, un equipo  
263 que esté descargado de otras actividades que pueda hacer este seguimiento con sus  
264 compañeros y pueda tener los informes correspondientes. Entonces hay escuelas que lo  
265 han hecho, que han incorporado como parte de sus actividades y sus proyectos de trabajo  
266 cotidianos. Bueno, nosotros pensamos que esta viene siendo una práctica en todas las  
267 escuelas que no podemos, digamos obligar a que se haga.

268 A: Pero estaba previsto en la planeación de la reforma en la parte de la gestión o no?

269 B: Estaba prevista una línea, no se ha llegado a la especificidad de que cada escuela lo  
270 hiciera...Se va puntualizando el trabajo, ciertas indicaciones. A veces bueno hay todo un  
271 equipo que trabaja seguimiento...

272 A: Maestro, creo que ya debe partir a su reunión...gracias y próximamente estamos en  
273 contacto....

### **Entrevista No. 3**

**Mtra. María Teresa Rodríguez**  
**Coordinadora de la Dirección de**  
**Actualización**  
**Dirección de Normatividad**  
**Subsecretaría de Educación Básica y Normal**  
**México**

1 A: Cuál fue el grado de participación de los formadores de formadores en relación con la  
2 definición de las acciones de actualización desde la Dirección?

3 B: Nosotros los hemos ido conociendo y los invitamos, de acuerdo con el curso. Invitamos a  
4 un maestro o a otro, con los que hemos ido conformando un equipo técnico a nivel  
5 nacional para cada área de conocimiento prácticamente. Ese equipo técnico no siempre es  
6 el mismo, tratamos de ir renovando.

7 A: Se incorporaron más formadores de formadores al equipo de la Dirección de  
8 Actualización?

9 B: Sí, más maestros cada vez, de manera que en todos los estados se vaya haciendo, ese  
10 equipo también. Con esta idea de hacer el equipo más grande damos la otra alternativa que  
11 son los talleres estatales, a manera de previsión o para planear los talleres estatales como  
12 los talleres regionales. Primero trabajamos los nacionales con estos invitados... A la hora  
13 de querer incrementar los equipos técnicos y hacerlos más grandes y más fortalecidos,  
14 ahora ya no sólo invitamos un cierto número de maestros de distintas regiones para los  
15 regionales, sino invitamos un maestro por entidad, por curso. De manera que ellos son,  
16 ahora el equipo técnico ampliado, van constituyéndose en un equipo técnico ampliado de  
17 apoyo al responsable del programa en cada estado y estos maestros más destacados a su  
18 vez, son los que preparan en talleres estatales organizados por la autoridad de cada entidad  
19 a los maestros de las escuelas de ese estado.

20 A: En cada área?

21 B: En cada área sí. Así tenga una escuela o treinta escuelas, su responsabilidad es capacitar a  
22 los maestros que van a impartir esa materia.

23 A: En las instancias de evaluación que han tenido hasta ahora, han podido detectar algún  
24 cambio en la práctica docente a raíz de la estrategia que ustedes han implementado para la  
25 actualización?

26 B: Tenemos tres evidencias digámoslo así, aunque de entrada creemos que es un proceso  
27 lento. Antes de la reforma había maestros con un pensamiento de una práctica distinta, no  
28 tradicional, y esta formación les servirá mucho para canalizarlas y para encontrar un  
29 interlocutor que no tenían. No obstante, sabiendo y observando que este es un cambio lento  
30 tenemos nuestras visitas en los talleres con ellos, en las visitas de seguimiento que se  
31 hacen. Hay una investigación paralela que nos permite ir valorando cómo se reciben los

32 programas y cómo se trabajan, estudiantes y maestros expresan que este programa, este  
33 plan de estudios, esta forma de trabajo ha renovado sus estilos de trabajo, les ha imbuido  
34 de nuevas perspectivas, un interés renovado por mejorarse, por buscar cómo mejorar lo que  
35 están haciendo, cómo apoyar mejor a los muchachos que están formando, cómo ver esa  
36 realidad, cómo trabajar con ellos para hacer más colaborativo el trabajo.

37 A: Esto tuvo que ver con ciertos cambios en la organización académica de los profesores?

38 B: Sí, también eso ha contado. Hay por ejemplo mucho del trabajo de discusión del plan de  
39 estudios y el maestro no tiene con quien debatir, con quien trabajar. En las reuniones que  
40 hemos hecho pues se abren muchos puntos de vista, a veces los maestros son muy duros en  
41 términos de las críticas que hacen a todo lo que se les presenta, sea por parte nuestra, sea  
42 por parte de sus propios compañeros y eso es muy enriquecedor.

43 A: Usted podría considerar a esto como una reflexión en la acción que de alguna manera  
44 impacta luego en la práctica?

45 B: En los talleres a través de las actividades se propicia ese tipo de reflexión con una  
46 posibilidad de construcción. Y eso es fundamental para nosotros porque de alguna manera  
47 es un ejemplo de cómo a su vez ellos deben de trabajar con sus muchachos.

48 A: La demanda de actualización, surge del mismo sistema de educación normal, a raíz de la  
49 implementación de los planes de licenciatura?

50 B: Bueno, de la reforma misma, nace de una necesidad de que la educación sea más  
51 congruente con las necesidades de la sociedad, ya en lo particular se han dado varios  
52 sucesos que requieren una actualización más puntual. En este sentido, esos sucesos yo  
53 podría decir que son el que haya habido una reforma en la educación primaria, en la  
54 educación básica en general '92, '93, a la que los maestros normalistas estaban teniendo  
55 acceso, por partes. Era necesario que se hiciera esta reforma para llevar a cabo la  
56 actualización del sistema educativo y la actualización de los maestros. Por otro lado, a  
57 nivel internacional, los científicos dicen: la ciencia está cambiando. Así vemos que los  
58 egresados, tienen un problema mayor en términos de no comprender los principios  
59 fundamentales de cómo funciona el mundo y si no los comprenden difícilmente podrán  
60 orientar y enseñar.

61 A: Considera que los formadores de formadores serían una instancia de mediación importante  
62 en los procesos de implementación de las reformas?



63 B: Sí, es que sí, aunque uno no lo viera o no lo pretendiera así iba a ser no? Y el impacto que  
64 esas acciones tienen pues, a veces da una orientación no esperada a la reforma.

65 A: Considera que la participación de los formadores es uno de los aspectos más notables que  
66 tiene el programa de actualización?

67 B: Nosotros consideramos que sí, también tratamos de que esa misma congruencia exista con  
68 los maestros en servicio a través de integrar, la reforma de educación básica que se dio en  
69 '93 con la actualización de nuestros formadores, de los maestros y de los alumnos hemos  
70 integrado a sus equipos a los diseñadores de la reforma de la educación básica. Están  
71 integradas por muchos equipos, algunos de ellos también participan con la actualización  
72 de los maestros en servicio de manera que podamos hacer un sólo sistema y que no  
73 desorientemos, porque ese es un problema que le quita credibilidad a cualquier sistema.

74 A. Con cuál plan de estudios comenzaron la actualización?

75 B: Con el de primaria. Ya terminamos. Bueno ahorita la primera generación está en séptimo  
76 semestre, está por concluir el séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria y  
77 séptimo y octavo tienen continuidad. Los programas de séptimo y octavo son básicamente  
78 dos, uno que es el trabajo docente, el trabajo docente, que es esta estancia en la escuela la  
79 mayoría del tiempo y la otra es el seminario de análisis del trabajo docente que se realiza  
80 en escuelas normales durante determinadas semanas los estudiantes acuden a las escuelas  
81 para trabajar con sus maestros. Además los maestros asisten a las escuelas a observar y a  
82 apoyar a los tutores que son los maestros del grupo en la labor del chico que está en  
83 práctica.

84 A: Es un planteo diferente de las prácticas a lo que tenían en el plan anterior?

85 B: Exactamente. Distinto el concepto. Eso es por cierto, agregando a tu pregunta a las  
86 evaluaciones que podemos hacer del impacto, los chicos que salieron del plan de estudio  
87 anterior alcanzaron a ver cómo se estaba trabajando y nos pedían que modificáramos su  
88 plan de estudios porque ellos querían tener las mismas experiencias, no podíamos  
89 modificar el plan de estudios porque desequilibraríamos su formación, pero bueno lo que  
90 ellos observan nos parece importante.

91 A: Que planes están trabajando?

92 B: Preescolar y secundaria estamos trabajando ya...

93 A: Desde cuándo están trabajando?

94 B: ... el plan está, se emitió en '99.

95 A: El de preescolar?

96 B: Los dos, el de primaria en '97. Y los chicos con la primera generación de la reforma de los  
97 planes de '99 ahorita están en tercer semestre...

98 A: La actualización acompaña, a la implementación de cada uno de los semestres?

99 B: Un poco anticipado... Si los talleres entran en febrero, las actualizaciones las hacemos en  
100 enero.

101 A: En la evaluación de cada uno de estos talleres participan también los mismos formadores  
102 que han estado coordinando?

103 B: Hacemos distintos tipos de evaluaciones de los talleres, una la hacen los propios  
104 participantes sea el nivel que estén haciendo, estatales, regionales o nacionales, por escrito,  
105 escriben sus opiniones, sugerencias y propuestas respecto de contenidos, organización de  
106 la materia que se les está presentando, y respecto de la dinámica del taller. Cuando se trata  
107 de talleres nacionales, estos participantes que han evaluado el taller después son  
108 conductores, ellos tienen a su vez, hacen, hacen a su vez un informe, cuyo cuerpo más  
109 importante es recoger las observaciones que hacen los propios maestros a los que los  
110 capacitaron.

111 A: Sostenían alguna concepción epistemológica de práctica docente como equipo técnico  
112 central en la estructuración de los cursos?

113 B: Nuestra perspectiva es comprender esta formación como inicio de procesos que se van  
114 ajustando conforme la realidad de particular de cada persona, el maestro en este caso. La  
115 práctica y el mecanismo para implementar esa práctica no está reglamentado, no está  
116 ordenada, no está ordenada sigue esto primero esto posterior, por ningún documento, no  
117 creemos en ese tipo de trabajo, no es nuestra concepción de orientación de la enseñanza  
118 sino más bien esta comprensión de principios de trabajo tanto en la relación con la ciencia,  
119 como en la relación con las personas.

120 A: Cuál es el tipo y modalidad de actualización? Se da sólo a través de talleres y las reuniones  
121 de equipo técnico?

122 B: No, tenemos otros. Están en primer lugar, los talleres de los que hemos hablado, las  
123 reuniones de trabajo con los directivos acordamos como un plan de trabajo y algunos

124 ciertos principios también de trabajo, son los doce principios que están aquí a principio de  
125 cada plan.

126 A: Se está refiriendo a los directivos de las escuelas normales?

127 B: También, sí, es que así trabajan director y subdirector académico, pero también la  
128 autoridad educativa estatal, la persona responsable, el jefe de normal y estos acuerdos  
129 incluyen también un modo de trabajo con los maestros, criterios para priorizar acciones o  
130 para organizar el funcionamiento de la escuela. Esto tiene que ver con este ser  
131 participativo, democrático, compartir, construir conjuntamente y no esperar instrucciones  
132 para que sean realizadas, instrucciones que sean muy puntuales y que sólo de una forma se  
133 desarrollan. Digamos esta parte del trabajo de la relación social o profesional de un  
134 alumno, de un maestro con sus iguales, con sus autoridades y con otros segmentos de la  
135 comunidad. Aquí también creemos que hay elementos de transformación de la persona que  
136 contribuyen a la actualización del conocimiento, que no es sólo eso, actitudes, valores  
137 trabajo, actitudes hacia la responsabilidad que tenemos, son valores que se establecen y  
138 que digamos deben considerarse como parte de la formación. Con respecto a los debates  
139 que se dan en términos de contenidos están otros apoyos para la actualización que son  
140 programas de televisión que hacemos específicamente para los maestros, hasta la fecha  
141 hemos hecho ciento setenta programas de televisión...se transmiten por Edusat con una  
142 programación que oportunamente les damos a conocer, en horarios de escolar, etc.  
143 Evidentemente la idea es que los alumnos, los maestros y los alumnos porque no es  
144 exclusivo para los maestros, tengan un apoyo adicional, pocas posibilidades hay de que un  
145 maestro de Colima o de Guanajuato, etcétera, acuda a una conferencia...

146 ----- Interrupción de teléfono-----

147 B: ...están también otros apoyos como la biblioteca móvil...

148 A: La selección de los programas de actualización la hacen ustedes?

149 B: Bueno todos, de hecho los invitamos a trabajar en ese tipo de trabajo, pertenecen a  
150 cualquiera de las Direcciones Generales, a la Subsecretaría, la SEP misma...

151 A: Es esta articulación que hablábamos hace rato.

152 B: ... sí el mismo Subsecretario interviene en esto, se hace un equipo que está en distintos  
153 lugares, un equipo abierto donde no nada más la directora de Actualización tiene qué decir,

154 sino todo mundo. Trabajamos, igual en los programas de televisión igual aquí, los  
155 cuadernos de actualización.

156 A: Los cuadernos de actualización que edita la SEP son los que se utilizan en las instancias de  
157 actualización?

158 B: O.K. Son igual que estos, una selección de obras, de documentos que traen al normalista,  
159 maestro o estudiante, debates, reflexiones, se le hace llegar a leer los resultados de  
160 investigaciones.

161 A: Y esto es insumo para el trabajo académico que tiene el maestro en la escuela para el  
162 debate con sus colegas?

163 B: Sí...para el debate con sus colegas, esto no es parte de ningún diplomado, ni una  
164 especialización formal en el sentido escolar, este es un insumo para la reflexión individual  
165 y colectiva, algunos de estos textos están incluidos en la bibliografía de estudiante.

166 A: Y a los cuadernos de actualización los tienen editados de todas las áreas?

167 B: Los cuadernos, son cuadernos de la biblioteca de actualización...

168 ..... Interrupción ---- muestra cuadernos-----

169 B: Estas son las recomendaciones que hacemos del libro...hay otros apoyos, y también  
170 consideramos apoyo a la actualización el que tengan acceso a una bibliografía amplia,  
171 renovada, actualizada, diversa que sepan, que tengan a la mano las obras por ejemplo de  
172 Vigotsky y que puedan leer directamente a Piaget y no lo que dice fulanito que dijo  
173 Piaget...

174 A: Hay algún otro elemento determinado por ustedes que debe tener el formador que participa  
175 en los talleres o basta ese reconocimiento académico y el prestigio institucional?

176 B: El que por primera vez viene digamos que lo aceptamos, por supuesto que todos siempre  
177 vienen con una ficha curricular y a veces vienen varios y nosotros elegimos revisando su  
178 ficha curricular, platicando con los maestros y con los directivos.

179 A: Se toma en cuenta la antigüedad del formador?

180 B: Antigüedad no. Formación, la experiencia. La experiencia y la disposición.

181 A: La certificación de los cursos les sirve para la promoción en las instituciones?

182 B: No. En general es más simbólico. Existen en algunas porque no está implementada en  
183 todas, la posibilidad de tener alguna una beca, beca al desempeño docente, etcétera, y es  
184 entonces cuando cuenta... pero no siempre. Porque no en todas hay, digamos que donde

185 hay por supuesto que les sirve, pero de ahí en fuera para promoverse a otro nivel  
186 escalafonario, otra categoría, no tiene un puntaje. La mayoría viene por el gusto de  
187 participar en este tipo de trabajos. De hecho la mayoría nos solicitan o esperan su  
188 constancia, porque lo único que les damos es constancia por haber participado en el taller  
189 que nunca es más de cuarenta horas, y que les sirve mucho como justificación de su tiempo  
190 porque obviamente se separan de las actividades docentes.

191 A: Cuáles son las formas de trabajo que privilegian las acciones de actualización?

192 B: En los programas de estudio se sugieren actividades, nadie supervisa que lo lleven al pie de  
193 la letra, porque en la letra hay cosas que no dice, pero esas sugerencias son orientadoras  
194 para el tipo de análisis que se busca, le propone formas de trabajo, formas de ver...  
195 perspectivas de abordar los contenidos de la educación básica.

196 A: Bueno María Teresa por hoy ya llegamos hasta acá, le agradezco su deferencia.

197

## **Entrevista No. 4**

**Mtra. María Teresa Rodríguez**  
**Coordinadora de la Dirección de**  
**Actualización**  
**Dirección de Normatividad**  
**Subsecretaría de Educación Básica y Normal**  
**México**

1 A: Cuáles fueron las estrategias de incorporación de los formadores de formadores al  
2 equipo de la SEP?

3 B: Para asegurar que no haya distorsiones, que vaya perdiendo calidad el enfoque, tratamos  
4 de trabajar directamente con todos los maestros en los talleres regionales. Pero la  
5 Secretaría tiene equipo, entonces invitamos a maestros destacados de las escuelas  
6 normales de cualquier lugar del país a que colaboren con nosotros. Y entonces  
7 procuramos que cada taller sea dirigido por dos maestros, uno de nosotros y un maestro  
8 de normal. De manera que se combinen experiencias, lo más importante es que tratamos  
9 de aprovechar la intención de esa producción de experiencia, los incorporamos,  
10 previamente nos sentamos a trabajar con ellos.

11 A: Fueron talleres o reuniones de trabajo?

12 B: Sí, les llamamos talleres preparatorios o reuniones preparatorias, sesiones que hacemos  
13 para entendernos, no? Trabajamos intensamente con ellos, planeamos conjuntamente los  
14 talleres que vamos a dar de manera regional... y nos distribuimos; ya en el taller regional  
15 cada quien se va a trabajar con su grupo de treinta y nueve maestros de la región... Hay  
16 varias razones para esto. Una es de carácter operativo, por ejemplo en la entidad nos  
17 apoyó el gobierno del estado a realizar el taller, entonces es conveniente que hoy sea  
18 uno, mañana otro, mañana otro. Para que no se sientan desatendidos, no sólo aislados  
19 sino desatendidos y se involucren como parte de la labor docente.

20 A: Muchos factores que actúan...

21 B: Sobre todo los primeros, que ir involucrando a los distintos gobiernos estatales que  
22 además se nos solicita muchas veces, tengo solicitudes con seis meses de anticipación o  
23 autopropuestas para organizar grupos porque no todas las sedes iban a ser del mismo  
24 tamaño, ya ves nuestras distancias de México, el norte es enorme físicamente y en el sur  
25 también. El primer semestre, fue con ciento sesenta y seis maestros, ellos nos apoyaron  
26 en la Secretaría para trabajar con mil cuatrocientos noventa maestros divididos en cuatro  
27 regiones.

28 B: Como ves hay mil quinientos, mil cuatrocientos, mil cuatrocientos cinco pero estos  
29 también son de normal, también están en actualización, también estamos trabajando con  
30 ellos, por eso yo te hablo de mil seiscientos, mil setecientos maestros que hay en taller  
31 regional. La variación es poca, por eso te digo si conoces ciertos lugares.

32 A: Cuáles son las estrategias de actualización implementadas?

33 B: Desde ahora las autoridades educativas de cada entidad ya tienen conocimiento de cuál  
34 es la estrategia de trabajo...y desde ahora están comenzando a organizar ellos, como  
35 autoridades, lo que llamamos talleres estatales. A esos talleres acuden o invitan a todos  
36 los maestros que vayan a dar un curso, en este caso de tercer semestre. Los conductores  
37 de los talleres van a ser los maestros que preparan este seminario

38 A: Y a esos cursos asisten otros maestros?

39 B: Todos los maestros que van a impartir esa asignatura. La semana que entra prepararemos  
40 a treinta y dos maestros, uno por entidad...ese maestro a su vez dará el mismo taller con  
41 los maestros que vayan a dar la asignatura en las escuelas normales de la entidad de la  
42 que proceden.

43 A: Esta es la primera vez que ensayan este tipo de experiencias de actualización, hay  
44 alguna diferencia con la implementada, para el Plan '84?

45 B: Entiendo que sí, por varias razones, digo que entiendo que sí porque a mi no me tocó lo  
46 del '84. Pero por todo lo que conocemos del '84 tanto por los informes, las lecturas de  
47 los reportes de lo que comentan los maestros, efectivamente hubo algunas sesiones de  
48 capacitación especial. Adicionalmente en las sesiones presenciales hicimos entrega de  
49 mucho material, de manera que el maestro no se limite a las notas que pueda tomar...sino  
50 que tenga el material que va a utilizar, lo revise con nosotros, con los diseñadores y  
51 durante una semana intensa de trabajo, mañana y tarde, a veces los damos en horarios de  
52 nueve a siete y media de trabajo, y a veces a las nueve y media siguen trabajando...

53 A: Considera que los talleres captan el interés de los maestros?

54 B: Sí, sí, los maestros están muy interesados. Se llevan bastante material, revisan con  
55 nosotros eso, pero se llevan material para seguir revisando...trabajando con sus colegas,  
56 en lo individual, con los alumnos... el trabajo sigue por medio de ellos mismos.

57 A: La estrategia de implementación es focalizada?

58 B: Acá la actualización estuvo dirigida específicamente al plan de estudio. Por ejemplo la  
59 educación en el desarrollo histórico, trabajo de precisiones sobre el programa, desde  
60 luego que no sólo en mesa y esto es llevado a la institución. Entonces lo que queremos  
61 es preparar al maestro para que en primer lugar vea ese proceso de otro modo; en  
62 segundo lugar, que piense, que se prepare mentalmente, académicamente para formar así



63 a los futuros docentes que también.... no vean de qué me sirve saber lo que hizo  
64 Vasconcelos, sino qué de esa época está presente ahora... eso es lo importante, cómo  
65 evolucionó esa dinámica y por qué, qué sentido tuvo en el país hacer esto y qué prácticas  
66 persisten hoy...

67 A: Claro, llevarlo a una reflexión de los procesos de construcción del sistema y de la  
68 práctica.

69 B: Y eso como una materia que le aporte a comprender y construir su sentido profesional de  
70 ser maestro. No? Digamos que esto pareciera que son más limitados en el programa que  
71 les damos a los alumnos. Pero en los hechos digamos cada parte que se selecciona para  
72 trabajar con los maestros es detonador de otros procesos de formación para reflexionar,  
73 donde digamos se le despierta, muchos maestros ya lo traen no necesitamos de mucho,  
74 en otros casos sí... detonar otros procesos de trabajo personal, académico y colectivo.

75 A: Está previsto algún impacto de la actualización en la organización académica de las  
76 escuelas, a partir del trabajo que tienen que hacer a posteriori los formadores de  
77 formadores en las instituciones. Cómo trabajan los profesores en las academias?

78 B: Cuando entró el material, se había regulado la cuestión académica, se formaron, pero  
79 más como estructura de funcionamiento para la administración....más que de dirección  
80 académica. A partir de este trabajo hemos trabajado, sin haber saltado el nuevo  
81 reglamento, o nuestras discusiones con los sindicatos, los maestros empezaron a reunirse  
82 para trabajar por algo muy sencillo, la planeación del curso de todos los que van a dar la  
83 misma materia.

84 A: Consideras que lo curricular impone prácticas diferentes?

85 B: Y como las asignaturas ahora no son por disciplina, sino que hay una construcción del  
86 objeto de trabajo, su primer trabajo es ese, precisamente. Se reúnen para planear el  
87 curso, pero también para discutir cómo van a trabajar tal tema o tal propósito o cómo  
88 van a evaluar, qué es en lo que sí se necesita, porque discute cómo se va a evaluar el  
89 curso...que tengan parámetros acordados, y eso les obliga a meterse si no es que el  
90 interés académico del tema por sí mismo, a la discusión con sus pares.

91 A: Está previsto el trabajo conjunto y la transferencia de los que se actualizan a los otros  
92 colegas?

93 B: Y de entrada si está solicitado, puntualizado, que así como hacemos aquí en los talleres  
94 nacionales, ellos en sus talleres estatales tengan una sesión de trabajo por escuela, una  
95 sesión colegiada donde comiencen la planeación del curso...Por ahí comienzan con la  
96 relación del curso, con los acuerdos para ir a las pláticas, acompañar a los chicos a hacer  
97 sus observaciones, revisar sus observaciones, todo lo demás que exige el plan tiene que  
98 estar planeado por ellos. En los talleres están divididos por asignaturas... pero está  
99 programada dentro del taller nacional que en una sesión reunamos a todos los maestros  
100 de Sonora, de todas las materias, ellos mismos se mezclan y son de diferentes escuelas.  
101 Lo primero que hacemos es que empiecen su sesión conociendo cómo trabaja el otro,  
102 entonces su primera actividad es presentarse entre ellos, cuál es su meta en el curso que  
103 van a dar en cuanto a propósitos, al tipo de metodología porque no todos son similares,  
104 unos son seminarios, otros son cursos, los tiempos que toman y con la información  
105 puesta en común, empiezan a trabajar una planeación con otro sentido.... Entonces esa  
106 misma actividad que se está dando por estados, pero ahora por escuelas, igual que en  
107 muchas universidades o cualquier institución de educación superior, hay maestros que ni  
108 se conocen. Trabajan solos. Puede darse el caso que esas pequeñas sesiones sean el  
109 inicio de un trabajo que solicitamos; hacemos que vivan ese proceso, porque sucede que  
110 todo mundo dice que hay que discutir, pero hay maestros o personas que están  
111 acostumbrados a trabajar individualmente.

112 A: El anterior plan había planteado las academias. Cómo se operaba en ese ámbito?

113 B: En la mayoría de los casos, lo convertimos en un espacio de organización, a veces los  
114 directivos no querían que se reunieran, porque era más bien de grilla... y para los  
115 maestros deseosos de trabajar era una pérdida de tiempo sentarse a oír lamentos, críticas.  
116 Se ve la mera formalidad...rara vez encontrabas actas donde conste que habían discutido  
117 algo académico. Entonces cómo llegar a acuerdos para llenarse de elementos,  
118 investigaciones de reportes, ya no internacionales, no sé de la UNAM, del Colegio de  
119 Pedagogía, o de la Universidad Pedagógica.

120 A: Los cursos actuales siguen alguna estrategia en especial?

121 B: En esos cursos, la estrategia que seguimos es preparar al maestro de cada estado y ese  
122 maestro prepara a sus compañeros, este, ese maestro tiene que ser elegido...

123 A: Los talleres, son obligatorios o no?

124 B: En lo hechos, pero no hay ningún documento que diga el que no asista al taller será  
125 sancionado...

126 A: Supone un puntaje para los maestros?

127 B: Claro, sí les extendemos...una constancia con el esquema... de educación superior. Claro.  
128 Y tienen becas, concursan por esas becas...

129 A: Tienen también posibilidades de cursar las maestrías en la misma normal superior?

130 B: Claro. Bueno los postgrados, están... tienen el esquema no sólo de las becas, sino de  
131 promoción...como en una universidad. Tienes un comienzo con requisitos...una  
132 competencia, hasta ascienden. Ese es su esquema, en educación superior lo que cuenta  
133 son los años de experiencia, las publicaciones, los grados.

134 A: Cuáles son los criterios para seleccionar cada uno de los maestros que asisten a los  
135 talleres?

136 B: En primer lugar, solicitamos un resumen curricular que proponen en su entidad, a partir  
137 de la cual analizamos el curriculum y lo comentamos con la autoridad educativa,  
138 nosotros pensamos que la propuesta que hacen sobre los tres, fulanita o fulanito cubre  
139 mejor los criterios.

140 A: No hay como una línea de formación.

141 B: Este, otra cuestión es que, especialmente ahora que ya llevamos cuatro años con la  
142 reforma que ya hayan participado en algún curso de la reforma... Otra cuestión que  
143 solicitamos, es que ellos que se conocen, deben tener un prestigio profesional en el  
144 plantel, en la escuela, no...que tenga un reconocimiento profesional, porque bueno es la  
145 persona que los va a capacitar a los demás y digamos si no tiene una trayectoria  
146 académica reconocida, pues no tendría los elementos para poder, primero, trabajar y  
147 captar cuál es el enfoque y segundo, cuando vaya con sus colegas para que hagan la  
148 discusión, la comprensión

149 A: Estos criterios también están previstos en la planeación que hicieron ustedes?

150 B: De hecho estaba en capacitación este tipo de información, que sepan a qué vienen y que  
151 acepten el compromiso, no es de que te comisionó y vete, y si no cumple su comisión le  
152 descontamos... tiene qué saber a qué viene y estar de acuerdo.

153 A: Sí. Básicamente.

154 B: Al principio costó trabajo, entre que la autoridad educativa pues tenía que coordinar un  
155 tiempo, la gente que interviene entre la autoridad estatal y el maestro se metió el  
156 director, subdirector y secretario académico... llegaban maestros así como que yo voy a  
157 dar un curso? Poco a poco ya fue siendo de lo más libre, si un nacional cedía la  
158 responsabilidad aceptaba a no aceptaba. Ya sabían a qué se comprometían, de hecho  
159 algún maestro...además conforme iba pasando la reforma comenzaron a saber de qué se  
160 trata, para dónde va.

161 A: Luego de implementar la actualización en la escuela, se mandó algún informe de los  
162 procesos a la Dirección de Actualización?

163 B: No, de los talleres estatales si un informe, pero luego hacen ellos, o sea, como que  
164 establecimos el acuerdo de que nosotros los apoyamos al iniciar el proceso, pues lo que  
165 sigue...corre por cuenta de cada quien, como profesionales, no? Y esto ciertamente ha  
166 sido diferenciado de entidad a entidad, si hay, entidades, por ejemplo, que han mandado  
167 a hacer reuniones estatales con una o dos veces al semestre y ya hacen su propio  
168 seguimiento. Ahí, este trabajo de seguimiento, lo comentan con las autoridades  
169 académicas de cada escuela...pero la discusión es para ellos, para asumir el trabajo de  
170 ellos como profesionales.

171 A: Cuál fue el apoyo que ustedes proporcionaron?

172 B: Lo que sí, lo que sí es que al inicio del siguiente semestre...la primera actividad se las  
173 evaluamos en el semestre anterior... El taller, como lo han conocido transmite informes  
174 por escrito, o es parte de tal trabajo, que ahora sabemos dónde tenemos problemas, que  
175 tal bloque, que tal propósito, tal tema, tal lectura, tal actividad causó esto y esto...y eso  
176 son factores para reformular el programa. Estamos esperando que termine la primera  
177 generación para revisar cómo funcionó el curso sobre la marcha. Primero, hicimos la  
178 propuesta y luego comenzó una reformulación de los cursos, reordenando temas...

179 A: Sobre la marcha misma del proceso se hizo la evaluación?

180 B: Si ya nos estamos dando cuenta...

181 A: Qué otros elementos tienen para trabajar estas instancias de evaluación?

182 B: O.K, hay un equipo que le llamamos equipo de seguimiento que se traslada por una  
183 semana en un grupo y ahí están observando, registrando todo lo que sucede, con las  
184 distintas materias y se van aplicando otro tipo de cosas...y la idea no es en el momento

185 decirle al maestro te equivocaste en esto, sino que se le platica qué problemas en la  
186 práctica está teniendo el trabajo con esa academia, qué necesita para los alumnos, qué  
187 necesita para los maestros, qué funcionó mucho mejor de lo que se esperaba, qué es lo  
188 que hicieron, o sea, es proceso de seguimiento, no es de supervisión, es de observación y  
189 conocimiento de un profesor que está en servicio.

190 A: El equipo técnico se constituye como un observador participante?

191 B: Sí, pero la observación participante, es un elemento para ver en qué punto hay que hacer  
192 los ajustes. Sí, porque es una instancia de evaluación nuestra normalmente una  
193 evaluación del diseño del diseño de la planeación.

194 A: Esto se triangula de alguna manera con la observación que hacen los maestros en los  
195 estados?

196 B: Así es, y además hay una invitación abierta, esa es la diferencia con respecto a la  
197 obligación de entregar informes al final de cada asignatura, hay una invitación abierta a  
198 la que tenemos respuesta, no masiva, pero sí respuesta de proponer, de sugerir, de  
199 evaluar, de comentar, de criticar, de parte de quien quiera. Alumnos o maestros.

200 A: Los alumnos también tienen una instancia de participación?

201 B: Parte del trabajo que desarrolla el equipo de seguimiento, más de la observación,  
202 entrevistas. Creemos, que hemos logrado bastante más que en otros esquemas donde  
203 hemos trabajado. Lo del trabajo en cascada no nos había funcionado, porque yo te diría  
204 que este proceso de que los maestros fueran involucrándose en el tipo de trabajo, en el  
205 tipo de metodología y sobre todo en el enfoque de los contenidos y de cómo ver su  
206 función...de cómo ver al alumno, una escuela primaria, una escuela básica o una escuela  
207 normal...este, bueno para poder asegurarnos un poco más de que este trabajo o esta  
208 percepción no se fuera perdiendo si capacitábamos a uno y este a otro, ese a su vez a  
209 veinte y esos veinte a otros doscientos, o sea lo que llamamos en cascada. Hicimos  
210 nuestra principal estrategia de trabajo durante los primeros años de la reforma trabajar  
211 con todos los maestros, y por eso hablamos de talleres regionales...esta estrategia nos  
212 llevó a tener unos mil setecientos maestros simultáneamente trabajando en nueve sedes...  
213 de manera que lo más directo que podíamos hacer en esa discusión, en ese análisis de  
214 nuevos sentidos.

215 A: Y estas reuniones comienzan en qué año, porque en el '97 empiezan los talleres, verdad?

216 B: Nacionales y regionales... y ahí comienzan los talleres.

217 A: Y previamente hubo alguna actividad de actualización?

218 B: Bueno, hubo otros sectores que sí. Nosotros empezamos a trabajar la reforma... Y

219 comenzamos digamos por supuesto con ideas para hacer un diagnóstico, un diagnóstico

220 muy amplio de cómo está la formación de maestros.

221 A: Y los resultados de los encuentros, de los foros, todo eso opera como diagnóstico?

222 B: En el '92.

223 A: En el '95 hubo otro.

224 B: Empezamos de cualquier manera con una consulta donde intervinieron maestros de las

225 escuelas normales y los alumnos de esos maestros de las escuelas normales, los

226 directivos de las escuelas normales, maestros educación básica, del medio urbano, del

227 medio rural, del medio marginal...escuelas completas, incompletas; padres de familia,

228 sindicatos o sea representaciones sindicales... porque acá tenemos uno, hay entidades

229 donde hay otros sindicatos de maestros, este, asociaciones de padres de familia y un

230 experto, independientes o centros de investigación... con distintas estrategias, unos con

231 encuestas...

232 A: Claro, eso fue en '96?

233 B:... en '96... unas estrategias directamente bajo el cuidado de las autoridades educativas

234 estatales y relacionadas con la comisión y otras directamente coordinadas con nosotros.

235 Yo te diría, por ejemplo, fuimos a estados no a todos, a entrevistar a dos asesores de

236 secretario... no a un asesor de secretario y a un investigador de Aguascalientes, de la

237 Universidad Autónoma de Aguascalientes, asesor de educación. Y aquí nos reunimos

238 con gente del DIE, de cada entidad, con dos maestros que cada entidad eligió como los

239 maestros más destacados para que sepan qué quieren, qué necesita su estado, qué

240 problemas, qué virtudes. Fue una consulta amplísima.

241 A: Para la formación del plan de estudios?

242 B: De la reforma en general.

243 A: Claro de la reforma de normales en general porque lo curricular es un aspecto, claro, de

244 la reforma, sí.

245 B: Ya ves que son cuatro. Lo global. A partir de ahí, empezamos a involucrar a la gente; a

246 parte de lo que significa una consulta, pues es también meterte tú a propiciar espacios

247 de reflexión. Y comienza la mirada académica de cada quien, no? Que está haciendo, a  
248 lo mejor ya opinó, ya dijo, no dijo todo lo que quería decir... ya en el seminario hay  
249 etapas de sistematización...Pero sí con la oportunidad de haber discutido en la escuela  
250 podían opinar individualmente y por escuela. Los informes podían ser individuales, por  
251 academia, por escuela como cada quien se quisiera expresar. Bueno ahí empieza una  
252 dinámica de reflexión, y el planteo porque no sólo tuvo el significado de aportar  
253 información a la SEP.

254 A: Claro. Sino que se esperaba otro tipo de impacto, generar ya todo un movimiento y  
255 expectativas de que algo nuevo va a pasar y que hay cosas que tienen que cambiar  
256 fundamentalmente, no?

257 B: Así es. Y qué va a cambiar, estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo, yo quisiera que  
258 cambiara esto, no? Bueno y ya una de las primeras actividades académicas de trabajo  
259 que tuvimos con ellos es que los chicos del plan '84...Empezaran a conocer qué se está  
260 trabajando hoy en la educación básica. Porque en los planes de estudio de 1984 no había  
261 ninguna materia específica para conocer los libros de texto, programas, plan de estudio  
262 de la primaria, sino en gran medida es la psicología...

263 A: Los alumnos del plan anterior, ellos participaron también en instancias de actualización?

264 B: Bueno lo que hicimos fue preparar unos cuadernos, por ejemplo, el enfoque de la  
265 enseñanza de un tema de matemáticas en plan de estudios vigentes. O de español, en  
266 secundaria de geografía, de inglés.

267 A: Y quién coordinaba?

268 B: Aquí nosotros.

269 A: Y los alumnos asistían acá a los talleres?

270 B: Preparamos los programas que les llamamos programas de enfoques y contenidos de  
271 educación básica, se hicieron con la mira de que en los programas vigentes en el plan  
272 '84 en los últimos semestres los maestros de las escuelas normales, los introdujeran.  
273 Entonces convocamos a los maestros de las escuelas normales, trabajamos con ellos,  
274 porque ellos eran los primeros en ser actualizados, no?

275 A: Claro.

276 B: Lo hicimos institucional....el maestro normal lo primero que tenía que conocer es qué se  
277 está trabajando en escuela básica. Trabajamos con ellos mientras hacen todos los

278 propósitos, es su primera etapa de trabajo, iniciar la actualización de los maestros antes  
279 de lo que es que penetre la reforma del orden curricular en el conocimiento de los planes  
280 de estudios vigentes de la educación básica. Este y esos programas tenían también una  
281 mira de operación, es decir, trabajarlos con los estudiantes del último grado del plan 84  
282 porque no salieran sin ese mínimo conocimiento, no? La reforma de básica se dio de un  
283 momento a otro...

284 A: Claro, así que fue como aprovechar al máximo esa instancia, tanto desde los formadores  
285 como de los futuros docentes.

286 B: Así es. Y esas son las líneas de acción de las que se hablan. O sea no comenzamos, qué  
287 es la formación de maestros o corrientes en la formación de maestros de la educación  
288 básica. Que igual es un detonador de otros procesos.

289 A: Sí. Bien no le voy a quitar más tiempo por ahora.

290 B: Cuando quieras nos ponemos de acuerdo.

291



## **Entrevista No. 5**

**Noemí E. García**

**Coordinadora de la Dirección de  
Actualización**

**Dirección de Normatividad**

**Subsecretaría de Educación Básica y Normal  
México**

1 : Cuáles fueron los espacios de participación de los formadores de formadores en el diseño  
2 y la implementación de la actualización?

3 B: Mira, yo creo que hay diferentes niveles de participación, en el caso de la elaboración de  
4 los programas, de los materiales de estudio, tuvimos maestros que participaron desde la  
5 propuesta de actividades, la propuesta de bibliografía, las sugerencias de los enfoques,  
6 de los contenidos. Otros maestros que no participaron en ese diseño específicamente,  
7 pero que participaron ya en el taller de actualización que se les da, para apropiarse de  
8 ellos y después trabajarlos en sus entidades, en sus escuelas y socializarlo con sus  
9 compañeros. Hubo un siguiente nivel de profesores a lo mejor, que son los que no  
10 vinieron a tomar un taller directamente con nosotros acá, pero que lo tomaron en sus  
11 escuelas y las actividades ya, de puestas en común, de trabajo colegiado se involucraron  
12 en ello. Entonces yo sí diría que hay diferentes niveles de participación, con los miles y  
13 miles de maestros que tenemos, te diré, obviamente no todos podían venir aquí y  
14 participar en elaborar un programa; pero sí, lo que sí se asegura, fue que todos  
15 participaran en estos talleres de actualización, para que conocieran una nueva propuesta,  
16 el enfoque y las estrategias para llevarlo a cabo, implementarlo.

17 A: Todos los formadores han recibido la actualización?

18 B: Todos, los profesores de todos los semestres. Cada semestre se echa a andar un taller, en  
19 el cual se dan a conocer los nuevos programas, se trabajan actividades específicas o más  
20 significativas del enfoque de esa asignatura, se revisa la bibliografía básica, se comenta,  
21 se discute respecto al por qué de esa bibliografía, la pertinencia. Pero es taller con taller,  
22 y además se hace una teleconferencia en donde por la red de edusat se transmite a nivel  
23 nacional y las escuelas tienen sus copias para discutir. Entonces, pero esto ha sido cada  
24 semestre, eso es algo muy singular de esta reforma, en el siguiente semestre, por ponerte  
25 un ejemplo, desarrollo infantil dos, ya se tiene la experiencia de qué pasó con desarrollo  
26 infantil uno; entonces en ese taller de desarrollo infantil dos, se recupera la experiencia  
27 de los profesores respecto al interior, y si es necesario se reestructura el uno. Se trabajó  
28 el programa y entonces tú tienes la nueva versión del programa de desarrollo infantil  
29 uno, tanto en el texto, en el documento, como en una teleconferencia que se hizo para  
30 explicar a los docentes por qué se había cambiado, por qué se había reestructurado ese  
31 programa, esto es lo interesante. Que si bien este programa de transformación tiene

32 como ideas hacer una evaluación de él, pero no una evaluación terminal, sino de  
33 proceso continuo, entonces los compañeros de seguimiento tienen esa función  
34 justamente. Hoy se arranca este nuevo programa, empiezan a irse a las diferentes  
35 escuelas, obviamente a hacer pequeños muestreos y nos no esperamos a que termine la  
36 primera generación, se reconoce que esto no estaba bien, que es necesario modificar  
37 aquel contenido temático, o aquella bibliografía.

38 A: Los profesores pueden hacer modificaciones al programa para recién implementarlas en  
39 la institución sin la anuencia de la instancia central?

40 B: Sí, hay un cierto grado de flexibilidad en torno a ella. Es decir, lo que nosotros  
41 procuramos e insistimos con ellos es que no se descuide el enfoque; es decir, nosotros  
42 creamos mucho para todas las asignaturas, el trabajo colaborativo es un elemento que  
43 tiene que permear todos los espacios. Pero en la normal que tu trabajas, por las  
44 características del lugar en que está, por la relación que se establece entre los  
45 compañeros de los otros espacios curriculares, dices mira me va mejor que tu empieces  
46 con ese bloque dos porque eso se vincula más con lo que vamos a ver en observación y  
47 práctica o algo, y entonces se hace este movimiento, o bien igual dependiendo de las  
48 características del grupo en particular, dicen bueno los que programaron esto pensaron  
49 que entráramos por este documento, pero mis alumnos les faltan referentes de esto y  
50 esto, y entonces incorporan otros subtemas...

51 A: Cómo impacta esto en las acciones de actualización?

52 B: Y, ahí viene lo interesante, que el siguiente semestre abrimos el taller discutiendo qué  
53 pasó con ese programa, qué se operó, qué no favoreció, qué cambios se hicieron, y esos  
54 son los que básicamente han dado motivo a regresarte y replantear un curso anterior, por  
55 ejemplo.

56 A: Hubo una tendencia a trabajar algunos contenidos que figuraban en el plan anterior?

57 B: Bueno, de entrada no puedes decir que no se recupera algo de bibliografía, alguna  
58 edición de los otros planes... Algo muy importante, en cada uno de los espacios, no sólo  
59 en desarrollo infantil, es el estar acompañando la discusión teórica con la observación, o  
60 sea todos estos espacios tienen su agregado tanto en el espacio de observación y  
61 práctica, como al interior de cada programa. Esto permite estar contrastando y  
62 discutiendo constantemente lo que el aporte teórico me dice y lo que me da como un

63 marco explicativo, y lo que yo veo en la escuela, me asomo a los niños en vivo y en  
64 directo y a ver qué pasa con ellos.

65 A: La sugerencia de actividades está llevando al trabajo colegiado en las instituciones?

66 B: Totalmente, se trata de eso. El trabajo colaborativo que es: si yo quiero que el niño  
67 aprenda ciencias o aprenda matemáticas, hay un espacio básico donde discute con sus  
68 compañeros, comenta las estrategias que empleó y entonces también creemos que la  
69 manera en que como docentes podríamos funcionar es en un trabajo colegiado. Ahora,  
70 no en todas las escuelas funciona igual ese trabajo colegiado.

71 A: Qué factores piensas que influyen en esto que mencionas?

72 B: Pues en muchos casos, desde factores muy personales hasta factores administrativos,  
73 tenemos en algunos lugares ya escuelas que están funcionando con maestros que se les  
74 llama de tiempo completo, que tienen tiempos de descarga para justo discutir, reunirse  
75 en equipos, y tenemos maestros, que nosotros les llamamos maestros taxis... entonces  
76 así definitivamente, porque te puedo decir que sí hay diferencias entre unos, algunas  
77 normales que el trabajo colegiado es excelente, y en otras a lo mejor el trabajo  
78 colegiado es excelente, pero no todos participan, también.

79 A: En los talleres cómo organizaron la relación con las entidades federales?

80 B: Hay un responsable del programa de transformación y actualización en cada normal, en  
81 cada entidad. Ese responsable es nuestro nexo con ellos, y entonces bueno en el primer  
82 taller fue: vamos a dar el taller de actualización para tal espacio curricular, que cada  
83 normal nos sugiera un docente y los envíe. Eso fue al principio, ahora en cada taller  
84 nosotros vamos identificando los que se llaman maestros destacados, maestros a los  
85 cuales nos interesa de manera particular, que en el siguiente taller por favor nos lo  
86 envíen, vamos a dar el taller de actualización para tal y les sugerimos que de Michoacán  
87 venga tal maestro, nos da mucha pena, pero no quisiéramos que viniera tal profesor de  
88 tal lugar... Es decir, y en eso ha sido muy interesante porque los maestros han estado  
89 muy sensibles a estas sugerencias nuestras. O sea, nos interesa que este programa de  
90 transformación realmente vaya generando cuadros, equipos técnico regionales. En este  
91 momento hemos identificado a maestros que han participado en esto, que luego los  
92 llamamos para que sean conductores en los talleres, para que vengan con nosotros y nos  
93 apoyen a redactar el programa de la asignatura, maestros que yo te comentaba hace rato

94 de la reunión internacional que acaba de haber, que si tu ves aquí, ya participaron como  
95 ponentes en esta reunión internacional. Están así reconocidos como representantes  
96 nacionales, que surgieron de estos talleres de actualización y ahora ya los estamos  
97 reconociéndonos así, como expertos nacionales.

98 A: Fueron redefiniendo los mecanismos de actualización?

99 B: En primer momento estaban los talleres nacionales, talleres regionales y los estatales. En  
100 el caso de secundaria estamos haciendo talleres nacionales y talleres estatales, ya no  
101 estamos haciendo talleres regionales. También porque la dimensión es otra, no es lo  
102 mismo hablar de la cantidad de profesores de educación primaria que era, obligaba a  
103 hacer esos regionales, a estos de educación secundaria y de educación preescolar que  
104 puedes pasar de un nacional a un estatal. Ahora hay entidades que nos demandan otro  
105 taller aparte. Ya específico para una disciplina en particular, y entonces eso es ya en  
106 coordinación con Normatividad y con Materiales y Métodos Educativos se organiza un  
107 taller en particular para la discusión de una disciplina o de una especialidad y se arma  
108 ese taller. Pero ya no es un contexto igualitario, ya es responder ahí a las inquietudes  
109 específicas de alguna entidad particular que las tenga.

110 A: En cuánto a la organización académica y pedagógica, los cursos tuvieron siempre la  
111 característica de ser talleres?

112 B: Talleres, siempre, y lo que implica un taller, que tienes una agenda a trabajar, una  
113 carpeta con materiales a discutir, pero en donde las personas están al frente del taller,  
114 coordinan las actividades. Una característica, siempre los que coordinan son los autores  
115 del programa que se está poniendo a discusión, si a ti te toca hacer el programa de una  
116 asignatura, te va a tocar coordinar un taller con esos maestros.

117 A: Y la elaboración de ese programa lo hace el técnico con la participación de los  
118 formadores de las normales?

119 B: Es ahí en donde nos unimos en primera instancia con la Dirección de Materiales y  
120 Métodos Educativos, que es la encargada de hacer los materiales, libros para el maestro,  
121 libros para el niño y ellos trabajan esa propuesta, obviamente son equipos con un  
122 número pequeño de gente, donde ellos mismos consiguen a estos maestros que les  
123 pueden apoyar en esa actividad.

124 A: Digamos que trabajan conjuntamente.

125 B: Conjuntamente se trabaja el taller y se comparte el espacio del taller.

126 A: Esta decisión de que sea un taller está relacionada con la concepción de práctica que  
127 tienen en la propuesta curricular?

128 B: Sí, no podemos decirle a un maestro, mire ahí está su documento y aplíquelo. No, nos  
129 sentamos a discutir, yo no sé si tu has tenido oportunidad de presenciar algunos de los  
130 talleres, pero son discusiones riquísimas porque quien planifica un curso, tiene su  
131 concepción de por qué definió tales problemas centrales para discutir en ese curso, por  
132 qué esa bibliografía, por qué esa secuencia y eso se discute con los maestros y se hacen  
133 ejercicios inclusive... entonces ahí encuentra cómo también puede tener una diferente  
134 lectura ese curso que tu estas implementando, y como lo importante es que quien lo va a  
135 trabajar capte cuál es el por qué de la estructura, el propósito de esa estructura y  
136 entonces luego lo maneje.

137 A: Así se está buscando cambiar el perfil del formador de formadores?

138 B: Sí. No es un operador y un aplicador de una idea, es una persona que tiene, hasta donde  
139 creemos, un pleno conocimiento de cuál es el enfoque de su asignatura, hacia dónde  
140 quiere llegar con sus alumno, y que entonces tiene varios caminos para hacerlo.

141 A: Esto brinda la posibilidad de reflexionar sobre la práctica?

142 B: Yo te puedo decir que hemos tenido a veces en el recuento que se hace al iniciar el  
143 siguiente taller, de normales que nos dicen: estuvimos en huelga, y otra escuela que  
144 dice: nosotros no tuvimos ninguna suspensión, por supuesto que la manera en que  
145 tuvieron que reorganizar su curso los que tuvieron dos meses menos, pues es  
146 diametralmente distinta a la de acá, pero que lo interesante es luego poner en común qué  
147 pasó, a dónde sí llegaron, a dónde no llegaron y de dónde van a arrancar en el que sigue.

148 A: Desde el comienzo de la actualización hasta estos tiempos han podido ver un cambio en  
149 la posición del formador de formador, de su perspectiva?

150 B: Yo creo que ahí mira, ahí quién tendría más elementos para decírtelo sería el área de  
151 seguimiento, que incluso son algunos de los documentos que tienes ya ahorita ahí a tu  
152 izquierda. Yo lo que sí he podido identificar cuando me encuentro a estos maestros que  
153 ya llevan uno o dos talleres conmigo, algunos ya hasta tres talleres que han transitado, o  
154 que han sido compañeros míos en el proceso de conducción, que los siento más seguros  
155 y más convencidos de lo que hacen. No te puedo decir sí más convencidos al cien por

156        ciento de todo lo que nosotros decimos, pero de lo que ellos están haciendo sí ya tienen  
157        como un mayor manejo, una mayor certidumbre de por qué lo están haciendo y hacia  
158        dónde van sí, eso sí te lo puedo asegurar.

159    A: Piensas que las instancias de actualización, han fortalecido de alguna manera la toma de  
160        decisiones en torno al currículo?

161    B: Sí, exactamente. Yo creo que, por decirte algo, en algunos aspectos sigue habiendo  
162        necesidades pues de carácter educativo y formación específica hacia lo disciplinar. Yo  
163        te decía, mi área de mayor trabajo que es la de la ciencia, yo sigo viendo carencias en la  
164        formación en ciencias de nuestros maestros, debo reconocerlo; y les seguimos  
165        insistiendo: ustedes deben de saber más de lo que el curriculum le pide a un niño que  
166        aprenda dentro de un área de ciencias, y de repente encontramos serias confusiones  
167        todavía a nivel conceptual en nuestros propios maestros. Pero en el plano metodológico,  
168        en el plano de cómo favorecer más que el niño plantee preguntas, que investigue, esta  
169        idea de cómo potencializar estas actividades. Es decir, en esta situación de cómo se  
170        aprende y cómo se enseña y creo que en los talleres es lo que más hemos atacado, lo que  
171        más hemos fortalecido, pero en el plano sí del manejo de los contenidos específicos, y  
172        también nuestros talleres no ponen el acento en eso.

173    A: Cuál elemento se priorizó, lo disciplinar o lo didáctico?

174    B: Estamos priorizando más, qué es ser maestro. Pero sí creemos nosotros que si tienes un  
175        maestro que ve, insisto, de manera diferente su quehacer de maestro, que otra vez, no se  
176        cree que el tiene que ser la enciclopedia ambulante, sino que también reconocer, así  
177        como mis alumnos tienen ideas previas y tienen marcos conceptuales diferentes. En ese  
178        espacio no vamos a ponernos a revisar cuánto sabes de las fuentes de energía, pero si te  
179        queda esa idea de tu cómo aprendes, cómo aprende el niño, entonces podrás ir  
180        identificando tus propias debilidades. Entonces no nos daría tiempo, en estos talleres, de  
181        trabajar tema por tema el curriculum.

182    A: Por eso enfatizan más lo pedagógico - didáctico en las prácticas dedicadas a la  
183        enseñanza?

184    B: Y las formas de enseñanza - aprendizaje en cada una de las disciplinas, qué es lo  
185        fundamental para aprender y enseñar ciencias.

186    A: Ese es el núcleo de la propuesta de actualización?

187 B: Desde el núcleo, qué es lo fundamental en la matemática, la resolución de problemas, la  
188 puesta en común, la diversidad de estrategias para hacerlo, entonces hacemos pequeños  
189 trabajos en el aula en donde el maestro se involucra y resuelve problemas, se involucra  
190 y hace actividades experimentales, y de qué le pasa en la observación y en el registro y  
191 creemos que de esa manera va a ir alcanzándolos. Pero sí hay todavía algunos elementos  
192 específicos hacia el manejo ya de contenidos en cada disciplina que nos falta fortalecer  
193 y favorecer. No podemos decir que a partir de este programa de transformación de las  
194 normales y actualización, tienes ya un maestro al cien por ciento, y además tenemos que  
195 hablar de una formación continua, y esa formación continua tendrá que ir identificando.  
196 Yo creo incluso a su vez, el análisis de esto que está pasando, ahora hacia dónde vamos,  
197 ahora por dónde podemos trabajar.

198 A: Sí, y en ese sentido creo que son como puntales aquellos maestros que se destacaron,  
199 porque son los que pueden tener iniciativa y llevar el grupo adelante y hasta generar  
200 procesos de autocapacitación institucional.

201 B: Esa es nuestra inquietud exactamente. En caso de primaria es ir estableciendo como por  
202 regiones, redes de especialistas ya, que pueden potenciar esos programas de  
203 actualización en su propia región de influencia. Yo no sé si sabes de la existencia de la  
204 red normalista?

205 A: Sí, estuve viendo en Internet.

206 B: Es nuevo, acaba de salir, acabamos de enviar ya la actual información, es nuevo pero te  
207 puedo decir que tengo ahí ya un fólder, ya nos están llegando mensajes de maestros que  
208 están empezando a decir sus opiniones. Entonces empieza a funcionar y esto no tiene ni  
209 un año de haberse echado a andar, de marzo a la fecha. Ya estamos ahí, ya estamos  
210 dándoles respuestas a esos comunicados que nos van permitir hacer una red, porque tu  
211 sabes con la dimensión de talleres que tenemos una estrategia que debemos potenciar es  
212 justamente el trabajo a través de Internet. Entonces que también podemos empezar a  
213 compartir.

214 A: Y configurar así redes.

215 B: Y no necesariamente hacer un gran congreso donde tienes que desplazar a la gente, sino  
216 estar en comunicación con tus mismo compañeros, a través de Internet puedes empezar



217 a tener un trato más de pares, con colegas, con otros docentes y compartir discusiones,  
218 bibliografía. Yo creo que es un potencial muy grande que apenas hemos arrancado.

219 A: Cómo podrías caracterizar el proceso de profesionalización en el marco de la  
220 actualización?

221 B: Bueno, yo creo que es en el plano académico como en el plano social, o sea realmente en  
222 el país, y por eso hablamos de un programa de fortalecimiento. La idea, en un tiempo, el  
223 ser maestro en nuestro país era identificado social y profesionalmente como una persona  
224 casi de excelencia, después vinieron diversas situaciones sociales y de todo, donde ser  
225 maestro no se leía como un profesional en pleno, entonces nosotros creemos que es,  
226 cuando hablamos de profesionalización, hablamos en los dos sentidos otra vez. Desde el  
227 punto de vista académico, fortalecer su formación y que no se fortalezca nada más con  
228 talleres, por eso está esa línea de dotar a las normales otra vez del léxico que se  
229 requiere, del acervo bibliográfico que se requiere y de que socialmente también se  
230 recupere esta imagen, se recupere la idea de un profesional en educación. No es  
231 sencillo, yo creo que es de los puntos más complicados, más complejos. Yo te decía de  
232 este eslogan de maestro taxi es peyorativo, tenemos que quitar esa imagen y esa imagen  
233 no se quita tampoco nada más dándoles cursos de actualización... Se necesita  
234 redimensionar incluso formas de contratación laboral.

235 A: Básicamente, porque acá en esto que estamos dialogando nosotros no estamos poniendo  
236 para nada esas variables que son como bastante determinantes en todo el proceso.

237 B: Totalmente y se reconoce. Entonces ahí te tienes que sentar y a nivel estructural revisar  
238 bueno porque éste maestro corre de aquí para allá, de allá para acá y nunca puede  
239 sentarse con el grupo de profesores a trabajar en colegio. Porque sus condiciones  
240 laborales son equis y zeta desde ahí hay que cambiarlo.

241 A: Sí, eso es cierto, son como procesos mucho más amplios de los que uno está hablando...

242 B: No sólo lo académico. De políticas educativa y de cuestiones sindicales.

243

**Entrevista No. 6**

**Cenobio Popoca**

**Coordinador de la Dirección de  
Investigación**

**Dirección de Normatividad**

**Subsecretaría de Educación Básica y Normal  
México**

- 1 A: Cuáles son las acciones emprendidas en torno a la gestión institucional?
- 2 B: Mira yo creo que aquí lo que ha sucedido es que el programa para la transformación, el  
3 fortalecimiento académico de las escuelas, aunque contempla cuatro líneas, de hecho se ha  
4 mencionado que la última gestión institucional no se ha trabajado suficientemente y es  
5 como la que podría continuar. Pero a mi me parece que ahora estamos atareados en la  
6 transformación curricular...Curricular, ese es el punto. Y no se han atendido los otros  
7 asuntos, aunque ya vienen otras reformas de la licenciatura en educación especial, en  
8 educación física, educación inicial. Y mira lo que sucede es que es un equipo muy  
9 pequeño, como muy centralizado, o sea en la Dirección de Normatividad, no hay equipos  
10 tan extensos. Entonces pues aquí los equipos han sido pequeños, más bien se ha dedicado  
11 a la elaboración de los programas de estudio, de los rasgos del perfil deseable, de los  
12 procesos de actualización. Entiendo que con Noemí se iba a iniciar algo al respecto.
- 13 A: La parte de gestión institucional es la que trabajaría las funciones institucionales?
- 14 B: Pues mira, yo creo, pero, me parece que no está ahí del todo previsto esa parte. Es decir,  
15 se habla de que es una formación inicial, una formación nacional, pero regional, que se  
16 fortalecerá el trabajo colegiado, el sentido de la teoría, pero habría que revisarlo porque  
17 parece que no hay una alusión explícita de las funciones que le corresponde a la escuela  
18 normal como institución...hay situaciones particulares que dificultan la operación del  
19 programa, de mayor resistencia.
- 20 A: La implementación varía de acuerdo a las condiciones institucionales?
- 21 B: En el caso de las tres escuelas normales, comparten situaciones de haberse sentido  
22 desplazadas de la reforma, de que el plan tal vez no responde a lo que ellos consideran que  
23 debiera ser. Por ejemplo al plan '97 había varias resistencias por desplazar este perfil del  
24 maestro investigador, algunos lo consideraron que se iban a formar maestros técnicos, sólo  
25 en el conocimiento de lo didáctico.
- 26 A: Piensas que eso influye en los procesos de implementación?
- 27 B: Lo que se comentó en la reunión con los directores es que este proceso de transformación  
28 de la gestión y de las funciones, en nuestro caso, implica procesos de negociación,  
29 negociación política incluso, porque hay acuerdos y reglamentos, no son sólo porque los  
30 decida la autoridad, el sindicato nacional está ahí metido. Entonces como que al reformar  
31 por ejemplo la carga académica de los profesores, la maestra de una normal nos decía que

32 si le podían pasar el reglamento porque algunos de sus maestros no aceptaban más seis  
33 horas a lo mucho, y algún maestro decía, no mejor ni te lo doy porque te va a ir creo peor.  
34 Entonces pues es un punto que está ahí digamos, entre paréntesis por el momento, la  
35 cuestión de las funciones....

36 A: Entonces los cambios en las prácticas y los cambios en las formas de trabajo vinieron más  
37 que nada por la implementación del nuevo plan?

38 B: Yo creo que la transformación curricular, impulsó la necesidad de hacer un trabajo  
39 colegiado. No obstante, en los talleres de actualización, en algunos documentos se  
40 plantearon situaciones sobre el trabajo colegiado. Por qué? Porque la propuesta curricular  
41 demanda, o requiere que en las jornadas de observación y práctica participen el conjunto  
42 de los maestros. Aquí otro aspecto que creemos que también impulsó eso es que, al  
43 distribuir los programas de estudio a los alumnos, ellos ahí percibían cuál era la propuesta  
44 curricular.

45 A: Y cuál fue el sentido de entregar el programa a cada alumno?

46 B: Mira, pues yo creo que por un lado, se pensó que era una manera de que el estudiante  
47 supiera cuáles eran los propósitos al cursar una asignatura, no es quitar autonomía.  
48 Finalmente entendemos que cada maestro puede hacer adecuaciones y no hay alguna  
49 sanción, no, sino como una regulación implícita. Pero en primer lugar que el estudiante  
50 conociera cuáles eran los propósitos y los contenidos que se planteaban en una asignatura  
51 determinada, esto le permitiera, en todo caso, ser autónomo si es que los docentes no  
52 abordaban lo que se plantea en el programa. Bueno, además de eso, en estos programas  
53 incluyen algunas lecturas, hay maestros que piensan que es la antología única, pero no,  
54 son lecturas difíciles de conseguir y por lo cual se les dan a los estudiantes, lo otro está en  
55 las bibliotecas de las normales y los acervos. Pero yo creo que esto del programa, ha sido  
56 útil para que los estudiantes como que identifiquen esos propósitos y además para que se  
57 den cuenta cuando hay una distancia demasiado fuerte de los maestros. Mira, otro asunto  
58 que en el seguimiento hemos detectado, es que yo creo que la reforma viene a mostrar que  
59 falta un proceso de formación y actualización permanente de los maestros de las normales,  
60 porque para muchos era algo como muy diferente, como muy complejo lo que ahora se  
61 plantea. Y uno se pregunta cómo es que no están al tanto de esos cambios. Si no se mueve  
62 a los maestros, si no se crean mecanismos que propicien esa formación interna y externa o

63 bueno alguna manera de revisar, van a estar esperando que cada reforma o cada nuevos  
64 libros les den como lo que hay de nuevo y entonces cuándo van a conseguir ese  
65 profesionalismo, o sea hay como tres ámbitos que considero que se vea como el desfase de  
66 muchos maestros: uno en el conocimiento disciplinar, pongamos el caso de español que es  
67 lo que más conozco, pero igual matemáticas y otras. Hay aportes, hay investigaciones,  
68 pero los docentes, como no tienen una comunicación, una discusión con otras  
69 instituciones, están como muy al margen, en lo individual y sólo están con lo que han  
70 dado tantos años. En cambio, en otras escuelas habían tenido procesos como de discusión,  
71 más bien por liderazgo de algunos docentes y eso como que facilitó la incorporación de la  
72 reforma, pero uno sería el conocimiento de la disciplina; otro el conocimiento de la  
73 escuela preescolar, primaria o secundaria. Con esto eran varios asuntos, ya sea que  
74 algunos maestros estuvieran en el nivel educativo, y entonces trajeran a la discusión de las  
75 academias esa experiencia o bien porque tener un contacto con sus egresados. Pero todos  
76 estos son los menos. Quizás los únicos que formalmente estaban al tanto eran obviamente  
77 lo que se llamaba laboratorios de docencia, era un maestro que acompañaba a los  
78 estudiantes a las jornadas de observación y práctica...

79 A: Del plan anterior?

80 B: Sí, del plan anterior, pero el conjunto ni idea de qué está pasando en la primaria. Quizá  
81 ellos valorarían tener una maestría, sobre cuestiones curriculares, epistemológicas del  
82 currículo, pero sentimos que desvalorizan el que puedan conocer lo que sucede en la  
83 escuela, porque a lo mejor lo toman como sinónimo de algo muy práctico nada más. Lo  
84 que creemos que es importante es que conozcan lo que sucede, que vean que si lo que se  
85 enseña es funcional. Luego está lo disciplinar, lo del conocimiento del nivel, y hay otro  
86 que es sobre las formas de trabajo, aquí consideramos que en la escuela normal. Las  
87 formas de trabajo de los docentes son importantes, quizás más que en otras profesiones,  
88 porque son formas implícitas del enseñar, del cómo enseñar...

89 A: La implementación del nuevo plan supuso modificación de las formas de trabajo?

90 B: Los maestros de la normal, quizá muchos de ellos al inicio de la reforma como que no  
91 consideraban que tuviera algún sentido, alguna utilidad, bueno yo explico o distribuyo los  
92 temas y los equipos exponen y ya. Pero el proceso de seguimiento como que nos permitió  
93 valorar la importancia de esas formas de trabajo, y al elaborar esos documentos, informes

94 y trabajarlos en talleres con los maestros creo que varios de ellos han ido revalorando ese  
95 aspecto. Yo creo que un problema es que muchas propuestas curriculares se quedan en el  
96 discurso, en algo como más bien descriptivo, pero no como una reflexión y una muestra.  
97 Entonces creemos que esas como tres situaciones o aspectos de la práctica docente, pues el  
98 conocimiento de la disciplina actualizado, el conocimiento de la escuela y de lo que  
99 sucede en sus demandas y el conocimiento de ciertas formas de trabajo docente que  
100 propicien rasgos en los estudiantes, de discusión, de análisis, de formación, son aspectos  
101 que se tienen que ir fortaleciendo, y que me parece que, con el plan de estudios, se han ido  
102 favoreciendo.

103 A: En qué dimensiones se dieron los cambios hasta el momento, dónde han podido observar  
104 más cambios, en la forma de trabajo a nivel institucional, o a nivel aula propiciada por el  
105 curriculum?

106 B: Mira, pues yo creo que no podría decir en qué nivel ha sido más fuerte o más constante,  
107 quizá a nivel aula, pero lo que te puedo comentar es qué hemos visto de cambio  
108 institucional y qué hemos visto de trabajo de aula. De cambio institucional, yo creo que lo  
109 que hemos visto como mayores avances es, que los maestros reconocen la importancia de  
110 compartir la experiencia que tiene el grupo con sus estudiantes en el conjunto de con los  
111 otros maestros, un punto. Otro, de tener reuniones no sólo con la especialidad, sino con los  
112 otros maestros para organizar distintas actividades de la observación y práctica, y no sólo  
113 eso, sino también para diseñar o plantear formas de trabajo, de evaluación de los  
114 normalistas. Es decir que sí hemos visto ese cambio, incluso algunas escuelas ya  
115 programan con aspectos más académicos sus reuniones colegiadas, o sea programan  
116 lecturas que van a discutir, como que ya no lo asumen como un trabajo individual, ese es  
117 yo creo uno de los mayores avances de lo que puede haber ahí. En el trabajo en el aula, no  
118 tenemos una información estadística de ese cambio, pero lo que hemos visto, es que los  
119 maestros como ahora lo que hacen es que ya no sea sólo con la exposición de temas. Lo  
120 que es recuperar las experiencias que tienen los estudiantes en las jornadas de observación  
121 y práctica para vincularlo con lo que dicen los documentos, cómo recuperar la experiencia  
122 que tienen esas jornadas para analizar los distintos programas de estudio, más con los que  
123 tienen que ver con esta línea de contenidos y su enseñanza, por un lado eso; por otro  
124 también sobre las prácticas de evaluación, la evaluación sirva para adecuar el proceso de

125 enseñanza - aprendizaje, pero lo que no tienen así como muy preciso es cómo podemos  
126 hacer. Aunque algunos maestros se han dado a la tarea en reuniones de academia de  
127 diseñar esto, o sea elaborar propuestas de trabajo, o de evaluación de los normalistas. Pero  
128 luego también, quizá no lo reflejamos en los informes, es que cómo se forman pequeños  
129 grupos de líderes académicos, por llamarlo así, y a veces es tanto o más fuerte que lo  
130 institucional, que el trabajo de academia. Pero yo creo que el plan de estudios y la  
131 demanda de que se reúnan más en colectivo ha favorecido que estos maestros hagan  
132 propuestas y coordinen, dirijan e impulsen.

133 A: Esto es como la estructura informal que se va generando, con referentes que no  
134 necesariamente son los jefes de academia?

135 B: Algunos por su liderazgo luego llegan a tomarlo, bueno a ser nombrados por sus  
136 compañeros. A veces son invitados aquí a los talleres de actualización, u otros maestros  
137 que han sido invitados, poco a poco se han puesto como impulsores de la reforma, pero  
138 esto también ha tenido sus dificultades en algunas normales de acá, "bueno tú eres de los  
139 que están con la reforma, de los que la impulsan, de los consentidos", y entonces lo que  
140 podría ser como impulso pues ahora se presenta la dificultad por pensar que representa la  
141 oficialidad... yo creo que poco a poco se fue superando. Las normales pequeñas como que  
142 valoraron mucho el apoyo de materiales, de libros, de cómputo, de infraestructura, de  
143 talleres, porque no están en esas posibilidades, está Ensenada, Veracruz, Tabasco, pues  
144 son unidades tan pequeñas que no tienen recursos, ven un impulso, ven un cambio que no  
145 sólo es un plan de estudios. Aquí en esas grandes que a lo mejor los maestros tienen  
146 posibilidades de estudiar en la UPN o en otros lugares, o incluso trabajar en otros  
147 espacios, como que no ven de qué manera impactó y como tienen también pues ciertos  
148 recursos como que... eso hace también mayor distancia.

149 A: Cuáles fueron las demandas de los formadores en el proceso de implementación?

150 B: Es curioso pero yo, de lo que he escuchado, como más demandas de autonomía. Aunque  
151 se intenta motivar, impulsar el cambio en los maestros, hay mucha resistencia. Yo creo  
152 que el sistema y los maestros de las normales nos hemos anquilosado y "total me importa  
153 poco si hoy investigo o no" a veces ni enseñar, sino cobrar y llegar a nivel de categoría C,  
154 "titular C y que me den el estímulo a la docencia, lo demás no me importa, no me importa  
155 la calidad de la formación. Imagínate el extremo de evaluar para acreditar, no, eso

156 generaría una resistencia enorme, o que te den la categoría de profesor - investigador si lo  
157 muestras con los hechos, no, eso es automático, o sea te dan una plaza de profesor -  
158 investigador porque así se decidió. Yo creo que la autoridad antes de hacer esta reforma,  
159 me imagino que sí pensó la necesidad de hacer esta transformación, pero consideró que si  
160 le entraba por ahí, no iba a pasar nada, entonces por lo pronto se ha puesto en la otra  
161 sumación curricular para que transforme algunas prácticas institucionales, o sea mayor  
162 vinculación con el nivel educativo. Los directores ahora en la reunión que tuvimos se  
163 dieron cuenta que requieren estar más cercanos con las primarias en este caso. Hay que  
164 irlos a ver, el modelo curricular demanda ciertas transformaciones que quizá a mediano  
165 plazo facilite otras transformaciones.

166 A: Sí, es como que la vía de entrada para la redefinición de la formación docente en general  
167 incluyendo la institucional.

168 B: Pero si el siguiente paso no se da, esa transformación institucional, este ánimo de cambio,  
169 no sé cuánto tiempo pudiera durar. Pero te digo, lo complejo aquí es esto, es político, es  
170 laboral, porque según lo que muchas instituciones y maestros lo único que demandarían  
171 siempre son más recursos.

172 A: Entonces se trata del discurso?

173 B: En parte, pero como de valorar realmente, en una reunión en la normal, en la nacional,  
174 cuando yo estaba, decía un maestro, era una reunión sindical, para nombrar un  
175 representante al Comité De Evaluación Al Desempeño Para El Estímulo, "miren maestros  
176 tenemos que valorar lo que realmente estamos haciendo en la escuela, porque si no tarde o  
177 temprano va a ser pretexto o va a ser argumento para que hasta la cierren, porque ustedes  
178 saben que tenemos un mayor porcentaje de maestros investigadores y titulares que la  
179 Universidad, que la UNAM, como un noventa por ciento, y qué estamos haciendo, qué  
180 investigación o qué estamos generando? Nada. Es necesario que haya eficiencia, mayor  
181 productividad...si hay una evaluación sólo es como con el fin de orientar, de analizar  
182 cuáles son los problemas, pero no hay una evaluación que como resultado se tomen  
183 decisiones de apoyo o no apoyo financiero.

184 A: Se ha modificado alguna forma de trabajo a partir del análisis del material de  
185 seguimiento?



186 B: No, no hemos hecho un seguimiento del uso. Bueno, ahí en las escuelas yo creo que  
187 faltaría digamos, digamos que tenemos las entrevistas, la percepción de varios maestros.

188 A: Cuál es el impacto del seguimiento en la institución?

189 B: Sí, mira, por ejemplo tenemos de Veracruz, el caso de un taller que nos comentaban que a  
190 partir de la información que les mandamos, ellos generaron su propio seguimiento, se  
191 estuvo discutiendo con los maestros formas de trabajo, incluso hasta se creó un  
192 instrumento para preguntar al docente sobre el trabajo con los estudiantes y parece ser que  
193 hasta cuestiones de los interinatos como la posibilidad de contratación o no. Pero ahí ya  
194 como que había algunas dificultades. Varios maestros no aceptaban que los observaran el  
195 equipo de las normales, "sí pregunten, pero no observen". Se hizo un seguimiento de las  
196 formas de trabajo de equipo, del uso de recursos, la vinculación con el nivel educativo,  
197 porque nos comentan que analizan el documento y ven las dificultades que tienen como en  
198 ellos, pero no tenemos información detallada no, no la hemos procesado en ese nivel.

199 A: Quizá no fueron parte de los objetivos.

200 B: Pues mira lo que hemos tenido como más claro ha favorecido la modificación de los  
201 programas, las adecuaciones, te podemos dar ejemplos, mira esta asignatura se modificó  
202 de esta manera, de esta otra o en los talleres de actualización cómo se les permitió a los  
203 coordinadores modificar algunas actividades, o que en los talleres se analizara ciertos  
204 documentos como el de evaluación. Se analizan, también no en todos los casos, los  
205 documentos que se van generando. En muchas escuelas se conoce y que en muchas  
206 tenemos una lista que va de diez a quince escuelas que han generado sus propios procesos  
207 de seguimiento a partir de la información que se ha implementado desde aquí, la  
208 adecuación curricular, los procesos de actualización.

209 A: Cada entidad tiene también algún equipo que se dedica al seguimiento articulada con esta  
210 dirección?

211 B: Mira, pues sí, este no es el total es la mitad aproximadamente de tanto entidades como de  
212 escuelas, en algunos casos son escuelas nada más, en otros ya son el conjunto de la  
213 entidad la que realiza ese proceso y tiene una comunicación más estrecha con nosotros.  
214 Por ejemplo Veracruz es una de ellas, y bueno aquí se generó un documento en un taller  
215 que se dio sobre lineamientos para lograr el seguimiento en las escuelas... la  
216 comunicación, ha sido más bien de manera informal cuando vienen a los talleres nos

217 comentan qué es lo que están haciendo, les damos algunas sugerencias y se envía un  
218 documento, se llama a los responsables del programa con lineamientos y tal para que  
219 realizarán su proceso. Se valora y nos envían informes y los compañeros del equipo los  
220 procesan, obteniendo elementos fundamentales y eso como que va enriqueciendo el  
221 análisis que nosotros tenemos, práctica docente, el papel de los directivos, desarrollo de  
222 los programas, todo esto. Y algunas entidades sentimos que no lo han tomado no tan  
223 administrativamente, sino que en caso de ellos les ha permitido tomar decisiones para el  
224 trabajo colegiado. Incluso te decía para las prácticas de los maestros, en algunos casos  
225 hasta para cuestiones laborales, pero parece que ya no avanzó mucho en ese punto. Hay  
226 entidades que han avanzado mucho más en eso, Estado de México y Veracruz entre ellas,  
227 para la fase de seguimiento en primaria, habrá un trabajo más estrecho con los equipos, es  
228 una muestra, una selección de algunas entidades del por ciento de egresados, ahí sí vamos  
229 a tener una comunicación mucho más estrecha. Pero digamos que anteriormente no, lo que  
230 sucede es que el proyecto de seguimiento va modificando algunos propósitos conforme  
231 avanza, inicialmente es para ver cómo se desarrollan los programas, qué ajustes, qué  
232 cambios, si es mucho o más para apoyar la modificación de esos programas de estudio.

233 A: Los mecanismos que utilizaron fueron iguales para el seguimiento de la implementación  
234 de los tres planes?

235 B: Mira, en general han sido similares, similares en términos de los procedimientos,  
236 observación del aula, entrevista, recopilación de documentos; los propósitos son los  
237 también los que se tienen que ir matizando. Por ejemplo en preescolar, el primer año fue  
238 posible ver el desarrollo de varias asignaturas, y de manera general el trabajo institucional,  
239 academia, manejo de recursos. Pero ahora en esta etapa es más la jornada de observación y  
240 práctica y cómo se desempeña el estudiante integrante del equipo... y en secundaria  
241 ahorita ya no ha habido visitas. De hecho preescolar y secundaria el primer año iniciaron  
242 semejantes a primarias en términos de tener una visión general sobre cómo aplican los  
243 programas, cómo trabajan en academia, cómo utilizan recursos, mediante entrevistas a  
244 directivos, maestros, alumnos, observación de aula. Secundaria por el momento esta  
245 detenida, y bueno, primaria, su primer año fue así como una visión global, después avanzó  
246 en la práctica de los maestros y hasta ahí en término de los documentos generados para  
247 luego hacer una revisión general e integrar un informe global.

248 A: Cuando te refieres a prácticas de los maestros, estamos hablando de las escuelas  
249 Normales, tanto en el aula como en las instituciones, o más que nada a nivel de aulas?

250 B: Más a nivel de aula, es decir, de cómo se desarrollan los programas, porque la intención  
251 no fue hacer un seguimiento tan puntual, como a lo mejor lo hace Ruth, de cada  
252 asignatura, de cómo interpretan el programa, cómo lo desarrollan, cómo utilizan los  
253 materiales... más bien eso fue por necesidades de las tareas, de las actividades de nosotros:  
254 hacer un informe de la visita de la escuela y una descripción de la asignatura, del trabajo  
255 de traer materiales, y lo procesan los equipos de diseñadores, pero no es una descripción,  
256 en nuestro caso, por asignatura, sino más bien, una percepción general, cuáles son las  
257 percepciones de los maestros hacia el plan de estudios. En el primer año se dice poco, hay  
258 coincidencias de aspectos que los maestros cuestionan, lo que más cuestionan es la  
259 investigación, la falta de teoría, bueno algunos aspectos ¿no? Esa es una parte y lo otro,  
260 más bien nosotros; como prácticas y formas generales del trabajo docente, de los maestros,  
261 trabajo en equipo, trabajo con los textos, los procesos de evaluación, la elaboración de  
262 ensayos. Ese es un eje, otro es la vinculación con la escuela primaria, porque es una de las  
263 líneas principales de esta reforma, un mayor involucramiento con la escuela primaria; y  
264 también hay un proceso de seguimiento que yo creo que es acá donde preescolar está. Esa  
265 vinculación o ese trabajo en el nivel de preescolar, es donde está como su eje, pero en este  
266 momento es más bien la actividad en preescolar, las dificultades, los retos, no son en éste  
267 las formas de trabajo de los maestros de la normal.

268 A: Es decir, propiamente la vinculación con las escuelas.

269 B: Sí, con los jardines de niños, sí es ahorita como que la parte básica. El proyecto de  
270 seguimiento también tiene que vincularse con los requerimientos de la implementación y  
271 desarrollo de los programas. Entonces de lo que se está en seguimiento es de entender más  
272 como los normalistas desarrollan sus actividades, qué dificultades, cómo lo hacen las  
273 educadoras y a partir de eso ir obteniendo elementos que aporten a los diseñadores, porque  
274 aunque hay una participación quizá no tan fuerte de los maestros de las normales, se les  
275 pide material y a veces vienen a apoyar. Pero pues queda más en el equipo técnico de aquí.  
276 Nuestros usuarios son los equipos técnicos de Normatividad y las escuelas, entonces pues  
277 depende como de los requerimientos en primera instancia, quizá tanto de los equipos  
278 técnicos para la elaboración de los programas, es ese como un elementos fundamental y de

279 alguna manera lo que se genera, por ejemplo, las prácticas de los estudiantes, si se elabora  
280 un documento y yo creo que sí se podrá dar a conocer y que esto permita trabajar distintos  
281 aspectos a los educadores.

282 A: Se lo puede ver como un insumo para la reflexión?

283 B: Sí, eso es un insumo. Sería interesante ver qué tanto impacta lo que se dice en  
284 seguimiento, porque como que la dirección es aportar elementos para equipos técnicos y  
285 una devolución a las escuelas tanto a las que visitamos. Algunas sugerencias ahí generales  
286 y una devolución sobre varios puntos que permita a las normales revisarlo, trabajarlo,  
287 ahora qué tanto impacta esto ya no tenemos claro.

288

**Entrevista No. 7**

**Cenobio Popoca**

**Coordinador de la Dirección de  
Investigación**

**Dirección de Normatividad**

**Subsecretaría de Educación Básica y Normal  
México**

1 A: Cuáles fueron las acciones principales que se llevaron a cabo en relación a la  
2 investigación y el seguimiento del proceso de implementación?

3 B: Bueno...el programa de reforma consta de cuatro grandes ejes, la transformación  
4 curricular, la parte de gestión, el mantenimiento dentro de la escuela, el proceso de  
5 actualización; son esas cuatro líneas. Inicia esto en el '97 y lo que busca el proyecto de  
6 seguimiento es ir identificando los procesos en los avances o dificultades de estas cuatro  
7 líneas, no obstante se centra en la transformación curricular, cuál es, cómo se aplican en  
8 el aula los programas que se diseñan, cómo se incorporan, entonces esto permite hacer  
9 ajustes a los programas e ir entendiendo qué situaciones son las que influyen para que  
10 una reforma se incorpore en las prácticas o bien continúe ahí ciertas resistencias.  
11 Entonces mire, son como tres grandes acciones de investigación y de seguimiento; uno  
12 que son los talleres de actualización, que es un primer momento cuando se presentan los  
13 nuevos programas de estudio, cada semestre, ahí se toman notas, se elaboran informes,  
14 se analizan con los equipos técnicos los resultados, cuáles son las impresiones de los  
15 maestros, que opinan sobre los programas, qué cuestionan, qué les parece pertinente,  
16 aunque se tienen una información por asignaturas. Esto permite prever algunas  
17 dificultades que sucederán en la aplicación del programa y en la escuela normal.  
18 Después se programan visitas a las escuelas normales, buscando que exista cómo cubrir  
19 las distintas modalidades de las escuelas. Se considera que existen escuelas beneméritas  
20 y que tienen ciertas características, tanto por las dimensiones de la escuela, el número de  
21 grupos, Monterrey, Jalisco y en varias ciudades importantes hay beneméritas y escuelas  
22 urbanas pero chicas que tienen dos o tres grupos por semestre, que tiene también ciertas  
23 características, escuelas rurales y unas que se llaman CRENOS Centros Regionales de  
24 Educación Normal, ahí como que son medio urbanas chicas. Lo que se busca es  
25 identificar cómo influyen esas condiciones institucionales, las historias de las escuelas,  
26 las dimensiones de las escuelas, el tamaño de la planta docente para llevar a cabo la  
27 reforma. Y sí encontramos algunas constantes, como por ejemplo que en las beneméritas  
28 es mucho más complejo el tomar acuerdos colectivos entre los maestros; no hay mucho  
29 contacto entre ellos, a diferencia de las escuelas más pequeñas. Hay juntas de academia  
30 a veces de toda la institución que son de veinte a veinticinco maestros y pueden tomar

31 ciertos acuerdos en contacto y saben lo que están haciendo unos y otros, y en las grandes  
32 es más una tarea como individual, personal.

33 A: Se han constituido los espacios de discusión?

34 B: De discusión académica. La intención es encontrar aspectos institucionales de la práctica  
35 docente en estas visitas a las escuelas. Ese es el segundo espacio de seguimiento, y otro  
36 tercero en las reuniones que hay con directivos, y responsables de los programas. Son  
37 reuniones en las que se hacen balances, el cambio de la reforma, de las dificultades que  
38 se están dando. La semana pasada hubo una de tres días, una reunión nacional con  
39 directores de las escuelas normales para trabajar sobre todo esta parte de gestión y de  
40 que se reflexionara cuáles han sido las dificultades para la aplicación de los programas  
41 de estudio, sobre todo, en séptimo y octavo semestre. Ellos identificaron por ejemplo, las  
42 condiciones de carga y descarga académica que tienen en sus escuelas, porque con el  
43 plan de estudios de '84, al dar un carácter de instituciones de educación superior les  
44 dieron tareas de ese tipo, pero sin preparar el terreno y no se ha podido aterrizar, es  
45 decir, las normales por diferentes motivos, sea porque la planta no ha tenido elementos  
46 formación o no ha habido el apoyo suficiente también de la SEP, no se han consolidado  
47 como instituciones de educación superior...

48 A: Esto afecta a la función institucional?

49 B: No están realmente ahí trabajadas. Y lo que hace es que muchos maestros tengan una  
50 categoría como de profesor investigador, pero sólo tengan diez - doce horas frente al  
51 grupo y además no exista realmente ningún uso académico, ni investigación, ni difusión.  
52 No hay mecanismos, eso reconocieron los directivos, otro por ejemplo que los maestros  
53 están muy desconectados de lo que sucede en la escuela primaria, y este plan de estudios  
54 ha propiciado que reflexionen de que es necesario saber cuáles son los enfoques de  
55 enseñanza, las prácticas de trabajo en la escuela primaria y en ese sentido qué tipo de  
56 conocimientos deben trabajar con los estudiantes normalistas.

57 A: Y lo cual era una necesidad ante la reforma del currículo de básica.

58 B: Así es, así es y no sólo porque se reformara, porque supongo que aunque no se hubiera  
59 reformado la currícula como que identificaron constantes, una constante es que el  
60 maestro de la normal tiene que estar informado de lo que sucede en la escuela primaria,  
61 y de qué tipo de prácticas y procesos están sucediendo. Con esto no queremos decir que

62 el maestro de normal tenga que ser profesor de primaria ni nada por el estilo, pero sí que  
63 esté atento, que tenga ese conocimiento.

64 A: Y usted piensa que si se hubieran consolidado estas tres funciones características de las  
65 instituciones de educación superior se hubiera favorecido el acercamiento hacia las  
66 escuelas de educación básica?

67 B: Yo creo que sí, bueno no sólo las tres funciones sino lo que llamaríamos un trabajo  
68 académico sostenido, una discusión académica. Mire cuando nosotros hicimos visitas a  
69 las normales en los primeros semestres, y encontramos que algunas escuelas dialogaron  
70 digamos con el plan de estudios, lo aplicaron con mayor pertinencia de lo que se  
71 esperaba, y no es porque tengan que aplicarlo al pie de la letra sino como que pudieron  
72 llevarlo a la práctica. Otras escuelas, más resistencia, más distancia y nos preguntábamos  
73 qué pasaba y lo que encontramos es que aquellas escuelas que sí pudieron incorporar la  
74 propuesta y llevarla a la práctica, es porque tenían más sistematizado sus discusiones  
75 académicas, y entonces en esas discusiones académicas habían identificado problemas  
76 en la formación docente de los estudiantes, tanto con el plan '84 como en general. Es  
77 decir, no estaba respondiendo a esta nueva currícula del plan '97.

78 A: Había entonces una continuidad en las prácticas colegiadas?

79 B: Así es, y eso permitió entrarle a discutir el plan de estudios 97 y encontrar que algunas  
80 de las propuestas del nuevo plan es algo que ellos ya habían identificado como  
81 necesario, por ejemplo vincularse con la primaria, saber que se requería otro tipo de  
82 reflexiones con los estudiantes más centrados sobre los procesos de enseñanza. Bueno  
83 depende de qué entendemos por eso de funciones de difusión e investigación, si por  
84 investigación entendemos que son procesos en los que reflexionan el quehacer educativo  
85 de las primarias, hay escuelas que sí habían trabajado este proceso, como hacer algún  
86 seguimiento de sus egresados, dialogar con ellos y ver si les resultaba o no su trabajo.  
87 Recuerdo un caso de Tabasco en el que sus egresados del plan '84 tenían alguna  
88 comunicación, y esto les permitió como replantear qué estaban haciendo en la escuela. A  
89 lo mejor no eran procesos tan formales de investigación, es decir, la investigación y la  
90 difusión la estaban vinculando con la tarea de formar maestros; y hay otras escuelas que  
91 quizá si tomaron la investigación pero como muy formal, o hasta discutir modelos de  
92 investigación.



93 A: Esto se traducía en proyectos de investigación?

94 B: Sí, se traducían en acciones de evaluar qué estamos haciendo nosotros. Entonces yo creo  
95 que es importante que las escuelas normales estén en un proceso de discusión  
96 académica, difusión con las primarias, no sólo por llevar grupos folklóricos sino difusión  
97 también de esta cultura pedagógica. Entonces es que no basta con una propuesta  
98 curricular, sino que importa mucho qué es lo que está haciendo la escuela en sus  
99 discusiones académicas; qué está haciendo en su difusión, información o intercambio  
100 con las escuelas primarias, qué está haciendo en sus procesos de investigación pero en  
101 términos de los procesos educativos. Entonces digamos que esas escuelas que lo venían  
102 haciendo desde antes del plan 97, como que les fue más natural incorporarse al plan de  
103 estudios, eso fue lo que encontramos.

104 A: La propuesta de organización académica del programa no era entonces una novedad?

105 B: Sí, por ejemplo, se dio un documento sobre cómo trabajar las cuestiones académicas y  
106 colegiadas en dos o tres normales. Esto ya lo estamos haciendo. Bueno, claro que hay  
107 casos un poco distintos.

108 A: Hubo participación de algunos formadores de formadores en la estructuración de la  
109 propuesta de seguimiento o fue elaborada desde los equipos técnicos?

110 B: Bueno en cuanto a la propuesta de seguimiento sí ha sido más diseñada desde los  
111 equipos técnicos. Lo que se refiere ya a la propuesta curricular sí se han incorporado los  
112 maestros de las escuelas normales...

113 A: Y en la actualización?

114 B: En la actualización mucho más, pero en seguimiento ha sido más la definición desde  
115 aquí, desde el equipo técnico.

116 A: Y la Dirección de Investigación trabajó desde el comienzo de la reforma con la  
117 Dirección de Actualización y la que llevó a cabo la estructuración del currículum?

118 B: Sí, sí, digamos que aunque aquí estamos en la Dirección de Investigación estamos muy  
119 vinculados con lo que se llama Dirección de Normatividad. Desde las reuniones  
120 preparatorias, antes del plan de estudios, hubo reuniones para ver qué ejes de análisis se  
121 iba a hacer en seguimiento, y entonces se iba a ver cómo se aplicaban los programas de  
122 estudio. Se tuvo que elaborar ese proyecto con estas reuniones y después, cada vez que  
123 visitamos las escuelas normales nos reunimos con los equipos de diseño curricular para

124 analizar con ellos cómo se está llevando a cabo el trabajo en el grupo. Hay un  
125 intercambio que permite ver como qué propuestas están funcionando, dónde se dificulta,  
126 y que ajustes del programa se requieren. Para el Programa de Actualización se han  
127 elaborado documentos con orientaciones para trabajar en los talleres, derivados de las  
128 observaciones de los mismos; y esto permite elaborar documentos que se les facilitan y  
129 adecuar algunas acciones.

130 A: Hay un trabajo articulado desde el proceso mismo de estructuración del diseño hasta el  
131 proceso de implementación?

132 B: Por ejemplo, a veces antes de hacer las visitas dialogamos para ver qué tipo de  
133 información sería útil o necesaria recabar y desde su punto de vista del diseño del  
134 programa. Y también aquí, con lo que hemos visto nosotros como equipo, analizamos,  
135 hacemos una propuesta de guiones de entrevistas, aspectos a observar, a su vez en  
136 algunos programas nos reunimos o nos hacen llegar comentarios de qué sería necesario  
137 para ellos observar. Nosotros tenemos elementos que hemos ido desarrollando, de qué  
138 interesaría observar, qué prácticas docentes, pero hay cuestiones más específicas que  
139 para diseñar los programas requieren tener información.

140 A: Piensa que las acciones que ustedes llevan a cabo están impactando en los espacios de  
141 investigación en las mismas escuelas?

142 B: Mire, lo que se ha hecho en el 1998, parece que fue en noviembre, hubo una reunión con  
143 responsables del programa en la que se les comentó que por razones de seguimiento se  
144 visitaría a las escuelas. En algunas de ellas, autónomamente se vieron en la tarea  
145 también como de iniciar el seguimiento de investigación de lo que pasaba con la  
146 reforma. Entonces ante este interés se comentó la importancia de generar un documento  
147 de orientaciones para hacer este proceso de seguimiento de la reforma por las propias  
148 instituciones. Se generó el documento se les dio a los responsables del programa y a las  
149 escuelas normales. Sobre todo el área de investigación fue la que se dio a la tarea de  
150 hacer ese proceso de seguimiento. Hace poco, por ejemplo, de Veracruz nos llegó igual  
151 su información, nos han ido tanto llegando como a ellos les ha sido útil, por ejemplo los  
152 talleres, han comentado que han identificado cuáles son los problemas de la vinculación  
153 con la primaria, del trabajo del aula o de los maestros. Claro que ha habido dificultades,  
154 porque por ejemplo, observar el trabajo del aula para ellos mismos no está bien visto

155 siempre por los maestros, porque como sienten que son de los mismos que la  
156 información sea usada, en cierto sentido como control...

157 A: Sí toda esta resistencia que se genera.

158 B:... entonces si es externo, parece como que lo aceptan pero...

159 A: De los pares?

160 B: ... de lo pares, poco. Pero digamos que se ha empezado como a activar la área de  
161 investigación. Por lo pronto centrado también en un proceso de seguimiento de la  
162 reforma en sus propias instituciones.

163 A: Se hace entonces una nueva mirada a la práctica?

164 B: Sí tanto de la práctica como de la institución. En la reunión de la semana pasada se les  
165 volvió a dar otro documento donde se brindan todas estas orientaciones, como qué  
166 seguir mirando ahora en las escuelas normales para avanzar o consolidar en ese proceso  
167 de seguimiento. Además hay un aprovechamiento de egresados, la intención es trabajar  
168 conjuntamente con varias escuelas normales dicho seguimiento, en esa investigación  
169 para que la realicen ellos, e ir intercambiando información. Es como una primera, fase  
170 que se reactivó, en las áreas, generalmente en las áreas de investigación.

171 A: Se puede considerar esto como impacto de la implementación del seguimiento?

172 B: Sí, sí, porque los maestros como que dijeron, bueno, como el documento de seguimiento  
173 se le distribuía a los maestros y eso llegaba a las escuelas, se analizaba en los talleres  
174 con los directivos, en algunos casos con los propios profesores, como que identificaron  
175 que era útil, para reflexionar el trabajo docente y por eso digamos, se dieron a esa tarea.

176 A: Si bien el seguimiento está más vinculado a lo curricular, piensa usted que también hay  
177 una vinculación con la organización académica y la gestión institucional en general?

178 B: Ah sí, de hecho en uno de los primeros documentos que se generaron y en el informe  
179 final que se está afinando, hay apartados que abordan la organización institucional en la  
180 escuela normal. No está olvidada, porque no sólo observamos que trabaja el maestro de  
181 esta manera; sino cómo está la organización institucional que propicia la discusión de las  
182 formas de enseñanza o de los mismos programas, cuál es la forma de intervención de los  
183 directores, si están involucrados o dejan la tarea más a los maestros, cómo se da el uso  
184 del tiempo en las escuelas, en las actividades culturales, o finalmente el tiempo  
185 destinado a las clases, el tiempo, la conclusión de los cursos, cómo se usan los recursos,

186 la biblioteca, Edusat, por qué se usa. Entonces sí tenemos información, el primer  
187 informe lo dividimos precisamente en dos grandes apartados, es la organización  
188 académica en las escuelas, que tienen que ver con el trabajo colegiado, el uso del  
189 tiempo, de los recursos, la participación de los directores y el trabajo de enseñanza, o sea  
190 no lo descuidamos, porque creemos que no sólo es porque un maestro sea mejor o tenga  
191 más elementos, sino cómo puede discutir con otros sobre el trabajo, y eso le permite ir  
192 modificando sus formas de enseñanza.

193 A: Hasta el momento usted podría decir, de acuerdo a los resultados de seguimiento que  
194 hubo modificación en la práctica de los formadores de formadores a raíz de la necesidad  
195 de implementar este nuevo currículum?

196 B: Bueno no hay formas cuantitativas, cualitativamente creo que empieza a haber algunos  
197 cambios en el trabajo de los maestros, y creo que, en uno de los documentos que se  
198 llama precisamente, formas de trabajo docente y su relación con los rasgos del perfil  
199 nosotros documentamos, como cuáles son los cambios que empezamos a ver en las  
200 prácticas de los maestros, por ejemplo, en el uso que le dan a la teoría, que no es nada  
201 más la teoría por sí misma, por aprender a los autores, sino por cómo entender lo que  
202 dicen los autores para lo que pasa en la primaria, cómo van usando esas prácticas de  
203 trabajo en equipo, los análisis de textos, la participación de ellos. Hay algo que ayudó en  
204 este sentido y es que los programas de estudios tienen orientaciones orientaciones  
205 didácticas generales y a parte hay actividades sugeridas. Aquí hay maestros que en el  
206 extremo se apegan a ella tal cual y van haciendo una reproducción y eso como que  
207 creemos que no facilita la modificación de la práctica; pero hay otros que lo que hemos  
208 visto es que procuran ver como que buscan ver cuál es el sentido y a lo mejor hacen  
209 algunos ajustes. Yo creo que de lo que ha cambiado es que no se trata de agotar un  
210 temario, yo creo que ese es uno de los cambios, sino que cómo vincular el conocimiento  
211 con su acción docente, o sea cómo recuperar sus experiencias de lo que pasa en la  
212 escuela primaria, como se sugiere o se plantea que los maestros de la normal tienen que  
213 visitar a los estudiantes en la jornada de práctica, no sólo el que era de laboratorio de  
214 docencia o el de didáctica o como les llamen, sino el conjunto de los maestros. Bueno no  
215 en todos lados, pero si ha empezado a haber como más conocimiento de lo que pasa.  
216 Esos son como algunos cambios en las prácticas docentes que van promoviéndose.

217 Ahora bien, a mi lo que me preocupa es que los maestros de la escuela normal si bien no  
218 son un modelo, pero sí son un referente de la forma de enseñanza.

219 A: Considera que la implementación curricular tuvo un sentido de profesionalización?

220 B: Claro que aquí hay como algunas preguntas, y nosotros reconocemos que no basta con  
221 estos talleres iniciales o los talleres de actualización en los que se presentan los  
222 programas, y paulatinamente se han ido incorporando otras reflexiones, eso es un  
223 avance; es decir, no sólo vamos a presentar el programa de matemáticas y actividades,  
224 sino vamos a analizar también cuáles son las formas de trabajo de los maestros de la  
225 normal; cuáles son sus prácticas de evaluación y para eso han servido varios documentos  
226 de seguimiento. Se les reparte estos y se revisa cómo trabajan en equipo y cómo orientan  
227 la elaboración de planeaciones y ellos se dan cuenta de las dificultades, que ya es un  
228 primer avance. Las preguntas son cómo ir fortaleciendo, cómo propiciar esta  
229 profesionalización docente, qué es lo que ha podido hacer la reforma, cuáles han sido  
230 sus límites y qué es lo que corresponde a las propias instituciones porque a veces creen  
231 que sólo vía las especializaciones se resuelve, pero a veces distante de su quehacer  
232 cotidiano. Porque hay veces que creen que eso es muy técnico, como muy didáctico,  
233 nada más sólo quieren que discutamos, cómo evaluar o cómo trabajar con los  
234 estudiantes; como con el plan 84, en esta idea del maestro investigador o la teorización  
235 en esta idea marco, como que se llegó a la idea de que discutir sobre la didáctica, sobre  
236 los procesos de enseñanza y aprendizaje es una cuestión reduccionista, es una cuestión  
237 técnica, en algunas instituciones, sobre todo en las beneméritas...

238 A: Cuáles considera que son los espacios a fortalecer para generar cambios en las prácticas?

239 B: Sí, mira, aquí hay dos puntos que faltan como tareas o en algunos casos se están  
240 desarrollando. Esto de la actualización interna entre los maestros se ha dado en algunas  
241 escuelas normales más como de manera espontánea, pero porque tienen un desarrollo  
242 académico pues como fortalecido desde antes de la reforma o a través de la reforma. En  
243 algunos lugares se impulsó y entonces ahí ha habido en algunas instituciones donde los  
244 maestros normales identificaron problemáticas. Y se dieron a la tarea de organizar  
245 seminarios y talleres, pero mucho también fue el apoyo con otras instancias de la  
246 Secretaría, los sistemas de información, pero por ejemplo aquí hay un PRONAP,

247 Programa Nacional de Actualización de Profesores...otro que ya no va a funcionar, se va  
248 a integrar que es PRONALES Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y  
249 la Escritura, donde se están trabajando procesos de enseñanza. Lo que se hace en  
250 algunas normales es vincularse con los equipos estatales, técnico y académicos que están  
251 trabajando esos procesos, y les piden apoyo para discutir y analizar. Porque yo creo que  
252 el problema en las normales, es esa vinculación con otras instancias de educación básica.  
253 Qué falta fortalecer al interior de las instituciones para que se generen procesos  
254 institucionales orientados a la capacitación, a la investigación y al afianzamiento de la  
255 propuesta curricular?

256 B: Sí, mira uno de los aspectos es qué procesos de actualización, aquí también yo no le  
257 quiero llamar actualización precisamente, pero más bien de la formación con los  
258 maestros de las normales y a quién va a corresponder esas tareas. Una primera necesidad  
259 fue discutir con los maestros los programas de estudio para aplicarlos en el aula. Ahora  
260 lo que se piensa, y es de las tareas que están en discusión con los directivos, se planteó  
261 algo de esto la semana pasada es, cómo se va a profesionalizar, cómo se va a contribuir a  
262 esa formación de los maestros. Bueno aquí como que varias tareas, algunas internas a las  
263 propias normales, externas con otros centros, universidades y la propia Secretaría.  
264 Internamente tiene que ver con esto de las especializaciones, postgrados, esta área que  
265 no está discutida todavía; es decir, estas tres áreas sustantivas están ahora en proceso de  
266 discusión. Yo creo que aquí hay ciertas, ciertos temas que no están todavía consolidados  
267 en términos de qué se entiende, cómo se va a entender y entre ellos creo que está la  
268 investigación educativa, como que pegó mucho con el plan 84 el maestro investigador.  
269 Bueno, se reconoce que en la educación inicial no sería como el propósito, sí tener  
270 elementos, conocer la investigación y reflexionar sobre la práctica, hasta ahí. La cuestión  
271 es: la normal hace investigación? Y si la hace de qué tipo, o sea yo no te podría decir la  
272 perspectiva, la mirada, porque eso yo creo que los directores tendrán que irlo trabajando,  
273 tanto aquí al interior como con los maestros, los directores y los profesores.

274 A: Entonces la reforma qué plantea específicamente en relación con las funciones  
275 institucionales?

276 B: Mira, a reserva de que tú lo ratifiques... yo creo que es un área que está como por definir.  
277 Yo creo que se reflexiona que les faltan ciertos elementos porque ellos no han hecho ese

278 proceso de investigación, pero aquí yo creo que el asunto está en qué se entiende por  
279 investigación. Digamos que lo que impactó, es ese proceso de reflexión sobre el trabajo  
280 en la escuela, que a los maestros que trabajaron en séptimo y en octavo sobre todo.  
281 Aunque también a los otros, les permitió ir allegándose de elementos, por ejemplo, de  
282 plantarse preguntas; algunos instrumentos como de registrar; de tomar nota.

283 A: Han notado cambios en las prácticas de los formadores de formadores?

284 B: Sí, también como que se han dado cuenta de qué implica la investigación y la reflexión.  
285 Qué se quiere decir por un lado, por otro como ir conociendo incluso la parte, no  
286 instrumental, pero si de procedimiento, no? Y ahora al tener que orientar a los  
287 estudiantes cómo usar el diario de campo, crea un reto. Creo que el primer paso es tomar  
288 en cuenta que se tienen los elementos suficientes, y lo discuto en la academia, con lo  
289 maestros de Tabasco que yo fui decía bueno qué registramos, cómo registramos, cómo  
290 utilizamos esa información, cómo usamos la teoría para interpretar eso, decían bueno es  
291 que no hemos hecho ese tipo de ensayos y reflexiones en investigación. Entonces como  
292 que va preparando el terreno para tomar conciencia de esa tarea pero también para ir  
293 definiendo tareas, discuten entre ellos. Hay normales que han invitado a gente, como en  
294 Chihuahua, para dialogar. Por eso te digo, que sin proponérselo como formalmente  
295 como maestros investigadores, ni a los estudiantes, ni a los maestros, lo han propiciado.

296 A: El próximo paso será sistematizar, articular más con las otras funciones institucionales?

297 B: Sistematizar y articular incluso el área misma de investigación, bueno como qué nos  
298 corresponde, qué podemos hacer y a la vez plantear líneas de trabajo, no?

**Entrevista No. 8**

**Enrique Vázquez**  
**Subdirector Académico**  
**Benemérita Escuela Normal**  
**México**



1 A: Cuáles fueron las estrategias institucionales para poner en marcha la implementación del  
2 plan de estudios de la reforma de la formación docente del '97?

3 B: Bueno, no los conozco de primera mano, te voy a decir las que yo vi. Hubo una serie de  
4 cursos conforme se iban presentando las necesidades en primer año, o sea lo que  
5 correspondería a las materias o cursos de primer año, de primer semestre, de primer año  
6 y de primer semestre. En ese sentido las estrategias fueron darlo a conocer a estas  
7 personas, no a todos los profesores de la normal, exclusivamente a ellos, de tal manera  
8 que a ellos los llevaron al Hotel del Prado, los tuvieron como una semana me parece,  
9 aproximadamente en donde les pagaban todo, trabajaban en la mañana y trabajaban en  
10 la tarde hubo una serie de personas que estaban expresando sus opiniones respecto al  
11 plan; su orientaciones de lo que querían las autoridades.

12 A: De todas las escuelas normales?

13 B: De varias escuelas normales, no sé si de todas las escuelas normales; pero eran varias, no  
14 era solamente la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, esa es la estrategia. Para  
15 segundo semestre se vuelve a hacer algo parecido, pero esto es exclusivamente con los  
16 maestros que van a dar las materias, tampoco es con todos. Para el otro semestre, y que  
17 va entrando otro grupo de primero, lo que hacen es que van bajando recursos para estos  
18 cursos, de tal manera que ya son aquí, en la normal y entonces se los cita aquí. Y así  
19 poco a poco va bajando la intensidad de aquellas situaciones cómodas de estar en algún  
20 lugar y todo, sino que ya es nada más aquí en la escuela para nosotros, tengo entendido  
21 que para las escuelas normales sí hicieron otros procesos que no conozco totalmente.

22 A: Para las otras normales?

23 B: Para las otras normales.

24 A: Y a nivel de la escuela, cuáles fueron las acciones que dieron continuidad a esos talleres  
25 de actualización que asistían los maestros?

26 B: El trabajo se hizo en reuniones colegiadas, en colegios, donde se iban incorporando las  
27 personas que se necesitaban, se iban incorporando y se hacia una especie de  
28 actualización de la información, pero obviamente era diferente a las características que  
29 se habían dado para el primero; es decir en recursos, en todo, era simplemente: tiene que  
30 hacer esto, lo que necesitamos es esto, lo que necesitamos es aquello, ya era más  
31 apresurada la participación. La reflexión, ya no era tan detenida, aunque en la academia,

32 por ejemplo, yo puedo decir de la academia de psicología que hubo una gran reflexión  
33 en torno a las posibilidades del plan, inclusive la academia protestaba porque se veía  
34 que la psicología era instrumentalista, que ya no había aquella cuestión teórica que  
35 apuntaba más bien a algo pragmático, así que no tenía mucha sustancia. Esto fue a nivel  
36 de psicología. Inclusive se organizaron mesas redondas, se invitó a gente para que  
37 dijieran cómo es que este plan está funcionando así, está la parte teórica, la parte  
38 subjetiva.

39 A: Y hubo ajuste a los contenidos a partir de la reflexión institucional?

40 B: Absolutamente no hubo nada, no hubo respuesta de las autoridades, se continuó así,  
41 nosotros por nuestra cuenta intentamos hacer algunas propuestas, si bien no eran muy  
42 puntuales eran más bien como en forma de interrogación, qué pasaba, qué sucedía con  
43 el plan en torno específicamente a la cuestión psicológica. Se hablaba por ejemplo de  
44 áreas, lo cognoscitivo, como una cuestión que cojea para nosotros en ese sentido, es  
45 decir, el desarrollo del niño un tanto como geseliana la cuestión; el niño de tales a tales  
46 edades. Ahí en la academia la gente es muy crítica en torno a esto y se hacían  
47 reflexiones, pero claro obviamente nunca nos hicieron caso, ellos tenían su plan, el plan  
48 aparece así como idealizado, como lo que va a salvar.

49 A: Los programas sufrieron modificaciones al interior de las instituciones?

50 B: Al interior de aquí por ejemplo, sufrieron ciertas modificaciones que ya no las seguimos  
51 todos, era algo así como lo que les tocó a las personas que les tocaba implementar este  
52 plan, o sea dar ese curso, pues decías que sí, pero generalmente las personas que  
53 estábamos fuera de ese curso hacíamos las reflexiones: pero y cómo se está dando esto,  
54 entonces había una contradicción porque esas personas se iban mucho con el plan,  
55 intentaban como que respetar el plan, como que había una cierta timidez por demostrar  
56 polémica en torno al plan, entonces se seguía aplicando y así se fue incorporando la  
57 gente hasta que nos alcanzó todo el plan.

58 A: Los programas se incorporaron como venían diseñados?

59 B: Sí, y había pequeñas modificaciones adaptadas a las necesidades propias de la escuela y  
60 los alumnos, pero no eran muy relevantes en torno a que hubiera cambios estructurales.

61 A: Cuáles fueron los espacios de toma de decisión de los maestros en torno al currículo, en  
62 torno a los programas presentados?

63 B: Bueno, no sé si hubo modificaciones en cuanto a los programas en el sentido de que a mí  
64 no me tocaban esas materias, a mi me iban tocando materias aún del plan 84. Casi hasta  
65 el final, hasta hace poco vamos a decirlo ya me tocaban otras, entonces no alcancé a ver  
66 qué es lo que habían hecho, por ejemplo, estando en la academia nunca alcancé a ver  
67 desarrollo infantil, sino necesidades educativas especiales. Yo me asesoraba con  
68 personas que son muy capaces en esto, que tienen un planteamiento sobre lo que es la  
69 integración, sobre lo que es todas estas cuestiones importantes, y estas personas me  
70 ayudaron a mí, pero particularmente, no hubo como una especie de apoyo que viniera, a  
71 parte de que las personas que venían. Yo notaba que no eran muy conocedoras.

72 A: En la materia?

73 B: No, debo decir que me parecían como una especie de convertidores o misioneros del  
74 plan... es decir, como que no eran muy reflexivos en torno a eso, como que estaban muy  
75 de acuerdo con el plan, entonces yo al menos los veía así. No percibía alguna otra cosa,  
76 eran las formas y el plan, las formas y el plan, y era así como que muy especial; a mí  
77 siempre me dio inquietud...

78 A: Considera que era muy prescriptivo?

79 B: Exactamente, como muy prescriptivo sería la palabra, como muy normativo "se debe de  
80 hacer esto, lo que queremos es esto". La justificación, que en parte tenían razón era  
81 "había mucha teoría en el plan anterior" y toda una serie de cosas, sí puede ser pero qué  
82 vamos a hacer, cómo encausar la cuestión teórica dentro de esto, cómo ubicarlo. Era, a  
83 mi me dio siempre esa impresión, como muy práctico, de lo que se necesita, muy como  
84 del CONAFE, muy conafista. Muy pegados al aspecto práctico y a los resultados a  
85 partir de estas estrategias casi muy prácticas sin elementos para la reflexión.

86 A: Los espacios de actualización y las acciones del grupo de seguimiento usted cree que  
87 fueron espacios de profesionalización para los maestros de las normales?

88 B: No tengo mucha información, y ahí si diría yo que no tuve información.

89 A: A partir del proceso que se vivió en la actualización, usted cree que fue un verdadero  
90 espacio de profesionalización?

91 B: No podría yo emitir una opinión en el sentido de que no tuve la experiencia, una de las  
92 cosas que nosotros siempre hemos sostenido es que el plan debió haber sido conocido  
93 por todo mundo, independientemente de que vas a dar esta asignatura de este plan o

94 no... como que esto no permitió una visión de conjunto de todo el plan que apenas la  
95 estoy teniendo y debo decir que honestamente tiene cosas importantes, pero que en otras  
96 estaría cojeando. Es decir, ahora que yo ya conozco el plan por cuestiones obvias,  
97 porque yo tuve que meterme a esta cuestión, un tanto a regañadientes debo decirlo,  
98 porque como que al principio a través de esta materia no me daba mucho... así como  
99 que mucho. Cuando he visto algunas cuestiones importantes yo pienso que esto hubiera  
100 tenido, esta actualización, este conocimiento, de que todos lo tuvieran. Pudo haber dado  
101 otro tipo de respuestas y propuestas más concretas en torno a esto, digo yo, que lo veo  
102 en el sentido de que por qué no conocer el plan independientemente de que ahora  
103 estamos con este plan, pero este va a venir, es el plan que nos va a alcanzar, irlo  
104 analizando.

105 A: Y tener una mirada global de todo el plan.

106 B: Sí teniendo una mirada global. Y no sé los cursos de capacitación, porque muchos de los  
107 cursos de capacitación, muchos conductores eran de la propia escuela, es decir como  
108 que les daban un curso también a ellos y estos a su vez lo daban no sólo a los de las  
109 escuelas, sino también a otras personas. En estas reuniones del hotel, por ejemplo o en  
110 algunas otras, pero ya no se supo más, y es que el sexenio nos alcanzaba y ya no se supo  
111 que iba a suceder, por ejemplo esa es mi impresión. Ya después qué bueno siguen las  
112 personas o casi todos los miembros del equipo, exceptuando bueno las cabezas, los  
113 operadores. Además de que se planteaba por ejemplo, en séptimo y octavo semestre que  
114 participé yo en hacer una serie de propuestas con otras personas, porque me pidieron  
115 que hiciera algunas propuestas, una de las cuestiones que propusimos, y esto lo hicimos  
116 inclusive en enero antes de que yo estuviera en este lugar. Proponíamos que se  
117 experimentaran cuatro años, otros cuatro años para saber. Es decir, hacer un  
118 seguimiento es importante para evaluarlo, pero para evaluarlo realmente y para detectar  
119 dónde pensábamos que cojeaba o donde pensábamos que tenía virtudes.

120 A: Cuándo se habla de seguimiento, se hace referencia a un proyecto de seguimiento desde  
121 la institución?

122 B: Hay un proyecto de seguimiento, pero es importante constituir un seguimiento al interior  
123 de la propia institución que permitiera como que empatar, hay varios procesos de  
124 seguimiento, es decir, por ejemplo desde la Dirección de Investigación, pero también

125       habría que hacer un seguimiento de todo esto o un asesoramiento para hacer un  
126       seguimiento, para ver qué vamos a hacer.

127   A: Y el espacio de investigación digamos, pensando las funciones de la institución, no sería  
128       el espacio ideal para hacer ese seguimiento?

129   B: Por supuesto que sí, es decir, el espacio de seguimiento implicaría no sólo la cuestión  
130       cuantitativa, sino también cualitativo, no solamente tantos salen, tantos van, que es una  
131       de las críticas...

132   A: Una mirada a los procesos.

133   B: Si, que los procesos mismo fueran analizados, fueran como que investigados, inclusive  
134       puede ser hasta recortado para saber qué ha pasado en este segmento, qué ha pasado,  
135       inclusive hasta por ahí. Yo platiqué mucho con Cuauhtémoc en ese tiempo y le decía  
136       bueno es que la mera estadística no va a dar mucho, habría que hacer otro tipo de  
137       propuesta, pero bueno, eso yo lo hacía desde el lado de afuera y además informalmente,  
138       porque como yo conozco a Cuauhtémoc.

139   A: Hubo una devolución del proyecto de seguimiento, de la Dirección de Investigación?

140   B: Tengo un documento que me acaba de entregar, por ejemplo del equipo de seguimiento  
141       que ha trabajado Popoca y algunas otras personas, porque ellos me lo acaban de dar es,  
142       el veinte de junio, no hace ni un mes, esto tiene un proceso, esto lo dieron en la reunión  
143       de subdirectores y de directores.

144   A: Específicamente por cada escuela, es decir este seguimiento de esta escuela?

145   B: Hay una sesión preliminar, de avances y dificultades, que tengo que meterme a  
146       estudiarlo muy bien, para darlo a conocer, aquí habla de la licenciatura en educación  
147       primaria, pero aquí han venido a hacer, el equipo del señor Popoca, y además bueno  
148       porque yo le pregunte a Cenobio, porque como Cenobio fue mi alumno tengo la  
149       confianza, pero le pregunto por fuera. Hasta ahora estoy viendo este documento, y sería  
150       importante que la comunidad conociera estos documentos y los analizara. Nosotros  
151       estamos haciendo un plan de desarrollo que abarca varios aspectos, el plan de desarrollo  
152       institucional que está planteado a un determinado tiempo, y en este plan está  
153       contemplado esta cuestión de la evaluación, ahora estamos este equipo directivo.

154   A: Ustedes están pensando la evaluación como un detonador de otros procesos, como la  
155       toma de decisiones de los formadores o la participación de los formadores?

156 B: Sí, nosotros intentamos, es decir este es de aquí de la escuela, es un plan en donde  
157 hemos planteado líneas, esto es un plan estratégico que nos gusta porque implica la  
158 participación de los involucrados trabajadores, alumnos y profesores, nosotros no  
159 sabemos si esto sea una utopía aquí, pero intentamos la participación.

160 A: Fue construido en espacios de participación?

161 B: Construidos en espacios de participación avanzando desde dijéramos, una onda nuclear  
162 que va extendiéndose y que pensamos terminar, partimos de un diagnóstico  
163 fundamental que venimos haciendo.

164 A: Fue realizado con miembros de todas las academias?

165 B: Este como documento preliminar, porque nosotros los planteamos como documento  
166 preliminar, está hecho por un equipo, pero además por alguna que otra persona que se  
167 involucra en esto, esto porque nosotros llegamos, inclusive hay un plan de participación  
168 o para participar en esto. Este fue enviado a las academias con un documento de trabajo  
169 que implica una especie de sugerencias para que ellos participen o cómo podrían  
170 participar en cada uno de los aspectos, fuimos a las academias entregamos estos  
171 documentos junto con este, y esto implica todo el plan '97, aquí está de alguna manera  
172 el plan '97. Nosotros planteamos en las líneas de acción varias, la modernización  
173 educativa...

174 A: Este plan de desarrollo institucional tendría algún impacto organizacional en la escuela?

175 B: Esto puede darnos elementos para hacer propuesta y tomar decisiones en torno, hacer  
176 propuestas en torno al plan '97, hacer propuestas en torno a los recursos humanos.  
177 Entran toda una serie de cosas, pero además el plan sería una guía que orientara todas  
178 las acciones, puesto que partimos de la pregunta que contesta cuál es la misión de la  
179 escuela, es decir, formadora de profesionales para educación primaria, por ejemplo, para  
180 decir bueno que vamos a hacer, el plan entraría aquí.

181 A: Cree Ud. que el plan '97 generó una necesidad de modificación de la estructura  
182 organizativa de la escuela?

183 B: Sí, desde luego.

184 A: Y la hicieron?

185 B: Sí, una estructura que implicaba, voy a ponérselo en unos ejemplos: antes había lo que  
186 se conoce como academias, nunca me quedó claro porque se cambió a colegios. Pero es

187 que dijeron "no es que los colegios", punto número uno; punto número dos los colegios  
188 son en cantidad mucho mayores... porque los colegios están en torno a los espacios  
189 curriculares...

190 A: La organización de los colegios fue una prescripción?

191 B: Esto fue una propuesta que se generó, yo no sé si fue prescripto por normatividad o por  
192 dirección general o si fue una idea de aquí que dijeran hoy vamos a llamarlos colegios.

193 A: Desde cuándo se organizaron los colegios?

194 B: Los colegios empezaron a funcionar a partir de que se establecieron los primeros  
195 trabajos, o sea cuando se empezó el plan de '97, entonces había academias y colegios,  
196 las academias correspondían como que al plan '84 y los colegios al plan '97, por  
197 ejemplo.

198 A: Ahora tienen un nuevo organigrama?

199 B: Bueno ahora hemos propuesto un nuevo organigrama. Hay una nueva estructura  
200 orgánica y un nuevo manual de funciones que se ha venido desarrollando, se ha  
201 revitalizado la unidad de planeación y el primer trabajo ha sido este. Entonces se ha  
202 estado trabajando una nueva propuesta en donde obviamente se tienen que ubicar las  
203 instancias de acuerdo a sus nuevas necesidades por ejemplo las subdirecciones, la parte  
204 directiva va a sufrir modificaciones. Algunas otras van a tener que insertarse, algunas  
205 áreas que no aparecen como elementos orgánicos, cómo diría yo, formales, ni siquiera  
206 en la anterior estructura, de donde salió por ejemplo área de investigación, área de  
207 difusión, sino como se tomó de un modelo un tanto universitario y además tampoco hay  
208 como que áreas, es decir la figura área dónde está, dónde se dice, entonces hemos tenido  
209 que hacer todo esto.

210 A: Porque del otro organigrama yo tengo por áreas, creo que es académica, de investigación  
211 y de difusión, estaban las tres, lo que usted me quiere decir es que podían aparecer pero  
212 no estaban especificadas las funciones de cada área?

213 B: Las funciones, no. Estaban así como especificadas, yo me voy a encargar de esto, no de  
214 una manera muy precisa, muy articulada orgánicamente. Esto nos ha llevado a tener que  
215 replantear el organigrama, y ahora se ha enviado uno nuevo, no, todavía no. Pero esto  
216 ha tenido que hacerse así por los cambios, un nuevo plan modifica cosas, bueno qué

217 vamos a hacer ahora en difusión o con quién va a estar, de dónde depende, a qué nivel  
218 horizontal se encuentra.

219 A: Esto lo han trabajado a nivel toma de decisiones institucionales de la escuela?

220 B: Esto lo hemos tomado a partir de hacer consideraciones primero nosotros, bueno qué  
221 está pasando.

222 A: Como toma de decisiones institucional?

223 B: Como que nosotros vamos viendo a ver si esto está funcionando, son preguntas que nos  
224 hemos hecho, porque parece ser que la administración anterior no hizo esto, yo no he  
225 encontrado, ahorita mismo estoy buscando el documento de informe de gestión, qué se  
226 entendía por esto y cómo se hacía.

227 A: Para dar continuidad a los procesos?

228 B: Con esto necesitamos afinarlo para hacer el definitivo que lo vamos a hacer en agosto,  
229 que es el mes próximo con los representantes académicos de los diferentes colegios  
230 trabajaremos, ya la comunidad tiene todo esto, el plan...

231 A: Ya está socializado.

232 B: ... lo conocen, ahora su participación estará en relación con cada una de las instancias  
233 para que aporte, cómo entraría esto aquí o cómo modificarlo no necesariamente tiene  
234 que ser esto. Estamos en la apertura un tanto democrática en el sentido de la  
235 participación.

236 A: Desde la Dirección de Normatividad o de la DEGENAM hubo indicaciones para que se  
237 llevara a cabo en todas las escuelas normales un plan de desarrollo?

238 B: Sí bueno, tengo entendido que se pidió un plan de desarrollo, no sé cómo funcionen las  
239 otras instancias, apenas...

240 A: Pero nos le llegó como requisito?

241 B: De que tenemos que hacer un plan sí, de que hay que hacer un plan desde luego que sí,  
242 ahora esto está contemplado desde el plan del gobierno y tenemos que bajarlo a lo que  
243 se articule aquí, pero con las características que cada institución deba tener, es en ese  
244 sentido que está.

245 A: Cuáles fueron los espacios dentro del mapa curricular que generaron un mayor trabajo  
246 colegiado, y la posibilidad de toma de decisiones en torno a un currículo desde el Plan  
247 '97?



248 B: Bueno, mi visión general es la siguiente, no sé si vaya a contestar a la pregunta con esto  
249 que voy a decir, por ejemplo, séptimo y octavo semestre consumió el mayor número de  
250 energías de todo tipo, de trabajo colegiado. Por qué?, porque el séptimo y octavo  
251 semestre comprende el trabajo docente en las escuelas primarias de los alumnos, el  
252 trabajo tutorial de los profesores de primaria, el trabajo de los asesores del seminario de  
253 análisis. Entonces comprende trabajo docente, seminario de análisis y la elaboración del  
254 documento recepcional, tres cuestiones que estallan en el momento en que se implanta  
255 el séptimo semestre, ahora bien qué otras cosas nos hacen ver la cuestión del plan hacia  
256 atrás, la otra cuestión es...de características de trabajo de los semestres anteriores del  
257 plan '97, o sea todos los espacios curriculares. El plan contempla por ejemplo  
258 matemáticas y su enseñanza, español y su enseñanza, historia y su enseñanza. Esto  
259 implica modificaciones, anteriormente a lo mejor uno se iba con la cuestión de querer  
260 formar profesionista a imagen y semejanza de por ejemplo los psicólogos, y ahora de lo  
261 que se trata de cómo se aplica esto que estoy dijéramos esto que estoy enseñando en lo  
262 concreto del trabajo; el séptimo y octavo semestre nos ponen al descubierto, nos  
263 desnuda en todo eso, porque a ver qué se está haciendo en lo anterior y no es la cuestión  
264 echarle la culpa a otros que no hacen esto, sino de analizar que es lo que se debe hacer.

265 A: Cómo incidió la implementación de séptimo y octavo al interior de la institución?

266 B: Bueno, por ejemplo provocó que algunas personas por su cuenta y riesgo tomaran  
267 actualización, se fueran a cursos, otros que se reunieran, y también hay que decirlo otros  
268 que siguieron en la misma dinámica. Las tres cosas sucedieron en este momento de tal  
269 manera que esto provocó una serie de situaciones, las cuestiones subjetivas, por  
270 ejemplo, de trabajar con otras personas, todo esto implicaba una cuestión muy rica de  
271 observación para mí, por que yo lo veía desde fuera.

272 A: Considera que la toma de decisiones de los maestros en la institución a veces está  
273 limitada?

274 B: Sí, está limitada porque hay una normatividad, la escuela pertenece al gobierno vamos a  
275 decirlo así, al Estado, la educación primaria y las normales tenemos una dependencia  
276 por cuestiones muy importantes históricamente. Hasta constitucionalmente, así aparece  
277 y esto condiciona, tiene ventajas pero tiene desventajas, por ejemplo, nosotros no  
278 podemos establecer convenios directamente con instituciones de educación superior de

279 otros lugares, tiene que ser a través de la SEP que es la instancia, pero en cambio  
280 permite una dotación, por ejemplo, de libros de texto, cuestiones editoriales y todo esto,  
281 es la ventaja, que no tenemos que batallar para esto.

282 A: Hay un elemento prescriptivo en el apoyo material que brinda la SEP?

283 B: Hay un elemento prescriptivo, hay desde luego elementos de normas muy especiales,  
284 que a veces es difícil como que nosotros quisiéramos tener las ventajas que se tienen,  
285 pero obviar un poco las desventajas, por ejemplo nuestro presupuesto que es muy  
286 raquítico comparado por ejemplo con las universidades, no digo con las universidades,  
287 con las preparatorias, etcétera, pero es el precio que tenemos que pagar por ser del  
288 gobierno. Otra de las cuestiones es que los planes de estudio son nacionales y ahora se  
289 da una cierta apertura en el sentido de que lo regional incluya un poco, pero son planes  
290 nacionales, esto tiene ventajas por la uniformidad que se pretende por las mismas  
291 oportunidades, porque sean democráticas. Pero tiene una desventaja de que bueno cómo  
292 le hago para que en este lugar cambien un poquito las cosas, porque estamos en una  
293 región pesquera, o en una región agrícola, o estamos en una región industrial, estamos  
294 en un entorno.

295 A: Tengo entendido que algunos espacios quedaban como espacios para ser construidos en  
296 algunos estados de acuerdo a las características, o adecuados ciertos programas de  
297 acuerdo a las características regionales, esto es así o en la práctica queda desdibujado?

298 B: Bueno, hay, los mexicanos somos muy hábiles en la cuestión de la adaptación, no muy  
299 formales claro, debo decirlo, pero así como que siempre se le busca una característica  
300 mexicana. Entonces sí hay como que siempre tiende uno a ese tipo de resistencia...

301 A: Con la implementación del nuevo plan, cuáles piensa que fueron las nuevas formas de  
302 trabajo de los maestros en la escuela normal?

303 B: Las nuevas formas, vuelvo a lo que decía hace un momento, advierto el que los maestros  
304 van acomodando su propio tiempo de saberes, de quehaceres, lo van acomodando al  
305 plan, hay como que una cuestión de ese tipo, en ese sentido podemos decir que hay de  
306 todo, hay personas que avanzan, pero hay personas que se van quedando en ese anterior  
307 y que al plan solamente le dan como que una barnizadita o como se diría, por eso digo  
308 en esa mediación la tendencia es "bueno vamos a hacerlo pero yo le voy a dar una  
309 característica". Ahora se están haciendo adecuaciones más profundas debo decirlo,

310 porque las personas se van dando cuenta que las exigencias van siendo otras, no  
311 solamente las cuestiones del plan, sino que van aparejadas con otras, entonces la gente  
312 se mete más últimamente, como desde hace un año. Eso es a lo que me refiero, no me  
313 refiero a mucho tiempo, pero ahí sí hay como que van entendiendo.

314 A: Piensa que implementar la propuesta curricular ha llevado a una reflexión disciplinar y  
315 práctica de los mismos formadores?

316 B: Sí, de alguna manera incipiente, hago la aclaración, pero sí a final de cuentas sí podemos  
317 decir que se ha venido haciendo así.

318 A: Desde las coordinaciones cuáles han sido las acciones que se han implementado para  
319 favorecer la participación de los maestros?

320 B: Se han implementado acciones muy concretas que no siempre han dado resultados, pero  
321 que pretendemos valiosas...las juntas intercolegiadas que comprenden reuniones  
322 académicas al término de la jornada, aproximadamente casi al término a la una de la  
323 tarde con los profesores de las diferentes asignaturas, esto es por grupo, donde se intenta  
324 que planteen cómo ven al grupo, cómo van con sus materias, en donde hay  
325 coincidencias, en donde hay dificultades.

326 A: Esto es diario?

327 B: No, no esto es cada mes. Ya en un horario y un espacio establecido. Por la subdirección  
328 académica a través del área de docencia, además los profesores tienen las reuniones  
329 colegiadas, sus juntas de colegio, que están marcadas semanalmente, y hasta en su  
330 propio horario, en su agenda que cada tiempo tendrán sus juntas de colegio.

331 A: Hay algunos espacios donde se vincule el área de investigación con el área docente?

332 B: Bueno hasta ahora no se ha dado, esto es una de las críticas que hacemos y planteamos  
333 aquí, cómo lograr la vinculación de las áreas con los colegios, la vinculación no  
334 solamente tanto en conocimiento, qué estoy haciendo yo?, qué estas haciendo tu?, sino  
335 la vinculación en tanto a proyectos, proyectos colectivo que impliquen esa real  
336 vinculación con estas áreas. Pero esto se está planteando, generalmente no hay muy  
337 claramente en que consiste esto y en que consiste lo otro, como que la función y todo  
338 esto no está muy clara, entonces con esfuerzos muy aislados la gente va trabajando, lo  
339 que queremos es que sus esfuerzos se encaucen en líneas de investigación o de docencia  
340 o de difusión...lo que queremos es que sea un insumo, que se convierte en un elemento

341 para la toma de decisiones, o para la demanda de recursos, o para las cuestiones muy  
342 concretas materiales, o que sé yo.

343 A: Cuáles son los aspectos organizacionales que se vieron favorecidos por la  
344 implementación del nuevo plan?

345 B: Bueno, organizacionales, aunque no han dado los resultados especificados, y por eso es  
346 que se piensa en un cambio de estructura orgánica, que inclusive se hace, está en  
347 conocer que un profesionista más allá de ser un formador de docentes de educación  
348 primaria, puede acceder a la investigación, esto creo que es muy importante Si bien en  
349 los hechos no se ha hecho como muy concreto, esto es básico, es decir, saber que hay  
350 investigación. Generalmente y aquí sí habría que hacerse una crítica, se ha pensado que  
351 los investigadores son eso y que los otros son usuarios, esto en el campo educativo es  
352 polémico. Bueno, el saber que ya hay investigación, el saber que hay posibilidad de que  
353 en algún momento el profesor se tome, pues no sé si como objeto de estudio de su  
354 quehacer, de su propio quehacer, esto es importante aunque todavía existe el rezago de  
355 "no yo nada más soy docente". Hay una polémica aquí muy curiosa desde hace muchos  
356 años en el sentido de que los universitarios podrán saber, pero yo sé enseñar, lo cual,  
357 este es un punto de vista muy particular no es el de la institución, me parece una  
358 dicotomía muy salvaje, porque el maestro puede investigar sobre su quehacer  
359 independientemente de que no tenga las característica de la investigación, o de otros  
360 parámetros, que hay en otros lugares, sino una investigación peculiar, una investigación  
361 característica, una investigación propia. Pero me parece que también no ha habido como  
362 que eso, es decir hemos tenido que robarle a los psicólogos, pedirle prestado a los  
363 sociólogos, pedirle prestado a otros...

364 A: El área de investigación estructurada en base a una función de la institución articulada  
365 con la docencia. Piensa usted que podría presentarse a futuro como un espacio de  
366 profesionalización en el sentido de la capacidad de reflexión, de construcción de  
367 alternativas a partir de esa reflexión?

368 B: Claro. Yo creo que esto es algo que nos va a alcanzar, va a tener que ser así. En la  
369 escuela pretendemos que la gente conozca qué se está haciendo y que se vincule para  
370 determinadas acciones, a lo mejor al principio no muy claras, pero que se vaya  
371 clarificando esto. Como que los profesionales no sean porque dan clases, sino sean

372 porque trabajan con un grupo y pueden ser capaces de ver más allá de lo que tienen que  
373 hacer. Yo pienso que sí deben ser la investigación y la docencia como un binomio muy  
374 importante, si bien es cierto que como se ha considerado la investigación, en el sentido  
375 de "ah no, tu sólo te dedicas a esto, yo creo que va a haber espacios, puede haber  
376 espacios, puede haber el quehacer del maestro, rescatar el quehacer del maestro. Es una  
377 tarea que debe de ser del propio maestro pero también de los investigadores, de hecho  
378 ya lo es, de hecho ya hay personas que rescatan, "bueno qué hace el maestro, haber,  
379 cómo puede mejorarlo.

380 A: Piensa Ud. que está planteada en el nuevo plan la idea de un práctico reflexivo?

381 B: Ahí es donde yo no concuerdo con los planes, es decir que efectivamente sí, pero la  
382 reflexión va a tener que llevar a cuestiones teóricas, ahí es donde digo qué, nada más  
383 vamos a ser dijéramos como un mecánico, bueno yo sé que esto le está fallando esto, no  
384 sé por qué, no sé por qué, pero aquí lo que le falta es esto, sino que además sepa o sea  
385 innovador. El área de investigación tendrá que estar vinculada con la instancia de  
386 educación continua y posgrado, y docencia, es decir tienen que estar forzosamente  
387 porque no se puede decir ustedes están condenados a ser los usuarios de todos, bueno  
388 déjenme investigar lo que yo estoy haciendo, denme como que cosas.

389 A: Durante todo este tiempo desde la institución se han construido algunas propuestas de  
390 capacitación en torno a las problemáticas surgidas de la implementación?

391 B: Bueno sí, se dan fundamentalmente en varias áreas, un área que es construcción del  
392 conocimiento, es decir, hay un programa que ha venido, sido demandado, pedido, sino  
393 de manera formal, pues sí de manera implícita. Por ejemplo estas cuestiones que inciden  
394 un poco en el plan es la construcción del conocimiento en las especializaciones, esta  
395 cuestión de las matemáticas, algunos van más allá, hasta donde nos han permitido la  
396 normatividad, porque ahí nos ponen bastantes frenos. Algunos dicen "no, pero es que  
397 tiene que hacerse así", pero cuando nace en 97, curiosamente en 97, después de dos  
398 años de estar trabajando, lo que se conocería como estudios de posgrado y luego  
399 educación continua, se ve la necesidad de bueno, en qué tendría que especializarse, por  
400 ejemplo, hay una especialización que está a punto de iniciar, esto implica trabajo con  
401 los propios docentes de aquí y con otros que nos ayudan externos.

402 A: Y desde dónde se elaboran esos proyectos, desde la Subdirección Académica o desde el  
403 área de posgrado?

404 B: No, se elaboran desde las necesidades que se van planteando, por ejemplo, español, dos  
405 profesores concretamente, curiosamente uno es el director ahora, plantearon una  
406 especialización en español junto con otra compañera, desde el área, desde el colegio,  
407 ahora posgrado lo que hace es orientar en las indicaciones de cómo podría ser  
408 establecido esto.

409 A: Y quién acredita?

410 B: Bueno se acredita por la Subdirección, por la Dirección General de Normales, de las  
411 normales se le envía todo esto y ella ve, sí cumple con todos los requisitos y se hace.

412 A: Y está destinada para los maestros?

413 B: Destinada fundamentalmente a los maestros, pero estamos abiertos a las otras normales,  
414 de otros profesores, de tal manera que se sacan convocatorias.

415 A: Y capacitación para los maestros del departamento de aplicación de la escuela primaria  
416 de esta escuela?

417 B: Construcción del conocimiento está dirigida a educación básica, igual que español, tanto  
418 a educación básica como a maestros de la normal, de tal manera que hay todo un  
419 programa, no tengo aquí el programa, pero hay todo un programa de cuáles se están  
420 haciendo y cuáles están en proyecto, se hizo una especialización en docencia superior,  
421 por ejemplo.

422 A: Esto se inscribe en las actividades de difusión?

423 B: No, esto surgió principalmente en los estudios de posgrado, pero esta es una parte de la  
424 desvinculación. En el área de difusión hay otro tipo de cursos también, pero nosotros lo  
425 que intentamos es que haya una no centralización, sino que haya una serie de  
426 lineamientos para encauzar esto, porque se supone que hay proyectos de docencia,  
427 proyectos de difusión, proyectos de la propia área de, bueno no es área, de posgrado.  
428 Entonces todo lo que hace por ejemplo en cursos, en diplomados entraría, por ejemplo,  
429 en educación continua; lo que es especializaciones, maestrías y quien sabe cuántos  
430 doctorados, es un sueño guajiro. Ahora estamos tratando de estructurar todo esto para  
431 que se implemente. Más articuladamente, porque esto es muy importante para nosotros,  
432 si por ejemplo nosotros hablamos de que las líneas de acción es la modernización de la

433 gestión institucional, esta tiene que ver con un impulso a la cultura de la planeación y la  
434 evaluación que no existe, el reordenamiento administrativo. Otra línea es coordinación  
435 del posgrado y la planeación continua donde tenemos toda una serie de cosas inclusive  
436 hasta algunos proyectos; otro es el mejoramiento de las condiciones financieras y  
437 materiales.  
438

## **Entrevista No. 9**

**Enrique Vázquez**  
**Subdirector Académico**  
**Benemérita Escuela Normal**  
**México**



1 A: Cree Ud. que con el Plan '97 plantea más posibilidades en la toma de decisiones?  
2 B: Hay una mayor discreción en la posibilidad de la toma de decisiones.  
3 A: Y en este sentido, hay un cambio con respecto al plan anterior?  
4 B: Sí, ahí podría decir que sí hay, porque, punto número uno: hay un seguimiento, punto  
5 número dos: están interesados en una evaluación.  
6 A: Qué está aportando a la institución y a la práctica de los formadores el proceso de  
7 seguimiento de SEP?  
8 B: Aporta experiencias, porque inclusive nos entregan lo que ellos han visto.  
9 A: Hay una socialización de los resultados?  
10 B: Sí, sí hay aportes, hay como que intentos, productos de estos cambios que se están dando  
11 en el gobierno, pues, cuando hay cambios algo se abre, no todo permanece cerrado.  
12 Pero las inercias están dadas por costumbres que van quedando ahí, y en todos los  
13 lugares; entonces sí dice, por ejemplo, mira aquí está el documento del seguimiento que  
14 nosotros hicimos.  
15 A: Y esto cómo se lo trabajó, hay una retroalimentación a los procesos institucionales?  
16 B: Pensamos conversarlo, esto me lo acaban de entregar la semana pasada, nosotros  
17 pensamos aprovecharlo para una evaluación que vamos a realizar, donde vamos a dar a  
18 conocer los resultados de ese plan, de hecho estamos haciendo un plan.  
19 A: El plan de desarrollo?  
20 B: Si...el plan de desarrollo institucional en donde planteamos la participación; a nosotros  
21 nos ha gustado ese plan porque implica la participación de todos.  
22 A: O sea que estos resultados de investigación serían insumos para futuros procesos de  
23 autoevaluación institucional enmarcados en el plan de desarrollo?  
24 B: Claro que sí.  
25 A: Esto es una práctica nueva?  
26 B: Es nueva, es nueva.  
27 A: Piensa que esto lo brinda ese espacio de seguimiento?  
28 B: Son circunstancias, porque a la Dirección General de Normales llegan personas que  
29 tienen una trayectoria de lucha contestataria, y más académica, eso es básico, porque no  
30 son políticos, sino académicos; y bueno se dan las circunstancias de que aquí también;  
31 porque nosotros no somos administradores ni nada, somos académicos entonces, una

32 idea que tenemos por convicción desde hace tiempo, y bueno, una de esas ideas  
33 fundamentales es la participación, la socialización de los proyectos, el conocimiento, la  
34 vinculación con las escuelas primarias, la transformación de ciertas prácticas, esa es  
35 como la idea.

36 A: Con las otras normales qué tipos de relación tienen?

37 B: También se abren posibilidades así, con algunas por lo menos.

38 A: Hubo acciones conjuntas con otras normales?

39 B: El plan '97 es de la normal, ahorita se está haciendo el plan que creo que se le va a  
40 llamar '99, o se acaba de hacer, no me acuerdo muy bien, en la Normal Superior. En  
41 jardines de niños también se va a hacer un plan en especialización, es decir se pretende  
42 que los planes cambien en todo el sistema.

43 A: Con algunas normales que tienen primaria, qué tipo de vinculación interinstitucional  
44 tienen?

45 B: Hasta ahorita no tenemos así como que un planteamiento general, quiero decir no hay  
46 una cuestión muy concreta, aunque nosotros lo planteamos en el plan, en nuestro plan,  
47 en nuestro plan de desarrollo, de desarrollo institucional.

48 A: Y ahí están contempladas las tres funciones institucionales.

49 B: Sí, sí están contempladas...

50 A: Estos procesos de autoevaluación son iniciativas institucionales o están siendo requisitos  
51 de SEP?

52 B: Bueno, de alguna manera desde la Dirección General de Normales, hay como una  
53 intención de que hagamos cosas en relación con los procesos anteriores, que los  
54 mejoren, o que los critiquen, o los evalúen, sí está desde ahí, no se ha realizado todavía,  
55 está en proceso porque nosotros tenemos tres meses y hemos planteado en un plan que  
56 se llama así: plan de desarrollo institucional, que empezamos, por lo que tenemos, por  
57 un diagnóstico general. Este diagnóstico implica cuántos somos, qué hacemos, qué  
58 estamos haciendo, todo eso, y a partir de ahí contemplar todas las instancias de la  
59 escuela, por ejemplo, los recursos materiales, los recursos humanos, la modernización  
60 educativa, el trabajo colegiado, es decir una serie de cosas.

61 A: Y los actores que lo llevaron a cabo serían los mismos?

62 B: Todos, esa es la participación.

63 A: Cómo caracterizaría la función de difusión?

64 B: De las definiciones, pues en realidad fuimos aprendiendo porque, el antecedente está en  
65 que de un día para otro... es decir un viernes sale el decreto, ya cuando llegamos el  
66 lunes, ya llegamos transformados. Pero no sabíamos estrictamente qué, y hubo una gran  
67 inquietud aquí inclusive, entonces hubo tanta angustia que me acuerdo que hubo una  
68 reunión, donde los profesores dijeron: bueno es que cómo, yo no sé investigar, lo que  
69 quiero es ser profesor, o sea la docencia; y todavía dura, todavía dura ese, estamos  
70 hablando de '84, diecisiete años todavía hay gente que dice no, yo, dame mis grupos.  
71 Entonces se han tenido que ir construyendo una especie de funciones emergentes como  
72 si dijéramos sabes que dedícate a esto. Las autoridades anteriores no han querido  
73 meterse mucho en esto porque genera conflicto, genera situaciones un tanto difíciles, si  
74 alguien le dice tú te puedes dedicar, puedes tener un proyecto de investigación o de  
75 difusión o alguna cuestión genera como inestabilidad, no pero yo quiero mi grupo, o  
76 cosas así, entonces todavía en la actualidad no queda estrictamente claro, porque esto de  
77 las tres funciones principales de la educación superior es un modelo universitario.

78 A: Considera que fue redefinido al ámbito de la formación?

79 B: No, no fue redefinido completamente, sino que se ha ido dando como de manera  
80 emergente, había una tendencia en que vamos a investigación o a docencia o a difusión,  
81 y se desviaban a docencia, como que había un imán, pero se iban hacia allá.

82 A: Qué pasó entonces con las funciones?

83 B: De esa manera nunca se consolidaron las funciones y ahora por eso hay una tendencia a  
84 hacer un análisis profundo de bueno qué es eso, si es que es pertinente o no es  
85 pertinente o definitivamente se cambia un organigrama que no era propiamente nuestro,  
86 porque era un como un traje que nos habíamos puesto de alguien y no necesariamente  
87 quedaba. Ahora, desde otras instancias superiores decían: no que es que este modelo no,  
88 planteen un modelo, hagan un modelo, planteen un organigrama con una serie de  
89 funciones.

90 A: En eso están ahora?

91 B: En eso estamos, hasta ahí.

92 A: Esa sería la propuesta de la escuela en relación con las funciones?

93 B: Esa es una de las propuestas que está muy en la situación del plan de desarrollo  
94 institucional, bueno eso es lo que pretendemos.

95 A: Las funciones aparecen articuladas en el plan de desarrollo?

96 B: Sí pues. Ahora se está haciendo un trabajo de ese tipo, en donde el organigrama que se  
97 propone es diferente y donde estas instancias quedan reubicadas en espacios y entonces  
98 eso sí.

99 A: Las funciones estuvieron en su momento bien especificadas y adecuadas a la formación  
100 docente?

101 B: No, de hecho no recuerdo que haya habido una claridad, que haya habido una como  
102 haber esta es la función.

103 A: Así como vienen ahora, por ejemplo, las prescripciones de trabajo colegiado...

104 B: Exactamente, qué dice: haber las academias son esto.

105

**Entrevista No. 10**

**Enrique Hernández  
Coordinador de Academia  
Benemérita Escuela Normal  
México**

1 A: Cuáles fueron las instancias a nivel institucional para la coordinación de la  
2 implementación de actualización y la propuesta curricular?

3 B: Básicamente fue la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, estuvo también en  
4 coordinación con la Dirección de Educación Normal, pero básicamente fueron esas dos  
5 instancias.

6 A: Cuáles fueron las instancias de coordinación entre la escuela y la instancia federal?

7 B: Sí, básicamente estuvieron los directores de la escuela, pero quienes estuvieron más  
8 vinculados con esto, fueron los subdirectores académicos, lo que tengo entendido.

9 A: Cuáles fueron las vías a través de las cuales obtuvieron el apoyo técnico los formadores de  
10 formadores?

11 B: Realmente el plan de estudios se hizo como un primer documento de trabajo, convocados  
12 por el subdirector académico, hicimos una revisión, y se estuvieron haciendo como  
13 sesiones de trabajo en las que estuvieron dando puntos de vista sobre el plan de estudios,  
14 y tengo entendido que los cambios se hicieron...entonces hubo negociaciones no tanto  
15 académicas propiamente sino laborales y que bueno, esto dio origen a que se hicieran  
16 ajustes y después ya apareció el documento como tal, eso es lo que yo tengo entendido.

17 A: Y como formador en qué instancias participó?

18 B: Una vez que ya estaba echándose a andar el plan de estudios, lo que se hizo fueron cursos  
19 pues más bien de capacitación, de actualización, no sé cómo llamarlo porque a lo mejor  
20 tenían ambos sentidos, de que se fueran conociendo cada uno de los espacios curriculares,  
21 cuál era la intención del plan de estudios, el enfoque del plan de estudios y  
22 específicamente cómo estaba organizado el programa que iban a trabajar, cuáles eran los  
23 contenidos. Se dieron talleres donde los maestros trabajaban conociendo los programas y  
24 conociendo algunos de los materiales de trabajo, también cómo podrían organizar el  
25 propio curso, eso se hizo semestre con semestre, cada semestre se fueron al trabajo de los  
26 talleres los maestros que iban a atender los espacios curriculares cada semestre, eso se  
27 hizo al empezar cada uno de los semestres.

28 A: En qué aspecto piensa usted que la asistencia técnica desde la Dirección de Actualización  
29 favoreció la implementación curricular?

30 B: Bueno mira, realmente eso fue un acierto, el que se estuviera trabajando desde llevar a los  
31 maestros a tener un espacio ex profeso para poder discutir los programas, cómo se estaba  
32 comprendiendo desde las personas que hicieron el diseño, las personas que lo iban a  
33 instrumentar, fue un acierto, sin embargo, pues es limitado el tiempo. Realmente una  
34 semana para trabajar un proyecto que se debería diseñar durante un semestre es muy  
35 limitado. Sin embargo esto sí favorece porque, bueno dio un tiempo para que los  
36 profesores pudieran dar una revisión a los contenidos, hacer sugerencias, plantear  
37 inquietudes, dudas, etcétera. Yo creo que eso sí favoreció, pero no, digamos garantizó que  
38 se comprendiera el sentido que tenía tanto el plan de estudios como cada uno de los  
39 programas.

40 A: Claro, en este caso había una representación de un maestro por escuela en los talleres?

41 B: No.

42 A: Ustedes participaron todos?

43 B: Todos. Sí participamos todos los maestros que íbamos a atender cada uno de los espacios  
44 curriculares, no eran representantes, fuimos todos, todos los que nos correspondía trabajar  
45 un espacio curricular.

46 A: Tuvieron ustedes participación en la construcción del diseño curricular del plan, que  
47 coordina la Dirección de Formación Docente Inicial?

48 B: No, solamente se conoció antes el documento y algunos compañeros fueron comisionados  
49 para dar puntos de vista y enriquecer, pero obviamente ya estaba, digamos el  
50 planteamiento, el enfoque y solamente fue hacer observaciones y negociaciones...

51 A: Piensa que esas negociaciones produjeron cambios?

52 B: No, fueron más bien a nivel laboral, no tanto a nivel académico, los aspectos medulares ya  
53 estaban determinados, ya no se pudo incidir en ellos. Si hubo una consulta, se conocieron,  
54 pero estamos legitimando de alguna forma de que sí hubo participación, pero bueno fue  
55 bastante limitada en ese sentido.

56 A: Cuáles son ahora las estrategias institucionales para poner en marcha todo este proceso de  
57 implementación curricular?

58 B: Yo creo que esto más bien ha sido, trabajo independiente de los colegios, yo te puedo  
59 hablar del colegio que he participado. Yo me incorporé hasta cuarto semestre al nuevo  
60 plan de estudios, anteriormente había trabajado cursos del plan '84, cuando yo me

61 empiezo a participar en este colegio, y desde aquí lo que hemos planteado es hacer trabajo  
62 en el que nosotros nos sentemos a revisar el programa. Desde la planeación ver cómo está  
63 organizado, cómo podemos enriquecer, hicimos un curso en el que nos sentamos a  
64 analizar todos los contenidos, cada compañero coordinó cada uno de los materiales, todos  
65 leímos, discutimos y esto nos ha permitido, también de manera limitada, confrontar  
66 puntos de vista, cómo estamos entendiendo el propio contenido disciplinar. Nosotros  
67 trabajamos historia y su enseñanza y qué entendemos por historia, y nos damos cuenta  
68 que cada uno tiene ideas distintas y las confrontamos, pero tampoco te hemos de decir  
69 que hemos avanzado y todos hemos dado el salto cualitativo. Nos ha permitido  
70 confrontar; también nos damos cuenta que tenemos concepciones distintas incluso de los  
71 propios contenidos. Eso nos ha permitido ir acercándonos un poco al enfoque, a la  
72 orientación del programa, de los programas que estamos manejando, pero eso ha sido al  
73 interior de los propios colegios.

74 A: Cuando hablas de cursos, quién organiza el curso?

75 B: Nosotros diseñamos el trabajo académico del propio colegio y vemos qué necesidades  
76 tenemos como colegio, y propusimos como uno de los proyectos propio del trabajo del  
77 colegio, es que hiciéramos un curso que nos permitiera trabajar los contenidos del curso.

78 A: Y lo dicta un maestro de la misma escuela?

79 B: No, no, lo trabajamos en las horas que tenemos por semana, nos reunimos dos horas por  
80 semana...

81 A: A manera de seminario?

82 B: ... y autogestivo, cada quien coordina un trabajo, todos los demás leemos, comentamos,  
83 participamos. También hemos trabajado con organizar cursos alternativos, este ciclo  
84 escolar no se hizo, se hizo el pasado. Se hicieron talleres de historia con compañeros que  
85 tenemos contacto con ellos, son especialistas en la enseñanza de la historia y han  
86 trabajado con los chicos un taller extra, en sábados en tardes, y los muchachos interesados  
87 en trabajar propiamente otros aspectos que no están contemplados o que se pueden  
88 ampliar de contenidos del propio curso en esos talleres. Entonces los chicos vienen y  
89 trabajamos en las tardes en sábados, los maestros venimos en tardes en sábados, pero eso  
90 ya fue como un aspecto extra curricular, en apoyo al curso, pero esto ya no tiene que ver  
91 con los propios programas.



92 A: Cuál fue la instancia en la institución que coordinaba, el subdirector académico, o era un  
93 proceso de autogestión desde los diferentes colegios?

94 B: Realmente que haya habido un lineamiento que diga cómo lo van a hacer pues no,  
95 realmente eso ha sido más bien de los espacios colegiados, Desde la parte de las  
96 autoridades académicas de la escuela lo que se ha trabajado más bien son juntas  
97 intercolegiadas, en las que se pretende que efectivamente cada uno de los docentes que  
98 atendemos el mismo grupo escolar vayamos compartamos las planeaciones de cada uno  
99 de los colegios, discutamos los propósitos, los contenidos de cada uno de los cursos,  
100 lleguemos a acuerdos para el trabajo mismo. Pero bueno esto ha sido bastante limitado,  
101 por los tiempos sobre todo y además de que un docente atiende dos, tres grupos y a veces  
102 se empalman.

103 A: La carga horaria de ustedes está distribuida en horas frente a alumnos, horas para  
104 investigación, y horas para difusión?

105 B: Bueno, básicamente a la escuela se le ha dado mayor peso a la docencia. Esta parte de la  
106 investigación y de la difusión han sido aspectos que cada colegio va decidiendo, pero nos  
107 están implementadas de antemano en los horarios, sino más bien vemos la carga con  
108 grupo directamente y bueno vamos planteando proyectos que tienen que ver con difusión  
109 con investigación, y los vamos trabajando en la horas en que no tenemos grupo, que eso a  
110 veces dificulta que haya tiempos compatibles entre el equipo que está trabajando.

111 A: Hay un espacio horario común a todos?

112 B: A veces no, a veces hemos conseguido que nos digan, bueno queremos que todo el colegio  
113 el día martes, por ejemplo, no tenga grupo para podernos reunir, asistir a un curso,  
114 planear un seminario, sentarnos a trabajar un proyecto de investigación, que sé yo.

115 A: Cuáles han sido los aportes de la instancia de actualización en la implementación del  
116 currículo?

117 B: Mira, junto con la implementación de plan '97 hay un magno proyecto a nivel de  
118 Subsecretaría que es el Programa de Fortalecimiento a las Escuelas Normales, de alguna  
119 manera hubo apoyos tanto materiales, se cambiaron mobiliarios, se incrementó el acervo  
120 de las bibliotecas con texto actualizados que tienen que ver más con los cursos. Eso si ha  
121 llegado, se trabajó también con antologías que están llegando a los chicos, eso es un

122 apoyo invaluable, si bien no es todo el material, por lo menos los textos más difíciles de  
123 conseguir...

124 A: Cuáles han sido los aportes más puntuales y útiles de la actualización para la  
125 implementación?

126 B: Pues mira, de los talleres que se hicieron... creo que fueron bien trabajados, bien  
127 organizados. Sin embargo siguen siendo limitados, en el sentido de tiempo, realmente yo  
128 te puedo decir que a mi me parecieron bastante buenos los talleres. Asistí a tres, dos  
129 directamente vinculados con el curso que iba a implementar que era historia y su  
130 enseñanza uno y dos. Después fui invitado para trabajar en el curso de temas selectos con  
131 coordinadores nacionales y me tocó reproducirlo después aquí a nivel del Federal.  
132 Entonces yo vi que los apoyos estaban allí, hubo carpetas de materiales para todos los  
133 maestros, nos proporcionaron libros que tenían que ver directamente con los cursos, o sea  
134 todo esto yo creo que fue bastante bien organizado, bien trabajado, yo aquí sí diría que  
135 fue un acierto.

136 A: Y lo pudieron capitalizar?

137 B: Claro

138 A: Y los aportes fueron para la parte disciplinar o pedagógica o didáctica.

139 B: Yo creo que disciplinar.

140 A: Lo pedagógico-didáctico lo discutieron al interior de los colegios?

141 B: Sí, sí se discutió, tanto en los talleres como al interior de los colegios. Pero si más en lo  
142 disciplinar, porque bueno lo que se insistía mucho es que conociéramos toda la visión del  
143 plan de estudios, porque la intención no era solamente implementa tu curso, totalmente  
144 desvinculado, sino se insistió en cada uno de los cursos, de que antes de entrar  
145 directamente a los programas, que recordáramos, porque fue semestre por semestre cuál  
146 era el plan de estudio, cuál era la intención, cuál era el enfoque que tenía, etcétera.

147 A: Ahora quiero que me cuentes un poco de esta experiencia tuya de capacitar a la vez a  
148 maestros del Distrito Federal.. Te prepararon especialmente los equipos técnicos?

149 B: Sí, sí, fuimos uno o dos representantes por entidad y estuvimos trabajando de manera  
150 intensiva durante una semana, lo mismo se nos proporcionaron materiales. Hubo tiempo  
151 para organizar, planear el curso, y después ya me tocó aquí, porque esta escuela fue la

152 sede para que vinieran los maestros de escuelas particulares y los propios de la nacional  
153 de maestros.

154 A: Este proceso de implementación curricular ha favorecido de alguna manera el proceso de  
155 toma de decisiones a nivel institucional?

156 B: Sí, de hecho...Sí, creo que el propio plan de estudios requiere de un trabajo, digamos más  
157 coordinado, dado que para empezar tendríamos que darnos cuenta que el propio plan de  
158 estudios tienen una vinculación con los demás cursos, donde observación de la práctica  
159 bueno sigue siendo un eje, aunque no se maneja en ese sentido, pero es el eje articulador  
160 donde los demás cursos van también teniendo una vinculación estrecha por la práctica. La  
161 práctica aparece desde el primer semestre a diferencia del plan '84. O sea debe haber una  
162 cierta coordinación entre los distintos compañeros, entonces esto ha permitido que haya  
163 un mayor trabajo de coordinación entre las distintas instancias. Te decía esta parte del  
164 trabajo colegiado se ha dado con mayor sentido, esta parte de la autogestión ha sido  
165 necesaria que los propios colegios la asuman como tal y que también los compañeros  
166 tengamos vinculación con otros colegios, aunque ha sido limitado, pero si ha tenido  
167 impacto en ese sentido. Nos obliga, la organización del propio plan de estudios a estar  
168 coordinándonos en diferentes instancias.

169 A: Y las funciones de investigación, digamos como funciones institucionales, la  
170 investigación y la difusión, piensas que son espacios de profesionalización en las  
171 escuelas?

172 B: Mira, yo creo que hasta este momento han sido bastante limitadas estas dos instancias, la  
173 escuela ha privilegiado totalmente la docencia; la investigación no te digo que no ha  
174 habido, ha habido trabajo muy rico, obviamente por el avanzado del ciclo escolar y demás  
175 propiamente no ha habido el inicio de nuevos proyectos. Más bien ha sido rescatar y  
176 continuar con los proyectos que estaban anteriormente, han sido trabajos que han llevado  
177 años. Está trabajando el maestro Cuahutémoc con un estudio longitudinal de la  
178 generación, ha venido haciendo un seguimiento desde el primer semestre y el día de  
179 mañana empieza con el último cuestionario a trabajar con los chicos de octavo semestre.  
180 Sí hay avances, pero han sido bastante aislados, o sea sólo los compañeros del área  
181 conocen qué se está haciendo, cómo se está haciendo, aunque han presentado avances.

182 A: Esos avances o las aportaciones en general de las distintas investigaciones se han  
183 articulado a la formación docente como insumo para revisar el currículo?

184 B: Creo que no...

185 A: Han sido paralelos?

186 B: Han sido, sí instancias paralelas, pero no han atravesado. Difusión lo mismo, difusión se  
187 ha centrado en qué eventos se van a hacer, cómo se van a hacer, pero realmente como que  
188 estas áreas sustantivas de la educación superior creo que no han tenido un impacto. Con  
189 esta nueva administración se está viendo este tipo de deficiencias, se está tratando de  
190 implementar desde el plan de desarrollo que estas instancias efectivamente cumplen esa  
191 función.

192 A: Sí, porque ya están enunciadas en realidad desde el plan anterior...

193 B: '84.

194 A: Se ha priorizado una sola línea?

195 B: Nosotros ahora en investigación lo que estamos intentando que se eche a andar más bien  
196 sería investigación sobre la formación docente y sobre qué pasa en la escuela primaria; la  
197 escuela primaria como un elemento donde los egresados van a estar laborando, qué  
198 problemáticas tienen y eso realimenta nuevamente lo que hacemos aquí en la formación  
199 inicial.

200 A: Esa sería una línea que se está iniciando en investigación.

201 B: Se está iniciando.

202 A: Consideras que se ha propiciado la gestión institucional autónoma durante el periodo de  
203 implementación del nuevo plan?

204 B: Sí, sí ha habido avance, aunque bueno, yo creo que no han sido grandes avances, se ha  
205 avanzado porque sí se ha avanzado. Se ha avanzado inclusive con obstáculos de muchas  
206 prácticas que están aun en la escuela, que dificultan. Realmente a veces se busca cómo el  
207 docente trata más bien de adaptar el nuevo plan a las viejas prácticas y no a la inversa,  
208 hay un nuevo plan de estudios que nos demanda nuevas prácticas y a veces se busca,  
209 bueno, cómo este nuevo plan lo adapto a lo que ya siempre hago.

210 A: Piensas que hay una claridad, acerca de cuáles son las prácticas que necesita el nuevo  
211 plan?

212 B: Yo creo que sí, yo creo que es algo que se tendría que trabajar mucho, de hecho es una de  
213 las preocupaciones digamos de la nueva gestión, el que vayamos construyendo prácticas  
214 alternativas, que muchas prácticas un tanto viciadas o tradicionales, tradiciones  
215 institucionales que ahí están y no se cuestionan. Bueno, echar una mirada a esto,  
216 estudiarlas, cuestionarlas, y qué tanto la visión que tenemos sobre la formación docente,  
217 la formación que tenemos de la práctica pedagógica, por ejemplo, de los normalistas, que  
218 es un ejemplo substancial que en el nuevo plan de estudios tenga otra visión. De hecho, y  
219 hay por ahí algunos aspectos, y se va a poner el acento sobre estos aspectos, investigación  
220 sería un referente que tendría que servirnos de espejo para podernos ver y para podernos  
221 replantear.

222 A: Sería como el espacio de innovación de las prácticas?

223 B: Sí, sí, bueno porque es que en ciento catorce años de formación docente, se han  
224 consolidado muchas prácticas que a veces es muy difícil sacudir, seguimos pensando que  
225 debemos hacer las cosas porque siempre se han hecho y no se cuestionan.

226 A: Y cómo incidió la elaboración de los proyectos institucionales en las posibilidades  
227 organizativas y la toma de decisión de los profesores?

228 B: Mira, de hecho estamos trabajando todas las instancias en esto, se pretende que la  
229 planeación de cómo va a funcionar la escuela, el plan de desarrollo, no surja de los  
230 directivos y después se eche a andar, se instrumente fríamente. Lo que se está pensando  
231 actualmente es que cada una de las instancias se eche una mirada a sí misma, vea qué  
232 estamos haciendo bien y qué estamos haciendo mal, qué necesitamos hacer, cómo  
233 podemos replantear el trabajo y cómo nos podemos comprometer al propio trabajo.  
234 Entonces, esto es una visión totalmente distinta que jamás se había hecho en la escuela,  
235 donde cada colegio, cada oficina, cada área, cada departamento, vaya implementando  
236 algunas ideas de cómo podría trabajar y posteriormente se empieza a hacer reuniones para  
237 que un representante de cada instancia...

238 A: Cómo lo van a articular?

239 B: Un representante de cada instancia pueda exactamente articular, ver dónde estamos  
240 duplicando funciones, dónde podemos hacer equipos y trabajar hacia el mismo fin común,  
241 etcétera. Eso es básicamente lo que se está permitiendo, y eso es importantísimo porque

242 estamos viendo que la autonomía podemos ejercerla, que no se quede solamente en el  
243 papel sino que haya la posibilidad de que nosotros decidamos qué hacer, como hacen...

244 A: Consideras que llegaron a configurarse equipos de asesores a nivel institucional entre los  
245 institutos formadores y las universidades, por ejemplo, en apoyo para la implementación  
246 del plan?

247 B: Mira, de las universidades no sé si realmente haya habido una instancia, si la hubo  
248 desconozco.

249 A: Con la UPN Ajusco por ejemplo, no tienen articulación a través de proyectos?

250 B: En este momento no tenemos.

251 A: Y con otras normales?

252 B: Lo que se hizo como un trabajo de fortalecimiento en este aspecto, es que algunos  
253 compañeros que habían tomado directamente las asesorías dieron los cursos para  
254 compañeros que no trabajamos directamente esos espacios. Por ejemplo, yo recibí la  
255 asesoría para historia y su enseñanza, pero me interesa saber qué pasa con observación y  
256 práctica docente del mismo semestre, donde ha habido una articulación directa. Entonces  
257 hubo la posibilidad de que se dieran esos talleres con coordinadores en los espacios de  
258 trabajo, eso sí lo hubo, pero con universidades creo que no, a lo mejor lo hubo pero lo  
259 desconozco.

260 A: Y cuál piensas que dentro del mapa curricular han sido los espacios que más han  
261 convocado al trabajo colegiado?

262 B: Pues yo creo que fue básicamente observación y práctica, de hecho yo creo que también  
263 historia estuvo moviendo muchas cosas, como es uno de los colegios donde hay  
264 disposición por parte de los docentes, planteamos algunos proyectos de acercamiento por  
265 ejemplo en las escuelas primarias, para nosotros era importante establecer algún nexo con  
266 los maestros titulares de los grupos de prácticas. Entonces implementamos unas charlas  
267 con los maestros durante las semanas de prácticas, en las que platicamos: bueno nuestro  
268 curso de historia pretende esto, se trata de esto, esperamos de la práctica con historia  
269 esto... Y bueno esto tuvo buena acogida cuando lo platicamos con el subdirector  
270 académico, de hecho se planteo como que siga el proyecto de historia, yo creo que eso se  
271 tendría que hacer, algunos colegios han hecho esto, algunos equipos se lograron poner de

272 acuerdo para ir todo el equipo de maestros de un sólo grupo para hablar con los maestros  
273 de práctica...

274 A: Esto no se extendió a todas las áreas?

275 B: No, no, más bien fue los equipos que lograron consolidarse, historia sí lo hizo.

276 A: Cuáles son las prácticas que se modificaron con las funciones de la institución?

277 B: Mira en cuanto a docencia yo creo que se avanza mucho en el trabajo colegiado,  
278 anteriormente veníamos funcionando como academias. Yo empecé en la academia de  
279 pedagogía donde éramos setenta y tantos compañeros, entonces imagínate si era posible  
280 trabajar académicamente, obviamente no, entonces al irse fragmentando en colegios,  
281 donde íbamos a trabajar los docentes de un mismo espacio curricular, como que ha  
282 permitido que haya mayor acercamiento, mayor organización del propio trabajo. Creo que  
283 eso nos ha apoyado mucho en ese sentido, al hacer pequeños grupos con intereses y  
284 necesidades a fines, el ir pensando cómo entrarle al nuevo plan de estudios, buscar  
285 alternativas, buscar libros, buscar proyectos; porque cada colegio hizo otros proyectos.  
286 Aquí tenemos también otros proyectos de material didáctico en lo que hemos buscado  
287 libros, audiocasetes, videocasetes, conseguimos que la escuela nos comprara toda la  
288 colección de arqueología mexicana como apoyo, o sea hemos estado buscando otras  
289 formas. En cuanto a difusión y extensión creo que han sido limitados esos aspectos, en  
290 investigación ya lo comentamos hace rato, ha habido trabajos muy serios pero poco  
291 difundidos.

292 A: Y en prácticas de evaluación hubo cambios?

293 B: Sí, también ese es un aspecto que se ha trabajado en las reuniones colegiadas en las que se  
294 ha visto cuáles son los aspectos que se tendrían que evaluar, y cómo se tendría que  
295 evaluar, el colegio de historia. Por ejemplo, el seminario anterior que fue cuando  
296 culminaba una nueva generación el trabajo propiamente con estos cursos, implementamos  
297 un foro de análisis del trabajo docente con la historia, en el que participaron todos los  
298 alumnos, hicieron sus ponencias en relación con cómo habían vivido en proceso de  
299 práctica docente con historia. Cada grupo después seleccionó algunas ponencias que  
300 consideraron relevantes y después intercambiamos alumnos de todos los grupos tanto  
301 ponentes como asistentes. Entonces eso para nosotros fue importante, porque ellos  
302 pudieron confrontar con otros compañeros cuáles han sido las visiones de los otros

303 maestros, las visiones, los problemas de la práctica misma, cómo se ha avanzado, qué  
304 retos tienen como docentes. Eso permitió este intercambio, no fue sencillo para nosotros  
305 hacerlo, pero lo hicimos. De hecho invitamos al maestro que nos coordinó en el curso de  
306 actualización que estaba en subsecretaría, Alberto Sánchez, estuvo con nosotros, nos dio  
307 algunas sugerencias, algunas deficiencias que nosotros no vemos desde dentro pero una  
308 gente externa sí percibe, fue interesante el trabajo.

309 A: Entonces hubo una vinculación con la instancia de actualización posterior a los talleres?

310 B: Y también hicimos como colegio un cuadernillo, una especie de revista donde los chicos  
311 escribieron, publicamos algunas de las ponencias, publicamos algunos trabajos que  
312 hicieron, por ejemplo, como guías para museos, los maestros también escribieron qué  
313 pasó con los cursos de actualización en la revista; entonces fue uno de los trabajos que  
314 estuvimos haciendo. No hubo muchos apoyos institucionales por la premura, a lo mejor si  
315 lo hubiéramos planeado con más tiempo, hubiera habido más apoyos institucionales, esa  
316 fue con recursos propios, pero finalmente la revista salió...

317 A: Y a nivel institucional hubo cambios de prácticas a nivel institucional?

318 B: Sí, se ha implementado creo que desde hace un año, o dos años, no recuerdo bien, el que  
319 nos sentemos a trabajar los maestros por colegio, en el que hagamos la evaluación del  
320 ciclo escolar, no por semestre, sino el ciclo escolar.

321



## **Entrevista No. 11**

**Susana Montaldo**

**Secretaria de Educación de la Provincia de Tucumán y ex Coordinadora de la Meta V del programa PRISE**

**Argentina**

1 A: Cómo reciben en los formadores de formadores la nueva propuesta curricular?

2 B: Ellos ya estaban en la propuesta del PEP, que eran propuestas nacionales que ya  
3 estandarizadas en cuanto a metodología, la parte curricular donde no había  
4 innovaciones. De repente les llega esto donde ellos podían ser los protagonistas y  
5 cambia y hacer innovaciones y todo, y para ellos era nuevo, situación que nosotros ya  
6 habíamos vivido hace cuatro años antes, por ahí el éxito y el aval que tenía esta  
7 propuesta jurisdiccional, entonces contaron con nosotros, lo habíamos vivido de forma  
8 distinta.

9 A: Ha tenido que ver lo presupuestario en todo el proceso de implementación?

10 B: Yo creo que lo presupuestario siempre ha sido un factor muy importante porque así  
11 como el PTFD te da cierto prestigio a nivel presupuestario para el docente, este plan de  
12 transición y de jurisdicción ha recortado muchas cargas horarias en instancias. Se ha  
13 visto en deterioro el sueldo de los docentes, entonces por supuesto, y las exigencias  
14 son iguales o mayores que el PTFD en cuanto a lo curricular, en cuanto a reunirse, a  
15 programas, entonces no hay un acompañamiento en la parte presupuestaria. Eso en la  
16 parte del docente. Pero también la parte presupuestaria es cuestión de las asignaciones  
17 que había para ese plan y que no se han ido pagando en tiempo y forma. Entonces  
18 hubo muchos retrasos en los pagos de los sueldos de los docentes que recién se  
19 incorporaban. El incentivo económico de los docentes juega un papel muy importante.

20 A: Consideras que las dos horas de coordinación pagadas que teníamos con el PTFD  
21 tuvieron un efecto de profesionalización?

22 B: Sí, ellos estaban suponte en el área de psicología, tenían un espacio de psicología que  
23 era evolutiva, y tenía un espacio de tres horas semanal de pronto aparece un espacio  
24 del área psicológica de carga como de ocho horas, imagínate que la carga  
25 presupuestaria del docente se ve ligeramente incrementada.

26 A: Lo que se construye como plan definitivo fue el resultado de todos los aportes y  
27 críticas que se hicieron desde las instituciones o fue nada más una toma de decisiones  
28 desde el nivel técnico?

29 B: Yo creo que fue una toma de decisiones a nivel técnico porque ellos dijeron que había  
30 dos propuestas, pero ellos determinaron, por ejemplo si el 80% elige la opción B,  
31 entonces los veinte que eligieron la opción A, desgraciadamente se tendrán que

32 adecuar a la propuesta B, porque no podemos tener dos propuestas distintas cuando en  
33 realidad este plan de transición, este plan nuevo busca la unificación de las carreras de  
34 formación docente. Entonces por ese lado dice que hubo instituciones que eligieron la  
35 opción A, porque se adecuaban más a las plantas funcionales que tenían y que al final  
36 como fue la opción B la más elegida por todos los institutos se terminó implementando  
37 esa. Pero fue una decisión del equipo técnico. Las instituciones tenían libertad para  
38 elegir el nombre, los contenidos curriculares de los espacios opcionales, pero el resto  
39 estaba marcado, decidido.

40 A: Se arribó esto a partir de un consenso general con la participación de regentes y jefes  
41 de grado?

42 B: En cada institución se hizo un análisis de grupo, se lo trabajó con los docentes en una  
43 reunión general, se mostraron las posibilidades...y como nuestro plan fue un plan que  
44 se alistaba en la pérdida de carga horaria, perdíamos menos en la B que en la A, por  
45 eso se decidió por la B y esa propuesta fue mandada a jurisdicción, pero vuelvo a  
46 decirte la decisión jurisdiccional de la propuesta A o B estaba dada por la mayor  
47 cantidad de los que elegían la propuesta.

48 A: Hubo una reunión donde estuvieran todos los jefes de grado y regentes con el equipo  
49 técnico?

50 B: Para ese tema no. Había la propuesta A y la propuesta B, y de ahí la mandaron a  
51 instituciones, en la institución teníamos que elaborar informe y decir qué elegíamos, y  
52 ahí terminó la participación de las instituciones. No hubo una devolución,  
53 directamente había una estructura del plan como se le había aplicado. Directamente...

54 A: Y a unos años de la implementación, qué opinión tiene en torno al nuevo plan?

55 B: Mira yo creo que...yo comparo el nivel de conocimiento de los chicos, por ejemplo,  
56 diseños curriculares que ellos hayan tenido, sus diseños a nivel de aula, carpetas de  
57 actividades y, te diría que en la parte metodológica disciplinar está mejor. Pero en la  
58 parte didáctica, más que nada pedagógica en el sentido de formulación del diseño, de  
59 la categorización de los contenidos, hay grandes fallas todavía. Al alumno le  
60 preguntabas, por ejemplo le tomabas su carpeta de prácticas y le preguntabas “¿por  
61 qué has diseñado esto? ¿En qué teorías te has parado para enseñar y por qué has  
62 reformulado así tu diseño, de ese día? y como que le falta esa relación entre la teoría y

63 la práctica, la didáctica que le dan los disciplinares ellos la toman así como receta,  
64 pero no la pueden hacer la reflexión sobre la práctica para mejorarla.

65 A: Consideras que en el nuevo plan haya una verdadera reflexión de la práctica?

66 B: No plenamente. Eso también se debe a los problemas que tenemos de los perfiles de  
67 los profesores que están, porque por ejemplo en la escuela los profesores son arcaicos,  
68 profesores de prácticas, del PEP, ahora como que es muy difícil que ellos hagan algo  
69 distinto.

70 A: El mismo formador está reflexionando sobre esto?

71 B: Yo intento que esto lo haga la coordinadora en cada escuela, pero siempre dicen ya lo  
72 va a hacer este y este, y no hay tiempo, empiezan a buscar y a defenderse. No es la  
73 postura de la defensa la que se necesita, sino la postura de estar abierto, dispuesto a  
74 mejorar. Con algunos docentes ya directamente no hay diálogo ya hay imposición,  
75 porque no hay cambio.

76 A: Las instituciones han generado alguna demanda hacia los equipos técnicos para el  
77 seguimiento de plan?

78 B: Sí, hubo una reunión ahora que está la directora nueva, Margarita Liendo, donde los  
79 directivos hacían comparación y seguimiento de la implementación del plan, y decían,  
80 haciendo comparación, que el PTFD a pesar de que está lejos tenía mayor seguimiento,  
81 mayor evaluación de la implementación y que ellos al estar acá no lo hacían, no había  
82 la evolución de la información. Y hubo una reunión que contestó que ya se iba a reunir  
83 con el equipo para que el equipo le resuelva, para que hagan documentos, le informen  
84 las instituciones de esa situación. Bueno el documento estuvo, pero como vos decís el  
85 documento fue algo frío, algo impersonal y se pierde el contacto entre jurisdicción y  
86 las instituciones...

87 A: Y ese documento llegó a las instituciones?

88 B: Sí. Digamos que es un documento que hay un resumen donde dice: la escuela normal  
89 implementó la lectura con un 80% de la propuesta curricular.

90 A: Pero no se analizó en profundidad?

91 B: No, no analiza, únicamente son textos, que son resultado de los informes que nosotros  
92 les mandamos, porque ese pedacito que dice ahí de la escuela normal no te sirve, no es  
93 crítico.

94 A: Existe un equipo estructurado de seguimiento desde la Secretaría?

95 B: Eso lo hicieron en el PTFD, cuando Gabriela Dicker y Flavia Teriggi, estaba en miras  
96 el programa, ellas elaboraron un documento y lo enviaron a todas las escuelas. Era una  
97 síntesis del proceso, pero esto no era un plan jurisdiccional, lo que mandó fue la  
98 síntesis de lo que estaba asentado en las encuestas que era lo mismo que habíamos  
99 escrito nosotros en el informe.

100

**Entrevista No. 12**

**Lucía Palermo**

**Regente de la Escuela Normal en la  
Provincia de Tucumán  
Argentina**

1 A: Qué tipo de participación tuviste durante las etapas del diseño y la implementación del  
2 nuevo plan de estudios del '97?

3 B: Ninguna, porque la Jurisdicción fue la que elaboró directamente las propuestas  
4 curriculares y esas fueron enviadas a la institución. Suponte que si las entregaron en día  
5 jueves, querían que para el lunes ya estuvieran procesadas por los docentes con  
6 conclusiones elaboradas. Eso lo han dado a principios de clase en período de examen. Por  
7 supuesto imposible, porque no lo consigues el profesor. Entonces la consulta que ellos  
8 habían pedido, prácticamente ha sido nula, lo que nosotros mandamos ha sido una opinión  
9 fuera de tiempo, lo mandamos igual. Es más rico que ellos den más tiempo para dar otro  
10 tipo de propuestas, no sobre la marcha. Los tiempos que ellos han lanzado esa propuesta  
11 no eran propicios, quizá un tiempo de plazo hubiera sido más rico, donde se podía hacer  
12 inter jornadas escolares para que los docentes que estén estudien el diseño y elaboren  
13 propuestas, elaboren críticas, porque eso es lo que ellos querían, pero el tiempo en que lo  
14 han implementado no ha sido propicio.

15 A: Tenían ustedes una instancia de coordinación, ya sea con la parte de formación docente de  
16 la RFFDC o la Meta 5 del PRISE?

17 B: La tenían los docentes que se iban a hacer cargo de eso, pero como vuelvo a decirte, ellos  
18 te comentaban un día y a los dos días era la reunión y todos nosotros nunca habíamos visto  
19 al profesor, o le avisábamos y el profesor no iba, pero las instancias de jurisdicción  
20 estaban programadas muy sobre la marcha.

21 A: Cuáles eran las acciones implementadas por los equipos técnicos que tenían repercusión  
22 en la institución?

23 B: Ellos planeaban encuentros, suponte programaban encuentros para el espacio que se llama  
24 problemáticas pedagógicas, iban dos profesores, yo tengo cuatro profesores en esa  
25 materia, iban dos, ellos volvían y hacían la puesta en común de los trabajos de esa jornada  
26 con los otros profesores que no habían ido, del espacio de problemáticas pedagógicas.

27 A: Se implementaron otras acciones fuera de la realización de talleres?

28 B: Solamente encuentros de los profesores durante tiempo institucional.

29 A: Qué otros mecanismos de consulta se utilizó para que los profesores hicieran sus aportes?

30 B: En realidad la bajada la han hecho los propios profesores, han hecho la reelección de lo  
31 que les parecía adecuado y de acuerdo a eso la planificación.

32 A: Cuáles eran las instancias de vinculación interinstitucional entre las escuelas normales?

33 B: En realidad los mismos profesores nuestros trabajan en Montero, trabajan en Concepción,  
34 en Bella Vista también, entonces eran profesores de los mismos espacios y si les tocaba un  
35 espacio distinto iban y le consultaban al otro. Pero esa vía no estaba impuesta, era una vía  
36 natural buscar cada ayuda por parte del profesor.

37 A: Qué tipo de material de apoyo al proceso de implementación les llegó?

38 B: Apoyo por parte del diseño, orientadores, han sido documentos trabajados por la gente del  
39 PRISE, pero en algunos espacios eran documentos orientadores sobre cómo pensar la  
40 materia, para qué estaba, en grandes líneas cuáles eran las finalidades del espacio en la  
41 parte de formación docente, pero ningún otro libro. Todo era sugerido, líneas de cómo se  
42 podían organizar los espacios, bibliografía sugerida y allí terminaba, todo lo demás tenías  
43 que buscarlo vos.

44 A: Y cómo viste el aporte del circuito E a la implementación de los espacios curriculares?

45 B: Yo tengo mi opinión del circuito E y es un circuito que en los tiempos del PTFD hubiera  
46 sido de diez. Pero era improductivo para la gente que había hecho, que había estado  
47 incrustada en el proceso de implementación del Programa de Transformación de la  
48 Formación Docente (PTFD) porque eran los mismos contenidos que vos enseñabas en  
49 instituciones, en sistema educativo, en enseñanza, en aprendizaje; eran abordados en ese  
50 circuito E. Entonces para mí, que yo había estado a cargo de esos espacios en el PTFD, no  
51 ha sido fructífero. Por supuesto cuando ha llegado la hora de ver estos nuevos diseños  
52 provinciales, era volver a seleccionar lo que teníamos del PTFD porque es muy parecido  
53 el programa provincial al programa nacional.

54 A: En el diseño del plan o en la configuración de los espacios curriculares?

55 B: En la configuración de los espacios curriculares.

56 A: Aún cuando son más espacios?

57 B: Sí, más espacios, tiene mayor importancia la parte pedagógica, pero te digo que no hemos  
58 variado mucho.

59 A: Cómo has vivido la instancia, como regente, de la implementación del plan de transición?  
60 Piensas que ha sido productivo el plan de transición?

61 B: No, yo creo que el plan de transición, bueno como lo dijeron las autoridades de ese  
62 momento, era una propuesta para que no se cierren los Institutos de Formación Docente, y



63 tanto fue así, que el primer cuatrimestre el plan de transición tuvo materias pedagógicas  
64 nada más. Cuando llegamos al segundo cuatrimestre tipo septiembre, recién emitieron la  
65 propuesta curricular disciplinar donde a los chicos que cursaban se les hizo inmensa la  
66 cantidad de materias que tenían que reeditar. Por darte un ejemplo, teníamos espacios  
67 como discurso pedagógico que tuvo su cambio de nombre, su cambio de orientaciones  
68 curriculares y también cambio en sus cargas horarias, que de un principio que tenían seis u  
69 ocho horas semanales en ese espacio, tenían que, a partir del segundo cuatrimestre ante la  
70 aparición de las materias disciplinares, recortarla a cuatro. A todo esto vos ya habías  
71 programado lo que ibas a enseñar hasta fin de año con esa carga horaria. Entonces por  
72 supuesto ahí vinieron las mochadas de contenidos curriculares y fue caótico realmente  
73 tanto para los docentes como para la parte de gestión.

74 A: Cómo se entiende que el periodo de transición se implementa para evitar que se cierren  
75 los Institutos de Formación Docente?

76 B: Es que lo que dijeron en ese momento las autoridades es que se cerraban las carreras de  
77 formación docente dada la saturación de la matrícula en las inscripciones provinciales  
78 porque no tenían campo laboral suficiente. Entonces querían cerrar, esa fue la propuesta  
79 de ese entonces del ministro Carrizo. Como todas las instituciones se pusieron de pie,  
80 porque eso suponía desde recortes presupuestales hasta pérdida de la situación laboral.  
81 Entonces hicieron reuniones con la directora de ese momento y digamos se consensuó  
82 entre jurisdicción si bajar ese tipo de respuesta, porque también se conjuga en ese  
83 momento el hecho de que Nación buscaba la acreditación de los institutos. Hasta que no  
84 estuviera la acreditación, ninguno podía inscribir en nada, eso significaba la paralización  
85 de los institutos.

86 A: Y el plan de transición sirvió como para que los institutos siguieran funcionando hasta que  
87 se diera la acreditación?

88 B: Curricularmente no estaba organizado, porque si hubiera sido una propuesta seria hubiera  
89 estado organizado lo pedagógico y lo disciplinar desde el principio, pero esto se fue  
90 construyendo sobre la marcha para tratar de dar respuesta.

91 A: Ese plan de transición dio como resultado el plan que fue aprobado?

92 B: Sí. El proceso culmina en este plan curricular.

93 A: Y los diseños curriculares vinieron a posteriori?

94 B: A posteriori.

95 A: Y cómo han visto esta cuestión del diseño posterior a la estructura del plan?

96 B: Bastante desarticulado. Este plan de transición en principio era igual al PTFD en materias  
97 del área de pedagogía, igualito, entonces los profesores eran los mismos. En el caso de las  
98 normales se dictaba exactamente lo mismo. Fue distinto para los otros institutos, los  
99 provinciales, que no tenían la implementación del PTFD, para ellos fue más traumático,  
100 porque ya no se inscribía en planes viejos, como el MEB, PEP. Directamente se inscriben  
101 en el plan de transformación, al haber ese cambio los institutos provinciales entraron en  
102 problemas porque no todos los profesores trabajaban en normales ni tenían conocimiento  
103 de las otras materias. Ahí más que los docentes de las normales fueron los docentes de las  
104 Instituciones Educativas los que padecieron.

105 A: Y en el caso de las escuelas normales, algunas prácticas docentes se vieron favorecidas en  
106 la implementación del nuevo plan?

107 B: Te digo que las prácticas docentes no se modifican por la implementación del nuevo plan  
108 jurisdiccional, se modifican por las acciones de las capacitaciones nacionales: Circuito E,  
109 circuito F para directivos y CAP y también el Programa de Formación Docente el último,  
110 el de capacitación para los capacitadores de capacitadores que en nuestro caso tenemos  
111 varios, en matemáticas, en el área de ciencias sociales y en el área de lengua. Entonces  
112 tenés bastantes puntos fuertes de los cuales los docentes se han ido agarrando pero no  
113 desde el diseño curricular. La jurisdicción no ha dado elementos como para que hagan un  
114 cambio en las prácticas pedagógicas, los docentes han crecido pero con el aporte nacional,  
115 no con el provincial.

116 A: Digamos que con el aporte que han dado otros programas?

117 B: Exacto.

118 A: Hacia el interior de la institución, como equipo directivo, qué acciones llevaron a cabo en  
119 la implementación del nuevo plan para favorecer ese proceso?

120 B: En el año '98, lo que se hizo fue tratar de reunir a los docentes para que haya  
121 coordinaciones entre los profesores del mismo espacio, primero eso y después otro tipo de  
122 articulación que sea con los profesores de los espacios disciplinares, tanto horizontal como  
123 vertical. En el sentido de que haya articulación entre lo que dictaban en matemáticas de

124 primero, matemáticas de segundo, hasta llegar a las prácticas docentes que se hacen en  
125 tercer año, pero en otras instancias no.

126 A: Las instancias de trabajo colegiado eran instancias institucionalizadas en el sentido de que  
127 había un tiempo y un espacio para llevarlas a cabo?

128 B: En realidad en jurisdicción nos decían: ustedes creen el tiempo pero no dejen de dictar  
129 clase. Entonces lo que hacíamos en la escuela eran cortes horarios, en lugar de que durara  
130 cuarenta minutos la hora, duraba treinta y eso te daba un margen de una hora al final de la  
131 jornada y en esa hora se reunían.

132 B: Y desde las funciones institucionales, cuál ha favorecido más al cambio de la práctica  
133 docente, la de investigación o la de capacitación o quizá la articulación entre las dos o tres  
134 funciones?

135 B: En el caso de la escuela la función y capacitación están articuladas, o sea son los  
136 profesores que hacen investigación y con la devolución y el reporte final de esa  
137 investigación hacen la propuesta de capacitación.

138 A: Eso es continuidad de las prácticas iniciadas del PTFD?

139 B: No, el PTFD no le daba ese tipo de prácticas, las tres funciones tienen que estar  
140 articuladas pero era bien claro lo que es investigación, capacitación y formación docente,  
141 pero en la escuela se decide juntar esas dos funciones porque la línea de la investigación  
142 no está muy articulada con la capacitación. No podés ir a capacitación sobre algo que no  
143 sabés que es una necesidad real de los destinatarios.

144 A: Eso se decide en el '98 o antes?

145 B: Sí en el '98.

146 A: Eso es iniciativa institucional?

147 B: Sí.

148 A: Y esa articulación ha favorecido las prácticas docentes?

149 B: Sí para los docentes que estaban involucrados sí, que son más que nada los docentes  
150 disciplinares.

151 A: Podrías decir que el cambio en las prácticas se dio más en los docentes que tienen a cargo  
152 estos espacios disciplinares que los espacios de formación pedagógica?

153 B: Sí, yo creo que sí. Lo que pasa es que hay como una contradicción porque desde  
154 jurisdicción se dice que la capacitación debe ser en áreas disciplinares. Privilegian

155 capacitación en áreas de lengua, matemáticas y de ciencia, entonces se dijo que teníamos  
156 que hacer propuestas en esas áreas nada más porque era lo que jurisdicción estaba  
157 demandando, y con eso iba a salir una resolución. No querían propuestas de psicología,  
158 querían propuestas pedagógicas, entonces era como que los docentes, los pedagogos no  
159 estaban en ese cambio, en esa necesidad de reactualizarse, de ofrecer sus conocimientos a  
160 otros destinatarios, por ahí fue quedándose el área pedagógica.

161 A: Pero tampoco los pedagogos trabajaron con los especialistas?

162 B: En algunos casos sí, no en todos, pero debe haber quince pedagogos y tres o cuatro los que  
163 se involucraron en propuestas de capacitación con los disciplinares.

164 A: Esto trajo ciertas inercias con los docentes?

165 B: Con los generalistas sí.

166 A: El trabajo en equipo que teníamos en el PTFD se vio fortalecido por el nuevo plan o  
167 desarticulado?

168 B: Eso se desarrolló completamente, porque en el plan de transformación no tenías una hora  
169 de consulta para los alumnos y una hora de Inter que le llamamos. Entonces quedó el  
170 hábito de reunirse con el colega pero no con un trabajo sistemático de decir éste es el  
171 espacio donde nos ponemos de acuerdo, qué bibliografía agregar, cómo favorecer el  
172 trabajo, o con los chicos. Pero este plan al no tener esa hora pagada, era como que ya las  
173 reuniones eran más informales, los espacios de encuentro del café, del receso, serían como  
174 espacios para interconsulta, esa práctica se está dejando de largo.

175 A: Se puede hablar de una profesionalización del formador, propiciada por el nuevo plan?

176 B: No, no porque ese nuevo plan no ha dado instancias de fortalecimiento profesional.

177 A: Bien, ni en la práctica institucional?

178 B: No, ellos continuaban con esa conducta que tenían con el PTFD, en buscarse la  
179 autocapacitación, en tratar de encontrar bibliografía nueva, en hacer la interconsulta con  
180 otros profesores de otros colegios, pero como te digo a nivel informal, pero a nivel  
181 jurisdiccional, salvo en el espacio de problemática que estaba Susana Montaldo en ese  
182 momento. Ella sí organizó encuentros con docentes que dictaban esos espacios, pero los  
183 otros si se reunieron una sola vez...

184 A: Y a esas reuniones iban todos los profesores que tenían a cargo ese espacio, de todas las  
185 escuelas, como una instancia de capacitación específica?

186 B: Más que nada una instancia de acuerdo, porque en principio el Plan de Transición que se  
187 llamaba discurso pedagógico, hubo una propuesta que más pintaba a la propuesta  
188 filosófica y antropológica, cosa que los docentes empezaron a decir bueno para qué  
189 realmente estaba ese espacio; y en las selecciones que han hecho entre todos los institutos  
190 cuando se han reunido, han visto que cada quien enseñaba lo que dominaba. Entonces  
191 Susana Montaldo hizo una capacitación especial para decir, bueno éste es el sentido del  
192 espacio, éste tiene que estar y/o la cultura del espacio que se había producido una  
193 adecuación de acuerdo a los conocimientos... directamente ella hizo mucho hincapié en la  
194 capacitación de este espacio, los otros no.

195 A: La práctica como eje vertebrador de toda la propuesta curricular influyó en las formas de  
196 trabajo de los formadores de formadores?

197 B: Las prácticas nuevas son la innovación en cuanto a la metodología, como vuelvo a decirte  
198 es en la parte disciplinar, porque hay constantes, digámosle así, reuniones informales entre  
199 los coordinadores y la profesora de estrategias didácticas, porque ellos son los que le dan  
200 el remate final en lo didáctico al alumno que va a ir hacia las prácticas, porque ya hacen  
201 prácticas desde el segundo cuatrimestre, pero como que ese paso les faltaba madurar. En  
202 cuanto salen los elementos básicos que tenían que tener ya en el segundo año, en el  
203 segundo cuatrimestre ya para hacer frente. Entonces se tuvo que ajustar mucho esos dos  
204 espacios, en los dos profesorados, en el nivel inicial y en el segundo, porque era como que  
205 se dedicaban únicamente en enseñarles lo que se enseñaba en enseñanza del plan de  
206 transformación. Es decir, darles los elementos de diseño curricular, hacer las prácticas de  
207 cómo tener que planificar y, no es ese detalle nada más sino que llegue también a  
208 propuestas didácticas, por eso la necesidad del perfil del profesor a cargo que tiene que ser  
209 maestro o maestro jardinero más pedagogo. Era importantísimo que ellos les dieran los  
210 elementos para poder trabajar. Desde la parte de las didácticas de los espacios curriculares  
211 sí ha habido grandes cambios en los segundos años. En primer lugar porque los profesores  
212 de los primeros años de las áreas se dedican a hacer el fortalecimiento disciplinar.

213 A: Y eso resta la posibilidad del trabajo de lo didáctico?

214 B: Exactamente. Lo didáctico sí se ve, pero a fin de año y con buena suerte de que no haya  
215 paro. Pero te digo los baches formativos que traen los chicos del otro nivel son muy

216 grandes. Entonces ellos dicen cómo enseñarles la didáctica, cómo enseñar fracciones si no  
217 saben fracciones, es un problema bastante grande para los disciplinares.

218 A: Hubo un proceso de seguimiento de implementación de la reforma a nivel provincial?

219 B: Espera a que me acuerde, porque ellos más que hacer reuniones de consensuar contenidos,  
220 no hubo más que...lo único que ellos pedían eran informes a los docentes a cargo de qué  
221 están enseñando y cómo lo enseñaron, es todo.

222 A: Pero hubo trabajo del equipo técnico?

223 B: No, la escuela por lo menos no tuvo visita del equipo técnico, pero sé que sí hubo a  
224 disposición de quienes lo requirieran, el equipo técnico está en el freezer, donde el  
225 profesor podía venir y hacer la consulta, pero ellos trasladándose no tengo conocimiento  
226 de que lo hayan hecho, pero el equipo estaba acá en Secretaría de Educación para  
227 consulta.

228 A: Y en estos momentos ya han tenido el primer egreso de EGB1 y EGB2?

229 B: Ya hay dos egresos de EGB2, uno en el 2000 y otro ahora.

230 A: Y de primaria, de nivel inicial?

231 B: De nivel inicial ahora, recientemente en 2001 el primer egreso del plan nuevo.

232 A: Y de EGB3?

233 B: Recién ahora, empezó en el '98 y dura 4 años, en el 2001 salieron los primeros.

234 A: Primero se implementó EGB1 y luego EGB2, o fue todo simultáneo?

235 B: No, fue todo simultáneo.

236 A: Y los otros años?

237 B: Inicial EGB de tres años y EGB3 polimodal. La residencia es anual y se hace en tres años.

238 A: Claro porque tiene que ver con esto de que la práctica está planteada en la estructura  
239 curricular desde el primer momento...

240 B: Desde el taller inicial.

241 A: Esto ha posibilitado un mayor trabajo conjunto entre los profesores?

242 B: No, no, el taller inicial en estos casos en cada cuatrimestre, porque los docentes de primer  
243 año como que no ven la relación con la práctica. Uno le dice a dónde tiene que estar  
244 orientado porque este taller va a ser la continuidad del taller de lectura de segundo  
245 etcétera, etcétera. Pero no la ven, mientras que ellos hacen la presentación de la propuesta.  
246 A pesar de que se los asesore y todo se les vuelve a rechazar la propuesta pero siguen con

247 esa línea de que la trabajamos desde cada uno de los espacios curriculares y ahí termina la  
248 cosa. Entonces como que esto del taller inicial parece que les sirve como pie para el inicio  
249 de su propio taller curricular, o sea que es bastante problemático en la escuela el taller  
250 inicial, porque a parte como son distintos docentes son más generalistas que disciplinares,  
251 el compromiso falla. En cambio a los disciplinares no, como son los talleres de lectura de  
252 la práctica o de la práctica docente inicial, son los disciplinares los que se reúnen y  
253 orientan la propuesta didáctica que hace el alumno. Pero en la parte de generalistas donde  
254 tienen la mayor carga horaria con los talleres iniciales ellos no la ven a esta relación.

255 A: Esto implica que la mayoría de los cambios de la práctica docente se han dado más en la  
256 parte de los especialistas?

257 B: Sí, por eso te digo para nosotros el espacio este de segundo año de estrategias didácticas,  
258 ha sido una de seguimiento, de pedirles reajustes en función de que les den los elementos  
259 necesarios a los chicos tanto académicos como didácticos para lograr una práctica. Porque,  
260 no sé, vuelvo a decirte, parece que los generalistas son los más quedados en este sentido,  
261 como que no nos queremos relacionar con otros, cuando en realidad si esto no se da de  
262 forma conjunta el alumno sale con muchos baches y eso es lo que no se puede.

263 A: Y es también esa actitud la que está excluyendo la posibilidad de reflexión sobre la  
264 práctica?

265 B: De los generalistas, sí.

266

## **Entrevista No. 13**

**María del Carmen Herrera  
Capacitadora del Circuito E  
Facultad de Filosofía y Letras de la  
Universidad Nacional de Tucumán  
Docente de la Escuela Normal Juan Bautista  
Alberdi de Tucumán  
Argentina**



1 A: ¿En qué dimensiones consideras que la actualización del circuito E impactó la práctica  
2 docente del formador?

3 M: Pienso que la dimensión más fuerte ha sido la de contenidos, con alguna adecuación de  
4 estos contenidos pero muy escasa, adecuación en relación a lo que iba a ser enseñado  
5 después, que era más bien una actualización disciplinar. En realidad no estaba enfocada  
6 a habilidades pedagógicas y didácticas, porque digamos que lo que podía apuntalar más  
7 la práctica sería la didáctica.

8 A: ¿Cómo formador cuáles crees que han sido los aportes más importantes de los equipos  
9 técnicos para la implementación del curriculum de la nueva reforma?

10 M: Yo he visto una diferencia muy grande incluso en nivel de concepción epistemológica de  
11 lo que era la capacitación y lo que es el diseño curricular en sí. Hay una ruptura incluso  
12 se estaba hablando de paradigmas diferentes.

13 A: Los cursos han estado de acuerdo a los nuevos planteamientos curriculares?

14 M: Mira, me parece que han estado en cuanto a los nuevos planteamientos curriculares pero  
15 lo que se refiere específicamente a la cuestión de contenidos, no así a las cuestiones de  
16 tipo didáctico. Incluso en los cursos que fueron específicamente para hacer esas  
17 anotaciones, la actualización en el marco de la reforma ha estado centrada en lo  
18 disciplinar.

19 A: Cuál fue la relación entre lo que se ofrecía en el circuito E y lo que la jurisdicción estaba  
20 trabajando como marcos epistemológicos en el diseño?

21 M: Diferencia epistemológica sobre todo, no había coincidencia, es más la propuesta, lo que  
22 a mí me ha tocado vivir porque me fui de licencia, la primera etapa, el modelo de la  
23 provincia era un modelo ya caduco, aún cuando manejaba algunos conceptos como el de  
24 práctica, y otros que tenían más que ver con el paradigma crítico. El modelo mismo era  
25 más coincidente con una tecnología vieja. Había como una ruptura.

26 A: Consideras que esto implicaba un quiebre en la articulación de lo que es la  
27 implementación general de la reforma?

28 M: Es un quiebre importante, mi experiencia ha sido un tanto particular, y que ha de ser lo  
29 que tienen los profesores de las normales. Es decir, nosotros hemos vivido toda la  
30 experiencia anterior al PTFD (Programa de Transformación de Formación Docente) ahí  
31 había un grado de coherencia muy alto entre la capacitación misma, el trabajo para

32 definir el curriculum en nuestras respectivas áreas. Entonces había como un modelo más  
33 complejo de trabajo y era coincidente con el paradigma. En cambio, el paradigma  
34 propuesto por el circuito E, estaba muy centrado en las disciplinas. Pero digamos cuando  
35 entramos a la adecuación que se hace en la provincia ya con la implementación en sí hay  
36 un quiebre. Yo lo avizoro desde las perspectivas, por ejemplo que he tenido más cerca el  
37 área de lengua, desconozco qué había pasado en matemáticas, y luego problemática  
38 pedagógica lo que serían las áreas que yo he vivido desde circuito E.

39 A: Ese quiebre epistemológico incidió en el proceso de construcción?

40 M: Bueno, yo recuerdo las reuniones que hacíamos en la escuela donde discutíamos los  
41 lineamientos curriculares, los detalles curriculares con que empezaron a bajar las  
42 primeras propuestas para consulta, había que hacer toda una tarea de hermenéutica de  
43 comprensión de lo que los textos decían, porque había muchas veces una yuxtaposición  
44 de paradigmas y una visión para algunos espacios como ya caduca, entonces había que  
45 hacer una tarea hermenéutica y eso implicaba que el discurso no estaba claro.

46 A: Esto implicaba una ambigüedad en los lineamientos?

47 M: Por supuesto que la falta de claridad y la superposición de los paradigmas genera  
48 lineamientos ambiguos.

49 A: Como ejecutor a posteriori de ese curriculum diseñado a nivel institucional has tenido  
50 alguna dificultad?

51 M: Ya no me tocó esa parte a mí, porque me fui de licencia. Lo que me tocó vivir fue esa  
52 parte donde sí hubo una coherencia muy grande y un trabajo sumamente interesante  
53 porque fue un trabajo donde la teoría se articulaba con la praxis, cosa que no estaba muy  
54 clara en la otra propuesta más nueva. Bueno yo creo que hay cosas que tener en cuenta,  
55 son dos instancias gubernamentales en la provincia diferentes, son dos visiones creo  
56 también diferentes de la educación, entonces se han generado estas contradicciones.

57 A: Esas contradicciones se manifestaron también en la implementación.

58 M: Exacto. La sensación que me ha quedado a mi es que no se ha aprovechado el trabajo  
59 anterior, si ya había una experiencia anterior con el PTFD y creo que la reforma lo que  
60 hace no es ir más. En la etapa de implementación posterior ya con un nuevo gobierno en  
61 Tucumán, nuevas autoridades, nuevos equipos, lo que sucede es que no se realiza un  
62 aprovechamiento de la experiencia anterior, en vez de ir más adelante la implementación

63 y llevar las cosas más adelante a partir de la experiencia del PTFD. Como que la  
64 experiencia de implementación es hasta retardataria, es mi percepción y experiencia.

65 A: De alguna manera se acerca más a planes anteriores?

66 M: Yo lo he visto más a planes anteriores, o sea a eso me refiero cuando te digo que llegan a  
67 una visión anterior, aún cuando haya terminología novedosa tal como visión crítica,  
68 como el concepto de práctica, el concepto de práctica no es el concepto de praxis bajo  
69 ningún punto de vista. Es un concepto que considera por un lado la teoría, por otro lado  
70 la práctica. Creo que así ha sido la forma en que se ha trabajado en la implementación,  
71 una teoría y luego un modelo muy deductivo con una ambigüedad muy grande en la  
72 propuesta, por ende no ha ayudado a un fortalecimiento de la práctica, a una conciencia  
73 de la práctica, cosa que sí sucedía con el PTFD. Por ejemplo, en el PTFD esta  
74 experiencia era una ida y vuelta permanente y había procesos de trabajo colectivo muy  
75 importantes, instancias de negociación a todos los niveles, eso creo apuntalaba la noción  
76 de práctica.

77 A: Crees que una clara noción de práctica y su articulación con la teoría que ofrecía el PTFD  
78 son como un elemento facilitador para el trabajo colectivo?

79 M: Tenía como premisa el trabajo grupal. En la negociación por ejemplo del PTFD, aún  
80 estábamos conscientes que iba a haber cambio curricular importante. Todo el proceso  
81 fue un proceso a nivel nacional, a nivel regional y a nivel de instituciones escolares de  
82 trabajo grupal de discusión, de negociación, incluso los ejes que se logran definir luego  
83 de una etapa de estudio, de un momento grande de actualización disciplinar, luego se  
84 negocian los ejes y se negocian a nivel nacional, a nivel regional y a nivel de institución.

85 A: Cuál piensas que ha sido la participación de los formadores en todo este proceso de  
86 construcción e implementación?

87 M: Creo que el proceso de implementación posterior no es para nada participativo, creo que  
88 no es democrático, creo que es absolutamente autoritario encubierto con una noción  
89 teórica de democracia...

90 A: Has participado como formador en algún espacio?

91 M: Los espacios eran ficticios. Yo he tenido reuniones con colegas en las cuales se  
92 impugnaba absolutamente lo que te daban a consulta porque además te digo que eran  
93 jornadas hermenéuticas para entender un texto. Entonces si vos tenés que hacer tarea

94 hermenéutica de un texto que te viene como una propuesta de implementación y que  
95 viene redefiniendo todo tu curriculum en la institución, creo que es muy difícil, porque  
96 en primera no está la instancia básica que es la comprensión de lo que te están  
97 proponiendo. Eso era difícil lo cual implicaba una falta de manejo lingüístico –  
98 discursivo básico desde los equipos técnicos.

99 A: Piensas que las acciones desde las coordinaciones de las áreas, han favorecido los  
100 procesos de participación?

101 M: No, la etapa que a mi me ha tocado vivir, lo he vivido como un proceso absolutamente  
102 autoritario. Había reuniones que supuestamente eran espacios de discusión, eran  
103 propuestas autoritarias porque para eso no te pedían tu opinión, no participabas  
104 absolutamente en nada, eso ya venía definido. Incluso he vivido una etapa en una  
105 escuela normal en la cual el proceso es violentísimo, donde se imponen carreras y se  
106 sacan carreras y supuestamente los docentes participábamos en las decisiones de ésta. Y  
107 no, iban las decisiones para ser convalidadas en un proceso donde de pronto la consulta  
108 era un mecanismo ficticio. Un proceso sumamente autoritario.

109 A: Y desde ese punto de vista consideras que este nuevo proceso de implementación de la  
110 reforma afectó algunas prácticas que ya tenían, que venían institucionalizadas desde el  
111 PTFD?

112 M: Yo creo que, por lo que me ha tocado vivir a mi, bueno yo no lo viví completamente creo  
113 que lo que ha hecho es psicotizar las prácticas, ha creado una psicosis, porque digamos  
114 que se impugnaba en alguna medida. Estaba en contradicción con la noción de práctica,  
115 es un choque de paradigmas esas contradicciones que lógicamente se viven. Yo creo que  
116 el proceso de consolidación es un proceso más largo, el PTFD no logra cubrir una  
117 década, entonces es muy poco tiempo. Yo creo que en esa etapa de PTFD estábamos en  
118 el proceso de cambios de las prácticas, no todavía en el proceso de consolidación de una  
119 ruptura de un cambio total. Creo que había diferentes momentos de acuerdo a  
120 profesores. Pero sí había una noción y una ideología que iba conduciendo hacia otro  
121 lado, fundamentalmente la noción de práctica como praxis, su gran diferencia es además  
122 epistemológica, ideológica. En ese momento se proyecta como una cultura progresista,  
123 una cultura de progresismo en el sentido de cambio, de democracia, de participación, de  
124 amplitud, de flexibilización del currículo. Manteniendo los ejes podemos ir viendo las

125 temáticas, o sea una experiencia muy interesante lo que sucede es que no llegan a  
126 consolidarse. Creo que están en el proceso de cambio, hay una corriente como  
127 renovadora que más allá de que unos profesores mantuvieran sus prácticas viejas dentro  
128 de una corriente donde la mayoría estaba teniendo un cambio de mentalidad. Se estaba  
129 gestando un cambio que no logra consolidarse que es interrumpido, creo que fue un  
130 proceso en Tucumán autoritario, lo cual es contradictorio...

131 A: En qué medida desde el planteo del nuevo plan piensas que las funciones de la formación  
132 docente han estado enunciadas pensando en la modificación de práctica?

133 M: Un poco la idea de esos tres planos es un poco cualificar a las Instituciones de Educación  
134 Superior, o sea creo que tiene que ver con un problema de acercamiento entre lo que es  
135 la educación superior no universitaria y la universitaria, muy buen intento. También se  
136 inicia un proceso en el cual digamos que en la parte del grado es la que estaba más clara  
137 para las IES, la que haría apuntalar y trabajar mucho también para una consolidación y  
138 que es un proceso largo que eran las de investigación y transferencia, porque bueno eran  
139 las que no tenían las instituciones antes, o no las tenían pautadas, de alguna manera  
140 establecida ya... Creo que ahí también que esas dos, sobre todo en transferencia e  
141 investigación nunca estuvo clara la relación entre los tres niveles: académico, de  
142 investigación y de transferencia. No se hizo un circuito de retroalimentación en sus tres  
143 niveles, y fundamentalmente la investigación para alimentar el grado y al mismo tiempo  
144 el grado como una experiencia para poder hacer transferencia. Creo que eso ha tenido la  
145 pata floja, no he visto que hayan hecho grandes aportes porque no se ha trabajado sobre  
146 las estructuras específicas de estos niveles, creo que allí hubo fallas.

147 A: Y desde qué instancias crees que vinieron las fallas?

148 M: Que al ser niveles nuevos tendrían que haber sido como más apuntalados, no a nivel de la  
149 autoridad, no a nivel de una transparencia del trabajo que se estaba haciendo, una mayor  
150 regulación. El intercambio con otras instituciones es importante.

151 A: ¿Piensas que se logró eso?

152 M: Creo que sí algo pero no demasiado.

153 A: ¿En qué espacios, en el de la investigación o en el de capacitación?

154 M: Estaba pensando específicamente en investigación, porque los otros si tienen una  
155 relación institucional más natural. Pero pienso que le falta algo, como que había que

156 apuntalar más, porque lo otro ya estaba claro, ya tenía una previsión en su  
157 funcionamiento. O sea podemos estar en acuerdo o desacuerdo en qué tipos de modelos  
158 se están utilizando pero ya estaba ese mecanismo aceitado digamos en la institución. Lo  
159 otro, no y sí se han hecho intentos muy grandes desde el PTFD sobre todo en formación  
160 de investigación no sé si ha sido tanto en el de transferencia, pero en el investigación sí.  
161 O sea hubo mucho material pero muy poca ida y vuelta, no se generó un mecanismo de  
162 retroalimentación. Lo que sucede es que tal vez los mecanismos de retroalimentación  
163 para esas instancias probablemente deberían ser otros, tales como encuentros anuales  
164 para la investigación, interlocución, y para el área de capacitación, evaluación,  
165 fundamentalmente los programas de capacitación, evaluación de los programas de  
166 capacitación, de las propuestas, es decir que al final de cada ciclo se pudiera ver si la  
167 propuesta funcionó o no, en qué medida. O sea no hubo instancias de evaluación, fuera  
168 de una autoevaluación donde se evaluaba al profesor que daba el curso y no, eso no es  
169 una evaluación del programa de capacitación, del modelo. En función de darle más  
170 calidad, más calidad a las propuestas de ir innovando propuestas, no se innovó nada la  
171 capacitación, no se pasó del curso, del taller, del seminario, no hubo otras alternativas,  
172 no he visto yo que se hayan abierto otros...

173 A: Tanto en la investigación como la capacitación están pensados como espacios de  
174 innovación?

175 M: Supuestamente, pero para innovar debe haber algo que esté funcionando y sobre eso debe  
176 haber una innovación. Pero si eso no está ni siquiera funcionando es muy difícil,  
177 funcionando en la medida como funciona en grados. Ahí se daba una articulación de  
178 cada una de las tareas, de los actores involucrados... Es decir, cómo se evalúa la  
179 investigación, cómo se evalúa la capacitación anualmente fuera del programa de  
180 investigación y capacitación. Sí se hace una ficha de evaluación de cómo el profesor ha  
181 dado el curso, no va más allá de eso. Yo he trabajado en los tres niveles y nunca he visto  
182 claramente la estrategia de capacitación nunca he visto claramente la estrategia de  
183 investigación.

184 A: En el marco de este nuevo plan vos piensas que podrías ejemplificar algún cambio en tus  
185 tareas como formador?

186 M: Sí, yo si he sentido mucho cambio, es decir, era como que el aula se había abierto, había  
187 más posibilidades de proponer otro tipo de trabajo, otra metodología, miramos más hacia  
188 trabajar los contenidos de otra manera fundamentalmente. Empezamos a trabajar en el  
189 desarrollo de competencias, que eso a mi me parece muy importante, el desarrollo de  
190 competencias; o sea el contenido en función junto con la habilidad y una escala de  
191 valoración y empezar a trabajar en función de desarrollar competencias en los alumnos,  
192 para mi eso ha sido un cambio fundamental.

193 A: El proceso de construcción curricular en sí ha significado cambio?

194 M: No, mientras se hacía hermenéutica se siguió trabajando ya con la concepción del PTFD,  
195 no te aportaba nada nuevo la implementación de los últimos años.

196 A: La toma de decisión en torno al curriculum del plan '97 ha quedado referida al PTFD?

197 M: Lo que sucede es que el diseño jurisdiccional, bueno yo te voy a hablar para lengua, el  
198 diseño jurisdiccional de la provincia tiene errores conceptuales de lengua. Aquí  
199 entramos en el divorcio, teníamos más formación los profesores que estábamos en la  
200 escuela que los profesores que estaban haciendo el diseño jurisdiccional para lengua, el  
201 diseño tenía errores conceptuales, entonces yo no voy a trabajar con errores  
202 conceptuales. Te voy a dar un ejemplo, el diseño jurisdiccional pone al concepto de  
203 oración en la oralidad, cuando el concepto de oración es de la escritura. Pero bueno ya  
204 que se le empieza a ver un poco a los diseños curriculares o sea una acotación del diseño  
205 propuesto por el Ministerio de la Nación con demasiados temas, con muchos contenidos.

206 A: Consideras significativo el aporte de la reforma al cambio de las prácticas?

207 M: En lo que hace al contexto que me tocó vivir muy poco, yo te diría que más alteró el  
208 proceso, más produjo un trauma sobre el proceso que venía desarrollándose, un proceso  
209 muy bueno, un proceso de cualificación, un proceso que es una de las pocas veces que  
210 yo he podido vivir y en función de eso comprender la cuestión de la profesionalización  
211 docente, creo que eso estaba en el PTFD. En la implementación del nuevo plan no.

212 A: Con qué asocias a la cuestión de la profesionalización?

213 M: La profesionalización docente tiene que ver con una formación epistemológica sobre la  
214 docencia, sobre la práctica y tiene que ver además de la formación disciplinar con una  
215 formación epistemológica en la disciplina, porque en general tiene que ver con que el  
216 profesor está formado en su instancia disciplinar que puede ser el caso de un ingeniero

217 que enseña. Pero ahí hay un problema, la profesionalización docente tiene que ver con  
218 un conocimiento de las epistemología, que tienen que ver con su hacer docente pero  
219 fundamentalmente eso, eso estuvo muy claro en el PTFD...bueno porque para que eso  
220 quede claro y sea asumido como tal es necesario vivirlo en un proceso democrático. Eso  
221 no es algo que se imponga porque eso es un proceso de reflexión, entonces para poder  
222 reflexionar primero tiene que haber una instancia donde puedan explicitarse las  
223 contradicciones, las ambigüedades y más hasta que haya un grado de conciencia de la  
224 práctica, pero si el modelo es autoritario es muy difícil de hacer, yo diría que es  
225 imposible. Un autoritarismo encubierto, o sea las jornadas de consulta eran jornadas de  
226 validación.

227 A: ¿Has participado en alguna jornada de consulta?

228 M: Sí en varias, por eso te digo que eran reuniones para hacer hermenéutica de los textos que  
229 venían propuestos por la provincia, que había que discutir y había que hacer  
230 hermenéutica porque no se les entendía.

231 A: Y eso no daba lugar a la elaboración de una propuesta?

232 A: Uno puede tener el recuerdo de aquellos talleres de consulta donde digamos salías sin  
233 haber hecho una aportación clara porque realmente estabas sumergido en una discusión  
234 de otra naturaleza. Además ir a reuniones de las que yo recuerdo, los escritos finales que  
235 tendrían que haber sido las opiniones sobre lo que se planteaba, eran meras  
236 impugnaciones absolutas a lo que se venía planteando...

237 A: ¿No hubo respuesta?

238 M: No, no hubo respuesta por eso te digo que no eran espacios democráticos, eran espacios  
239 para convalidar lo que después medianamente fue quedando, y las opiniones fueron  
240 opiniones tomadas, me imagino, como opiniones de profesores revoltosos,  
241 disconformes. Aquí se da otra cosa de qué grado de formación tenía la gente que estaba  
242 en ciertos espacios, en qué modelos estaban ubicados, es una cosa muy particular.

243 A: ¿Con respecto a la organización académica piensas que ha sido fortalecida con las  
244 acciones últimas de la reforma?

245 M: Las instancias de coordinación que teníamos seguían siendo las anteriores, pero pasó  
246 algo muy extraño, una como psicotización de cosas...las discusiones no tenían tanta  
247 claridad...digamos que todo esto hace que tampoco la organización contribuya a nuevas



248 prácticas en relación con la nueva propuesta digamos del plan '97. Sí, lo que sucede es  
249 que creo que aquí el concepto de práctica no era el concepto de praxis. Muy poco creo  
250 que podría modificar el concepto de práctica.

251 A: Y estoy pensando en la articulación entre lo curricular y lo organizacional, porque si no  
252 hay una concepción curricular clara, tampoco hay una estructuración organizativa... Qué  
253 opinas?

254 M: Es muy difícil. Yo la sensación que he tenido es, que desde las autoridades mismas hubo  
255 un momento en que la comprensión ya hasta se les había acabado, como que eran meros  
256 transmisores, meros canales de las instrucciones que venían de los sectores de poder, o  
257 sea no había ya procesos de reflexión...bueno es que era muy difícil ya tener procesos de  
258 reflexión sobre temáticas que proponían...Aquí era muy difícil, aquí no era reflexión era  
259 convaliden lo que nosotros estamos enviando, en gran medida yo creo que sí eso ha sido  
260 sentido por la mayoría de los profesores y las autoridades se convirtieron en meros  
261 agentes o canales de comunicación de las cosas que venían del gobierno, o sea no había  
262 discusión, no había nada incluso hubo jornadas muy violentas en las cuales se  
263 impusieron cosas.

264 A: Desde ese punto de vista, cómo viste la actuación de los coordinadores en la escuela?

265 M: Como que hubo momentos en los que creo que debió haber sido muy difícil, un lugar  
266 muy difícil, en la medida en que desde el poder venían unas órdenes pero al mismo  
267 tiempo los agentes que estaban en la institución, los profesores en caso específico,  
268 estaban en otra sintonía y en otro tono entonces era como difícil eso...

269 A: Piensas que han sabido encauzar ese trabajo colegiado para el proceso de construcción  
270 curricular que se necesitaba en esos momentos?

271 M: A mi me da la sensación de que eso de coordinar un trabajo colegiado es algo muy difícil  
272 porque he tenido la sensación de que durante el PTFD funcionaba muy bien y  
273 coordinaba muy bien y durante la otra instancia como que no hubo sintonía, hubo ya  
274 como un grado de apatía...

275 A: Quizás lo demasiado prescriptivo pudo haber llevado a esa apatía?

276 M: Probablemente, por eso te digo que eran como otra instancia, o sea que la participación  
277 del profesor no dependía tanto de la coordinación, dependía de cómo estabas bajando la  
278 instancia curricular. Creo que es el modelo, hay modelos que son más participativos y

279 hay modelos que no son tan participativos, bueno acá hay la experiencia de un modelo  
280 muy participativo y de un modelo que no es participativo.

281 A: ¿Se puede decir que los dos casi estaban dentro de la reforma?

282 M: Los dos, sí.

283 A: Piensas que la reforma del '97 esa es continuidad del PTFD?

284 M: No, no, una ruptura, yo lo que he visto es una ruptura...

285 A: Crees que los profesores hayan perdido autonomía en la construcción del curriculum?

286 M: No creo que hayan perdido autonomía, yo creo que como todo sujeto que participa en  
287 procesos sociales algunos procesos son más democráticos, entonces la participación es  
288 más activa, es más avanzada, más optimista, y hay modelos antiparticipativos,  
289 antidemocráticos, entonces la participación es más apática...

290 A: Se plantea un acercamiento a la práctica educativa desde las primeras instancias como el  
291 taller de la lectura de la práctica. Piensas que esos espacios han movilizado al cuerpo del  
292 profesorado a nuevas tareas, a nuevas prácticas?

293 M: Pero es la movilización del PTFD, o sea eso es algo que viene con el PTFD, yo creo que  
294 en realidad hay una dinámica en las prácticas en la escuela pero que no es la de la  
295 implementación digamos de la reforma de los últimos tiempos, viene del PTFD, es una  
296 dinámica del PTFD. Creo que lo que puede haber de innovador en la escuela es lo que  
297 vino y lo que se quedó del PTFD y lo que se sigue manteniendo. Creo que lo que serían  
298 las últimas instancias de la implementación de la reforma son como que van que su  
299 ideología es más retardataria, que dinamizada, pero la dinámica del PTFD estaba  
300 instalada... No es que se siga al PTFD como una máquina, yo creo que justamente al  
301 PTFD le faltó eso, no se han consolidado las prácticas, no adquirió todavía la dinámica  
302 de la inercia...esto es concientización. Por eso es muy difícil para los profesores seguir  
303 una dinámica mecánica.

304 A: Claro porque cuando uno dice inercia lo que está diciendo es no cambio.

305 M: No cambio, o la mecanización de algo. No, el PTFD no se consolida.

306 A: Quizá no se consolida...sí y en un momento en el que irrumpe un proceso también de  
307 concientización y de posición ideológica.

308 M: Sí, exactamente. Además no hay muchas marchas y contramarchas y cosas, se da  
309 también en esta instancia, pensemos, empiezan a verse los efectos de la transferencia a la

310 provincia. Por ejemplo, en una escuela nacional empiezan a verse los procesos de una  
311 transferencia a la provincia, en un primer momento no se ve tanto pero ya en estos  
312 últimos años que coincide con la implementación empieza el retraso a los pagos,  
313 Tucumán tiene la característica que la cuestión económica y de los paros no es  
314 coyuntura, lleva veinte años de paro, eso ya no es una coyuntura eso ya es parte de una  
315 estructura de funcionamiento de un sistema. Entonces cómo vamos a hablar de  
316 profesionalización, cómo vamos a hablar de una serie de cosas donde la cuestión salarial  
317 es muy básica también, yo creo que es una temática bastante compleja y se empezó a  
318 vivir ese tipo de agobio.

319 A: Sí, que hizo como más arduo el proceso.

320 M: Exactamente, los paros muy largos, interrupción de clases, o sea se rompe la dinámica,  
321 permanentemente, hubo un año me acuerdo que prácticamente todo el año era un mes se  
322 trabajaba un mes no, un mes sí... Fue el año de la implementación. Afecta totalmente la  
323 dinámica que puede tener la institución.

324 M: Y la dinámica laboral de los profesores. Estábamos acostumbrados a otra dinámica, no  
325 hacíamos paro, no éramos profesores de parar las clases.

326 A: Sí, creo que eso también tuvo una incidencia bastante fuerte en ese momento, que la tiene  
327 hasta ahora, y no ha cambiado.

328 M: No ha cambiado, es como que entra la Escuela Superior en la dinámica del Sistema  
329 Educativo Provincial, y es una entrada muy traumática.

330 A: En qué participaste en el marco del nuevo plan?

331 M: Bueno he participado en todo lo que tenía que ser participación democrática, en la  
332 votación por ejemplo. He participado desde la escuela y la universidad, consulta sobre  
333 los diseños, he trabajado en la organización de consultas en la universidad, en la primera  
334 etapa. He participado en la programación, todos los años con los colegas definimos qué  
335 vamos a enseñar, armamos un equipo para la programación de la materia.

336 A: En definitiva, en cuál ámbito piensas que hay una mayor participación en el curricular o  
337 en el de la organización escolar como formador?

338 M: En ambos. Bueno lo que pasa es que siempre se participa más en la cuestión de la  
339 instancia del curriculum que tiene que ver con la programación, que es como la que más

340 tiene una pertinencia profesional específica, y bueno luego, la escuela tiene esa  
341 posibilidad de elegir tus coordinadores y es alternativa.

342 A: ¿Si tuvieras que puntualizar lo más relevante para tu práctica de la nueva reforma, en que  
343 lo sintetizarías?

344 M: Como aporte innovador ninguno, yo creo que toda la innovación la recibí del PTFD.

345 A: Y como continuidad del PTFD?

346 M: Del PTFD mismo la participación, la actualización, y que englobaron todo esto en un  
347 concepto de profesionalización docente, que era un trabajo que se empezaba y era un  
348 trabajo que me parece llevaba otro rumbo, donde no sólo iba a ser articulable la cuestión  
349 de lo académico, en la práctica no en la teoría, porque hay muchísima bibliografía sobre  
350 eso. Este es un tema que los españoles llevan y traen pero hablemos desde la praxis, eso  
351 es un concepto que se construye desde la práctica. Me parece de las cosas más  
352 relevantes, es un concepto de profesionalización bastante complejo donde hay una  
353 especificidad, era un concepto apuntalable porque en la medida en que haya una  
354 legitimación de la práctica en términos de profesionalización va a haber una exigencia  
355 salarial, va a haber exigencias de sujetos que van a ir solicitando, pero vemos que más  
356 que ayudar esto se va desvalorizando...Yo siento que toda la instancia, por la  
357 complejidad que tiene, por ejemplo el tema salarial, etc., es algo que se  
358 desprofesionaliza.

359 A: Y que más está influyendo en los últimos tiempos fuera de los procesos mismos de la  
360 última reforma?

361 M: En realidad creo que son dos momentos históricos diferentes, dos momentos políticos  
362 diferentes, y bueno los sujetos sociales, creo que aquí se ve muy claro la cuestión del  
363 sujeto social, de los sujetos, quiénes son agentes en un momento y quiénes son agentes  
364 en otros en cuanto a los equipos técnicos, y es interesante ver las cuestiones ideológicas.

## **Entrevista No. 14**

**Jorge Cajareville**

**Miembro del equipo técnico de la Dirección  
Nacional de Gestión Curricular y Formación  
Docente**

**Ministerio de Educación Ciencia y  
Tecnología  
Argentina**

2 A: A partir de la conformación de la Red Federal de Formación Docente, cómo  
3 comenzaron a trabajar las provincias, en relación con los lineamientos nacionales?

4 B: El PRISE daba financiamiento a las provincias, pero los acuerdos que se llegan en el  
5 Consejo Federal como reunión de ministros, los tienen que validar en las provincias  
6 para que tengan validez normativa. En algunos casos hay provincias que directamente  
7 no las aceptan, casos como de Río Negro y otra jurisdicción que no tomó ni siquiera la  
8 Ley Federal de Educación. De ahí para abajo la aceptación que se toma de las políticas  
9 son muy distintas, digamos que no sería cierto el tema del federalismo en los acuerdos  
10 porque es relativamente ficticio, ya que una mayoría gubernamental ha aprobado  
11 automáticamente los acuerdos sin discusión, y por otro lado, es cierto que hay  
12 provincias que no quieren asumir los acuerdos y eso trae consecuencias políticas  
13 rápidas. Entonces lo del PRISE sí funcionó de alguna forma para definir  
14 curricularmente, pero vía pero vía control de equipos técnicos en las provincias para  
15 hacer las definiciones, no lo que sería vía directa de regulación política, sino que  
16 estaban contratados y trabajaban por PRISE que absorbía el préstamo internacional,  
17 asumían los lineamientos del Ministerio. Fue la vía del funcionamiento. Y la Red  
18 también opera por si la querían tomar o no la querían tomar, digamos algunas  
19 jurisdicciones. Hasta este momento los circuitos eran como nueve, total que era  
20 actualización académica, coordinar directivos, así que cada provincia iba tomando  
21 distintos circuitos. Lo que funcionó con mayor fuerza era esta idea que se metió a  
22 discusión, sin marco legal, sería, de que si no se actualizaban podrían llegar a quedar  
23 fuera del sistema educativo. Esta versión de que los docentes tenían que juntar una serie  
24 de créditos, estuvo en algunos documentos ministeriales, pero nunca se plasmó ni  
25 siquiera en un acuerdo del consejo. Acordó que tenían que reflexionar las provincias,  
26 pero el imaginario funcionaba bastante. Entonces muchas provincias tomaron gran  
27 cantidad de esos circuitos que los podían tomar o no tomar. El mapa de cómo fue  
28 tomado en cada provincia no lo tenemos, pero es cierto que funcionaba como discurso  
29 hegemónico digamos, de que estaba mal no aceptarlos o no tomarlos.

30 A: Y fuera del circuito E, cuál era la actualización de los formadores de formadores, qué  
31 otra estrategia de actualización o de capacitación hubo para los maestros de las escuelas  
32 normales?

33 B: Ese y la capacitación de directivos, ninguna otra. Fueron las únicas dos de capacitación  
34 que fueron centradas desde la nación.

35 A: Y tienen alguna evaluación?

36 B: Estás hablando del '98 en adelante. Hay un material que yo creo te podría dar algunas  
37 visiones, esto lo produjo el sindicato, la CTERA, hay un artículo inicial que escribe J.  
38 Cardelli, que reseña los 20 años de la mirada crítica que el gremio mantuvo sobre estas  
39 políticas y al final hay otro artículo que da contexto histórico, más histórico – político al  
40 proceso. Este es el informe que se presentó al inicio de esta gestión, sobre formación  
41 docente, tiene el formato de los informes nacionales.

42 A: Se hizo alguna evaluación de la implantación de la reforma hasta este momento?

43 B: Casi todas, pero tampoco de las reformas generales de la formación docente. Sí hay una  
44 idea general de evaluación de las reformas de formación docente, pero después se va a  
45 términos puntuales, por ejemplo, consideramos el informe de la OEI, ahí hay una  
46 evaluación punto por punto casi de la reforma de formación docente. En el caso de los  
47 diseños curriculares, ahí se produjo una gran dispersión porque además había la  
48 oportunidad de hacer diseños curriculares institucionales y siempre hubo más mil IFD  
49 con las variantes, con los institutos que abren y cierran más rápido, una alta dispersión.  
50 En algunas provincias para algunas carreras tenían, en la misma carrera, tres o cuatro  
51 diseños distintos y en principio no se evalúa favorablemente, no porque no se crea que  
52 no tenga que ser así, sino porque ya es un punto de llegada de elaboración de diseños  
53 institucionales y no era el punto de partida quizás medio compulsivo, estaba más  
54 vinculado al proceso de acreditación y de formulación de un documento y no a las  
55 capacidades institucionales para el desarrollo de un buen estudio. Eso en tanto la  
56 dispersión y la diversidad de los planes de estudio; y lo otro, que está vinculado con la  
57 inclusión de temáticas socio – culturales tiene que ver con el diagnóstico que ve un bajo  
58 nivel de impacto de esas áreas, como muy lavadas en general.

59 A: Cuáles fueron los aspectos que estuvieron sujetos a procesos de seguimiento o  
60 evaluación de las acciones?

61 B: También hay una lectura de evaluación, de qué aspectos organizacionales de los  
62 institutos no se tocaron, organizacionales en lo que quiere decir que la historia  
63 universitaria de Argentina, de un gobierno tripartito, de la participación estudiantil y de

64 la posibilidad de elecciones curriculares que están más vinculadas a la universidad que a  
65 las Escuelas Normales en una tradición escolarizada isomórfica con la secundaria.  
66 Entonces sobre eso no hay claramente líneas de acciones, pero sí está planteada como  
67 una de las dimensiones no abordadas en la reforma u obviadas y que tiene que ver con  
68 una línea de trabajo que se piensa como de fondo, que es la idea de tomar a los  
69 estudiantes en su criterio como adultos, como jóvenes y en ese punto pensar que la  
70 institución debería reflejar esa pacificada. Y también me parece un punto fuerte que se  
71 pensó la política de formación docente, como una política de juventud mirada desde el  
72 Estado, no tan sólo como una política de formación – que lo es sin duda – sino como  
73 uno de los aspectos de la política del Estado que trabaja sobre la juventud. Pensado  
74 desde ahí y con la intención de trabajar de forma más conjunta qué formación técnica y  
75 qué formación docente pensada como educación superior. Porque aquí en la estructura  
76 del Ministerio, tiene un histórico inconveniente, por lo menos dos históricos  
77 inconvenientes que tienen que ver con la estructura del Ministerio. Por un lado hay una  
78 Secretaría de Políticas Universitarias que en algún momento fue Secretaría de  
79 Educación Superior y, por otro lado, la formación docente y la gestión curricular están  
80 en lo que es la Secretaría de Educación del Ministerio. O sea que anterior a lo de pensar  
81 a la educación superior completa con institutos parciales no universitarios, tiene una  
82 dificultad. No quiere decir que no haya una política integral, pero al momento de la  
83 ejecución está en unidades de organización distintas, eso trae algunos inconvenientes.  
84 Eso por un lado, y por el otro, es que la reforma había creado una estructura ministerial,  
85 un instituto que asumió lo que es la educación técnica, que es la del Instituto Nacional  
86 de Educación Técnica (INET) que es una dependencia ministerial que creo que en la  
87 organización depende directamente del Ministerio, y bueno hay una cuestión a regular  
88 que en la reforma barrió con lo que eran las escuelas secundarias industriales y ahora el  
89 consejo este año aprobó que se trabajara sobre una nueva Ley de Educación  
90 Tecnológica o técnica, lo cual incluiría el nivel terciario, técnico, y lo cual tiene que ver  
91 con una política de educación superior integrada.

92 A: Después de la definición de los Contenidos Básicos Comunes, se trabajó en las  
93 provincias para elaborar los diseños curriculares? Estos operaron como planes de  
94 estudios?



95 B: No, en rigor en la definición que la reforma daba eran sólo contenidos, pensando que un  
96 plan de estudios con el concepto de diseño curricular amplía y regula muchos otros  
97 aspectos de la formación incluidos los organizativos. Ahí depende en el marco teórico  
98 que uno se ponga puede considerar que los contenidos son dispositivos de alta densidad  
99 o reguladores o puede considerar también que dentro de un plan de formación es un  
100 aspecto central pero que no definen la formación y en un sentido como material para  
101 que las jurisdicciones definieran los planes de estudio. Con la diversidad que hay de  
102 jurisdicciones, esto tiene que ver con la capacidad de cada jurisdicción para definir una  
103 política propia a partir de ese insumo. La ciudad de Buenos Aires con alta capacidad  
104 técnica, financiera y de direccionamiento político, y en el momento de la reforma,  
105 contrario al gobierno nacional; direccionó de esos contenidos básicos, otra jurisdicción  
106 no. Por decir, la provincia del Chaco con menor capacidad de direccionamiento técnico  
107 y alineada políticamente con el gobierno nacional, le habría dado otro sentido a esos  
108 contenidos, pero discursivamente eran sólo los contenidos comunes que deberían de  
109 estar ahí.

110 A: En estos momentos se dispone de los planes de estudio de las provincias?

111 B: No de todos, la situación es muy dispersa, en los fundamentos de lo que está puesto  
112 como política aprobada, no está totalmente sistematizado, todavía no hay un buen  
113 registro ni un buen análisis de los efectos ciertos, todavía no hay un buen análisis de  
114 sistematización de los planes tal cual están en los papeles, en los documentos, y en  
115 mucho menor lo que es la evaluación curricular propiamente dicha de su desarrollo.

116 A: Y los aspectos organizacionales? En los lineamientos de la reforma había la parte  
117 curricular y también la parte de tipo organizacional que definía las tres funciones que  
118 debían tener los institutos. Qué pasó con esto?

119 B: Y ahí fue muy diverso en el grado de acatamiento de las provincias o de acuerdo con la  
120 política. Igualmente esa definición de las tres funciones nunca derivó en una definición  
121 de qué tipo de organización deberían tener los institutos, o sea que se les incluía en los  
122 documentos marcos, se les pedía en la acreditación pero no se les regulaba qué tipo de  
123 forma organizativa tenía que tener cada jurisdicción y así hubo una disparidad muy  
124 fuerte en general. Un análisis de que fueron siempre tareas residuales con respecto a la  
125 formación docente, un mecanismo de formación de grado. Un mecanismo que operó en

126 general, es como las provincias estaban cambiando planes de estudios, los profesores  
127 seguían en la formación inicial quedaron allí, y los que tenían horas y no entraban en los  
128 planes de estudio como estaban requeridos hacían investigación y extensión. O en  
129 muchas jurisdicciones que seguían, con el antecedente que abarcó a 10 provincias, que  
130 se llamaba Plan de Transformación de la Formación Docente, el PTFD que en ese caso  
131 que funcionó como iniciativa de las tres funciones. Ahí sí se preveía una organización  
132 departamental, un tipo de organización específica departamental, fijaba las cargas  
133 horarias y además, una diferencia sustancial, es que establecía cargos para los trabajos  
134 docentes en los planes de estudio. Esto es una opinión personal: pudiera ver en las  
135 modificaciones curriculares posteriores, que fueron sólo curriculares y en sentido  
136 estricto, y no cambiaron las cuestiones organizacionales, por lo tanto, los profesores no  
137 tenían una disponibilidad horaria para dedicarse seriamente a esas otras tareas de  
138 extensión e investigación. Entonces pareciera, en unos análisis que se hicieron aquí o de  
139 casos puntuales de provincias, es que siguió siendo una tarea residual, que en muchos  
140 casos se trataba de entrar en un documento vinculado a la acreditación, pero salvo en  
141 esos institutos que ya tenían una tradición acumulada antes, seguía siendo una tarea  
142 residual, los docentes la vinculan con la pérdida de estabilidad en esas funciones que  
143 pueden durar un año, o bajarse, o cambiarse y que es un dato, puede ser cierto o  
144 imaginado, pero en este caso mucho más valorada la formación de grado por la  
145 estabilidad que en principio permitía. Esta es un poco la cuestión.

146 A: La función de extensión, se la asimiló a la de capacitación?

147 B: Hubo unas formulaciones difusas en los documentos que hasta podrás encontrar en  
148 algunos documentos oficiales la extensión, en otro extensión y capacitación, en otro  
149 perfeccionamiento, extensión y capacitación; muy difusa, que en general fue más para  
150 el lado de la capacitación que a la idea de extensión, más vinculada al trabajo de la  
151 educación superior con el ámbito socio – comunitario. Ahí hubo después en las  
152 gestiones, después del radicalismo y la posterior, o sea entre '99 y 2001, 2002, inicios  
153 de 2003, una idea de vincularlo más con lo socio – comunitario. Y también con algunas  
154 iniciativas puntuales que salieron de programas que vinculaban con el actor socio –  
155 comunitario y social, y no sólo con el tema de capacitación. Allí me parece que la  
156 lectura en fondo era esta idea de que más capacitación mejora directamente el servicio

157 educativo y una lectura posterior de pensar en otras variables, y además, de pensar que  
158 para la educación superior formativo la idea de extensión y de la vinculación; bueno ese  
159 es un discurso más internacional, más general de la vinculación de las IES con los  
160 contextos locales. Pero esa me parece que... no es idea propia, digamos que circula más  
161 como idea general, vinculada a las políticas de descentralización, bueno eso ya depende  
162 en el marco en que uno se ponga, le va a dar distintas interpretaciones.

163 A: En el caso de la acreditación, sigue estando a cargo de la Red Federal, la acreditación de  
164 los institutos?

165 B: En realidad no existe una autoridad que se llame Red, no existe una contraparte  
166 organizativa ministerial jurídica que sea esta Red, y esa Red acredita.

167 A: Esto operó en algún momento?

168 B: Sí. Hasta finales del '99. Pero en realidad lo que hacía esa Red era financiar cursos que  
169 se daban en las jurisdicciones. Y la acreditación en realidad siempre ha dependido de  
170 alguna oficina, o alguna unidad ministerial, como fuese Formación Docente, que  
171 avalaba los periodos de acreditación. Las provincias armaban su informe, lo mandaban  
172 a la oficina, estaba todo bien y pasaban, pero no era la Red. La Red lo que hizo en toda  
173 la reforma fue financiar cursos, acciones de capacitación que se daban en las provincias,  
174 la Red era más formar una Red de instituciones que tener una contraparte organizativa  
175 puntualmente.

176 A: Y existe realmente en la práctica esa Red de instituciones, aparece como tal?

177 B: Como Red, no. Con los niveles de comunicación que debería de tener y con los sistemas  
178 de coordinación no es tal. Ahí creo que habría varios motivos por los que no sería. Hay  
179 como mil cien institutos y después otras entidades que dan capacitación. Hay más al  
180 tener 24 jurisdicciones que toman decisiones distintas sobre lo que, en teoría de una  
181 Red, sería el nodo de cada Red, se marca más fragmentado.

182 A: Porque lo que yo tenía entendido es que esta idea de Red de formación docente activaría  
183 la creación del subsistema, un subsistema de formadores que no existe realmente.

184 B: Una de las críticas a la reforma de '93, '94, es que lo que hizo fue una fragmentación en  
185 24 sistemas educativos distintos, por lo tanto, la Red no estaría a parte de esa crítica  
186 general de que no sería una Red, serían 24 sistemas distintos que habría que ver qué es

187 lo que haría una Red, empezando por los sistemas de comunicación como cosa mínima  
188 y básica de una Red.

189 A: Aunque hay una línea de informática?

190 B: Sí, pero que operaba siempre como central, no se entendía con la idea de Red, la idea  
191 organizativa. Empezando por el hecho del programa de equipamiento de 200 institutos,  
192 muchos de ellos no tienen nivel de conectividad de Internet, tan básico como eso, más  
193 de la mitad por lo menos, salvo casos de ciudades que tendrán más de cincuenta mil  
194 habitantes, y en esos casos a veces no tienen financiada la línea telefónica, ni los  
195 accesos. Empezando por esa idea mínima de que no se puede intercomunicar entre ellos  
196 y que además, en muchos casos, por lineamientos jurisdiccionales no es un canal formal  
197 de comunicación formal que las institutos de educación superior, el nombre que tenga el  
198 planteamiento en cada jurisdicción son las que manejan los medios de comunicación  
199 que los institutos deben tener, eso nada más de tener una contraparte normativa en cada  
200 jurisdicción. Mucho de la reforma, de los análisis que se hacen, son que tanto de la Ley  
201 Federal como de otras iniciativas puntuales, es que tenían más de horizonte, más de  
202 marca de dónde se quería llegar con una política que de representar ciertamente lo que  
203 pasaba en la realidad. La Ley de hecho funciona así, dice cómo tiene que ser algo  
204 esperando a que suceda y por eso, es la crítica tecnocrática. Por lo menos, la parte  
205 neoliberal, es la crítica fuerte que se le puede hacer a ese modo de planeamiento y de  
206 hacer política. En este caso la Red, sólo analizando estas dos cosas, la de comunicación  
207 y la de autonomía de las normas ya te impide pensar en una idea de Red, en la pirámide.

208 A: Y crees que eso pudo haber influido en el proyecto de polos de desarrollo?

209 B: Sí, termina la administración que había llevado la reforma, es el periodo radical, el  
210 Proyecto de Polos de desarrollo lo coordina Edith Litwin, se llama iniciativa de  
211 cincuenta, sesenta instituciones como polo, que es, se retoma algo de eso ampliando a  
212 doscientas instituciones, algo de lo que está aprobado allí en el marco de un programa  
213 de renovación pedagógica que incluye como antecedentes a instituciones que habían  
214 sido polos también, polos de desarrollo y suma a otras con iniciativas que habían estado  
215 vinculadas a capacitación que se llamaban Centros de Capacitación que también habían  
216 sido muchos casos en base a institutos y algunos de esos se retoman. Igualmente es una  
217 política focalizada, cuando el universo son setecientas, por lo menos en las estatales.

218 A: Y cuáles son los criterios de la focalización en estos casos?

219 B: En esos casos, retomar a instituciones que habían tenido trabajo con el PTFD, igualmente  
220 ahí está bien manifestado en el documento con estas políticas, y me parece que el  
221 sistema que vos estás trabajando es el de la regulación entre iniciativas nacionales con  
222 un poder de direccionamiento que siempre está en el interjuego ficticio de un Consejo  
223 Federal con decisiones distintas. Entonces uno propone criterios de focalización que  
224 efectivamente son como vetados por las jurisdicciones. Uno de esos criterios era,  
225 algunas de las jurisdicciones seleccionan en base a esto, instituciones que quieren  
226 fortalecer aunque no hayan tenido experiencias de trabajo anteriores en este sentido. Así  
227 funciona esta forma. Y un análisis de esta gestión es que por lo menos del '99 en  
228 adelante se desdibujó la capacidad de direccionamiento del Ministerio Nacional  
229 respecto de las políticas educativas en general y en particular también respecto de la  
230 formación docente. La reforma tuvo un alto nivel de direccionamiento por... no sé la  
231 evaluación podría ser, el inducismo político, por improntas, por financiamiento, por  
232 distintos motivos. En el lapso del '99 en adelante el Ministerio siguió financiando lo  
233 mismo pero en menor grado de lo que financiaba antes, menor capacidad de  
234 direccionamiento y también tiene que ver con el mapa político de la jurisdicción y con  
235 la composición del consejo, para trabajar en eso hay que trabajar por lo menos en los  
236 tres niveles de discusión de políticas. Este documento de hecho sale después de muchos  
237 trabajos con cada jurisdicción, por eso se pudo aprobar en una reunión de trabajo en el  
238 consejo tuvo mayor discusión. Igualmente en cualquier jurisdicción tiene otras líneas  
239 que son muchos más abarcativas y en algunos casos matices o con énfasis muy distintos  
240 de lo que aparecen expresados aquí. La idea es recuperar una idea nacional de la  
241 formación. Pero en la base normativa, la idea es romper más en un sentido de formación  
242 nacional que cambiar las bases formativas que lo permitan. Bueno la idea de planeación  
243 al revés, primero la generación de sentidos y de acuerdos y después llevar a pautas  
244 reguladoras. Trabajar en esta cuestión de consenso y acuerdo y después llegar a un  
245 marco regulatorio. Ahí yo diría que es la lógica casi invertida del proceso de reforma  
246 del '93 en adelante, que la normativa es como punto de llegada y no como punto de  
247 partida, los mecanismos con los cuales el Ministerio cuenta para hacer eso, el primero  
248 es de concertación o acuerdos políticos, el otro de apoyos técnicos, en menor caso de

249 apoyo económico, pero esos mecanismos que tienen. Por fuera del Ministerio diría que  
250 hay un mecanismo de regulación que es casi de producción académica que se lo permite  
251 el perfil del ministro y de la directora de formación docente, esto quiere decir que hay  
252 una forma de regulación con una incidencia en el campo académico que puede ser, y  
253 también este gobierno con un nivel de trabajo y de acuerdo con la CTERA en algunos  
254 puntos.

255 A: Mucho más que en los periodos anteriores?

256 B: Yo creo que habría que hacer la evaluación comparativa pero me parece que es mucho  
257 más alto, hay por lo menos un dato, hace dos semanas se firmó durante cinco años el  
258 mantenimiento y el aumento del fondo de incentivos docentes.

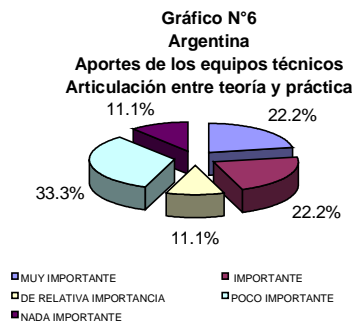
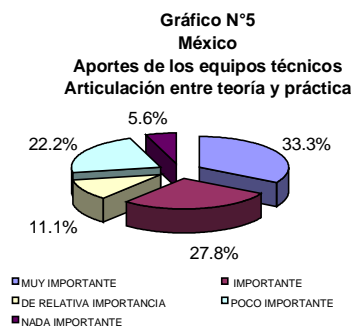
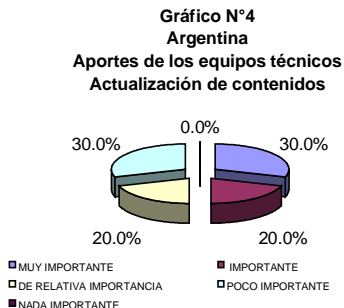
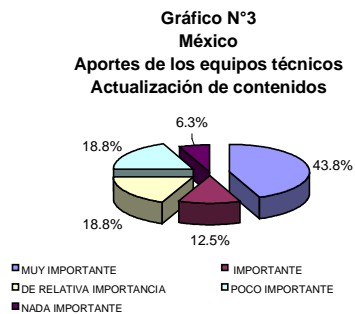
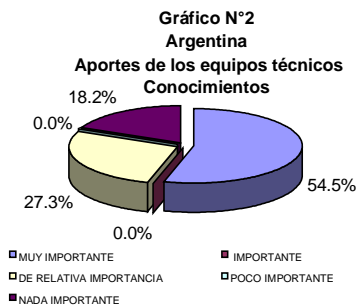
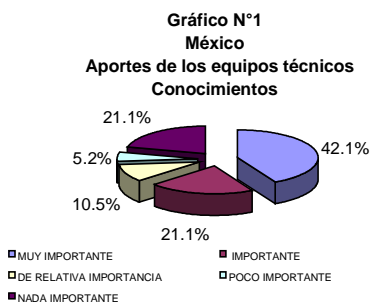
259 A: Este nuevo periodo de regulación, estaría marcado desde el 2004 o lo marcas desde  
260 antes?

261 B: Lo otro es mucho más corto, tiene que ver con un análisis de la estabilidad de la política  
262 nacional en general, del '99, y la cosa es por un lado el periodo radical de no aceptación  
263 ni crítica y desmantelamiento de la reforma, que tampoco es un desmantelamiento frontal  
264 porque algunas de las jurisdicciones seguían teniendo un gobiernos justicialistas. En  
265 provincias habían pagado un alto costo de implementación de la reforma, entonces ha  
266 sido tanto a la estructura como a procesos de acreditación de la formación docente, eso  
267 llevó a costos que tuvieron que pagar y que no estaban dispuestos a volver a atrás. De  
268 hecho en el inicio de esta gestión el Consejo federal planteó que no se discutía una nueva  
269 agenda de temas de formación docente hasta que los equipos no hubieran formalizado una  
270 acreditación en primera ronda en todas las jurisdicciones, con lo cual te están diciendo  
271 que todos paguen los costos políticos o que lo hagan formalmente y después discutimos la  
272 agenda de temáticas de formación docente. Eso fue más o menos y por eso todo este año  
273 queda, que se amplia más para cumplir con procesos de acreditación. Desde aquí hemos  
274 intentado que esos procesos aunque sean formales, tengan incidencia cierta en la  
275 autoevaluación institucional, o que no sean sólo formalidad sino que sean de alguna  
276 utilidad a las instituciones y a las jurisdicciones.

# **CUADROS Y GRÁFICOS TIPO PASTEL PORCENTAJES**

**CUADRO N° 1  
PORCENTAJES-APORTES DE LOS EQUIPOS TÉCNICOS**

	CONOCIMIENTOS		ACTUALIZACIÓN DE CONTENIDOS		ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA		
	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	
MUY IMPORTANTE	1	42.1	54.5	43.8	30.0	33.3	22.2
IMPORTANTE	2	21.1		12.5	20.0	27.8	22.2
DE RELATIVA IMPORTANCIA	3	10.5	27.3	18.8	20.0	11.1	11.1
POCO IMPORTANTE	4	5.2		18.8	30.0	22.2	33.3
NADA IMPORTANTE	5	21.1	18.2	6.3		5.6	11.1
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

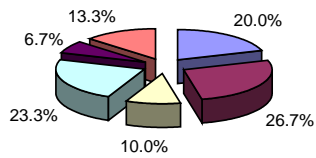




**CUADRO N°2  
PORCENTAJES-CONSULTA**

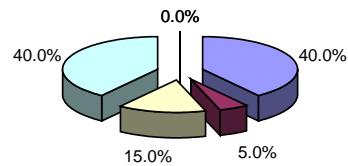
		MÉXICO	ARGENTINA
EQUIPOS TÉCNICOS	1	20.0	40.0
TALLERES NACIONALES.	2	26.7	5.0
TALLERES REGIONALES	3	10.0	15.0
TALLERES INSTITUCIONALES	4	23.3	40.0
OTROS		6.7	
SIN RESPUESTA		13.3	
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.00</b>

**Gráfico N°7  
México  
Consulta**



■ EQUIPOS TÉCNICOS      ■ TALLERES NACIONALES.  
■ TALLERES REGIONALES      ■ TALLERES INSTITUCIONALES  
■ OTROS      ■ SIN RESPUESTA

**Gráfico N°8  
Argentina  
Consulta**

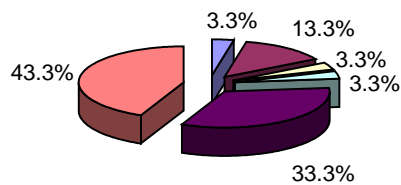


■ EQUIPOS TÉCNICOS      ■ TALLERES NACIONALES.  
■ TALLERES REGIONALES      ■ TALLERES INSTITUCIONALES  
■ OTROS      ■ SIN RESPUESTA

**CUADRO N°3  
PORCENTAJES-ANTIGÜEDAD**

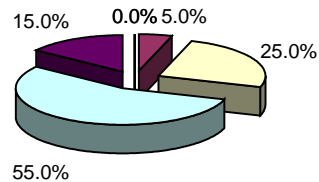
		MÉXICO	ARGENTINA
0-5	1	3.3	
6-10	2	13.3	5.0
11-15	3	3.3	25.0
16-20	4	3.3	55.0
21-30	5	33.3	15.0
más de 30	6	43.3	
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico N°9  
México  
Antigüedad**



■ 0-5      ■ 6-10  
■ 11-15      ■ 16-20  
■ 21-30      ■ más de 30

**Gráfico N°10  
Argentina  
Antigüedad**

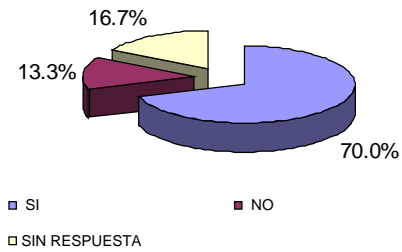


■ 0-5      ■ 6-10  
■ 11-15      ■ 16-20  
■ 21-30      ■ más de 30

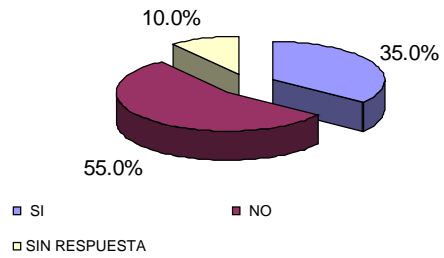
**CUADRO N°4  
PORCENTAJES-CURSOS DE ACTUALIZACIÓN**

		MÉXICO	ARGENTINA
SI	1	70.0	35.0
NO	2	13.3	55.0
SIN RESPUESTA	3	16.7	10.0
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico N°11  
México  
Cursos de actualización**



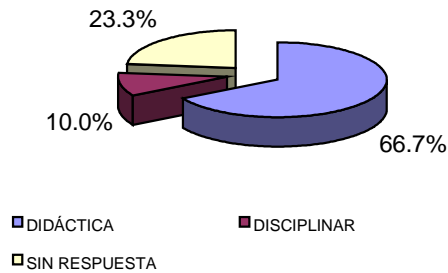
**Gráfico N°12  
Argentina  
Cursos de actualización**



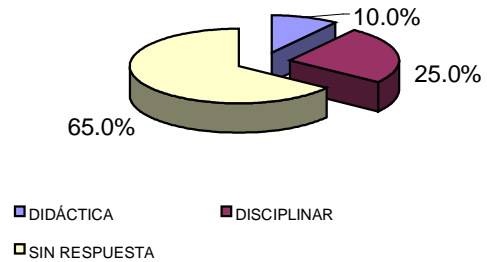
**CUADRO N°5  
PORCENTAJES- DIMENSIONES DE LA  
ACTUALIZACIÓN**

		MÉXICO	ARGENTINA
DIDÁCTICA	1	66.7	10.0
DISCIPLINAR	2	10.0	25.0
SIN RESPUESTA	3	23.3	65.0
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

**Gráfico N°13  
México  
Dimensiones de la actualización**



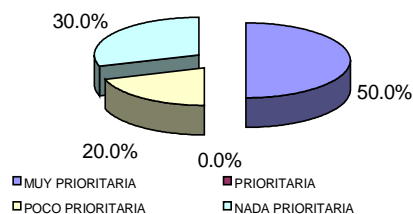
**Gráfico N°14  
Argentina  
Dimensiones de la actualización**



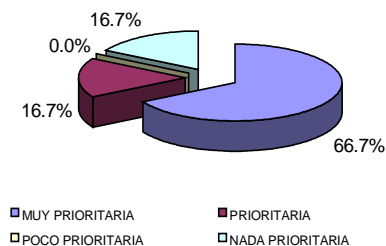
**CUADRO N°6  
PORCENTAJES-ACCIONES INSTITUCIONALES**

		CARGA O DESCARGA DE HORARIOS		TRABAJO COLEGIADO		REUNIONES CURRICULARES	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY PRIORITARIA	1	50.0	66.7	48.0		17.6	42.9
PRIORITARIA	2		16.7	36.0	37.5	47.1	7.1
POCO PRIORITARIA	3	20.0		8.0	25.0	29.4	28.6
NADA PRIORITARIA	4	30.0	16.6	8.0	37.5	5.9	21.4
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

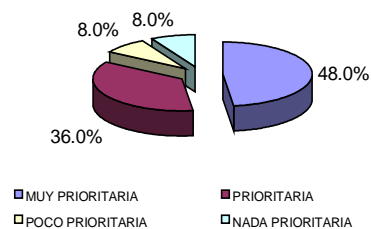
**Gráfico N°15  
México  
Acciones Institucionales  
Carga o descarga de horarios**



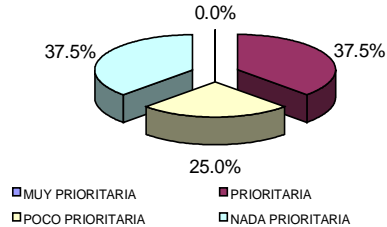
**Gráfico N°16  
Argentina  
Acciones Institucionales  
Carga o descarga de horarios**



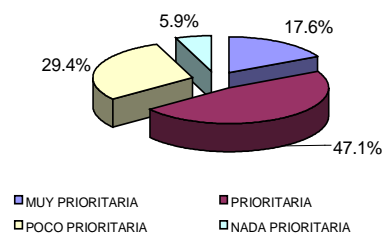
**Gráfico N°17  
México  
Acciones Institucionales  
Trabajo colegiado**



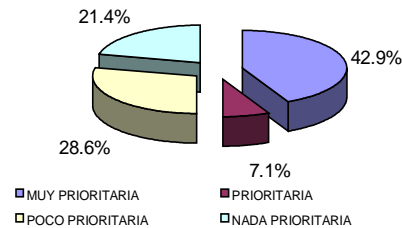
**Gráfico N°18  
Argentina.  
Acciones Institucionales  
Trabajo colegiado**



**Gráfico N°19  
México  
Acciones Institucionales  
Reuniones curriculares**

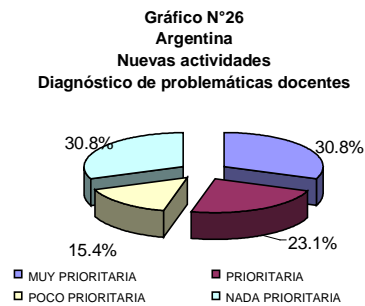
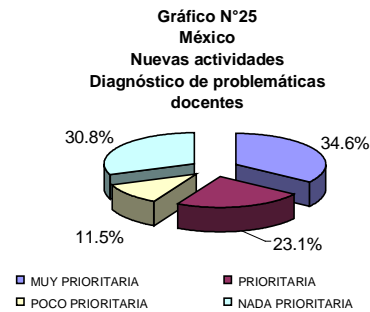
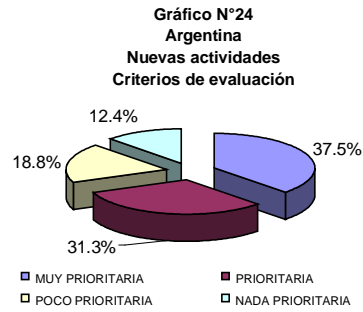
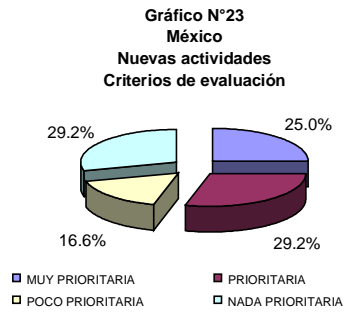
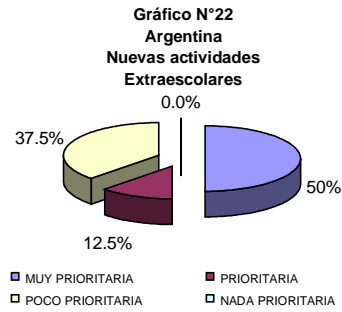
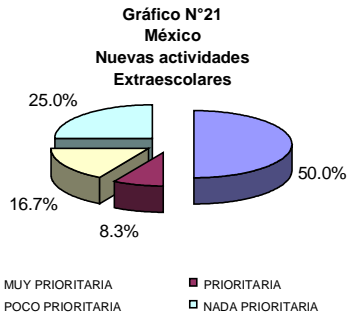


**Gráfico N°20  
Argentina.  
Acciones Institucionales  
Reuniones curriculares**



**CUADRO N°7  
PORCENTAJES-NUEVAS ACTIVIDADES**

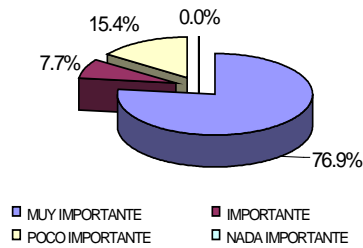
		EXTRAESCOLARES		CRITERIOS DE EVALUACIÓN		DIAGNÓSTICOS DE PROBLEMÁTICAS DOCENTES	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY PRIORITARIA	1	50.0	50.0	25.0	37.5	34.6	30.8
PRIORITARIA	2	8.3	12.5	29.2	31.3	23.1	23.1
POCO PRIORITARIA	3	16.7	37.5	16.6	18.8	11.5	15.3
NADA PRIORITARIA	4	25.0	25.0	29.2	12.4	30.8	30.8
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>



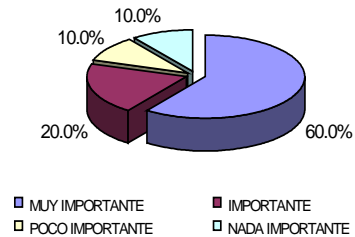
**CUADRO N°8**  
**PORCENTAJES-NUEVAS FORMAS DE TRABAJO**  
**POR ESPACIOS CURRICULARES**

		EQUIPOS POR ASIGNATURA		ORGANIZACIÓN DE FOROS Y ENCUENTROS	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY IMPORTANTE	1	76.9	60.0	15.4	25.0
IMPORTANTE	2	7.7	20.0	15.4	50.0
POCO IMPORTANTE	3	15.4	10.0	53.8	25.0
NADA IMPORTANTE	4		10.0	15.4	
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0

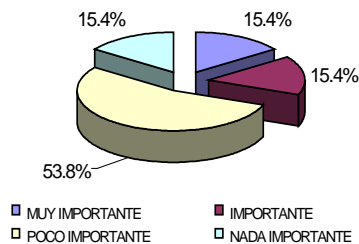
**Gráfica N°27**  
**México**  
**Nuevas formas de trabajo por espacios**  
**curriculares**  
**Equipos por asignatura**



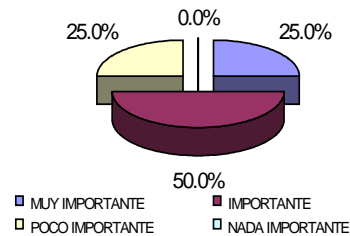
**Gráfica N°28**  
**Argentina**  
**Nuevas formas de trabajo por espacios**  
**curriculares**  
**Equipos por asignatura**



**Gráfica N°29**  
**México**  
**Nuevas formas de trabajo por espacios**  
**curriculares**  
**Organización de foros y encuentros**



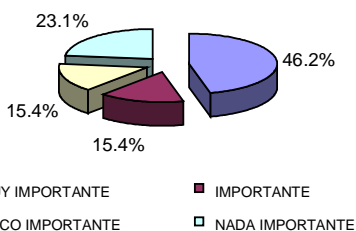
**Gráfica N°30**  
**Argentina**  
**Nuevas formas de trabajo por espacios**  
**curriculares**  
**Organización de foros y encuentros**



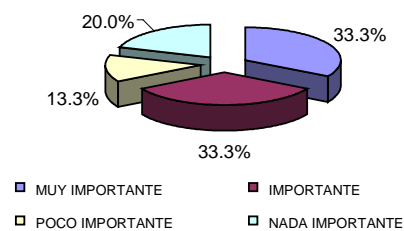
**CUADRO N°9**  
**PORCENTAJES-NUEVAS FORMAS DE TRABAJO A PARTIR DE TALLERES Y TRABAJOS DE CAMPO**

	REUNIONES		FORMULACIÓN CONJUNTA DE ACTIVIDADES		ANÁLISIS Y SELECCIÓN DE MATERIALES CURRICULARES	
	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY IMPORTANTE 1	46.2	33.4	33.4	21.4	7.7	42.9
IMPORTANTE 2	15.4	33.3	29.6	50.1	30.8	7.1
POCO IMPORTANTE 3	15.3	13.3	22.2	7.1	34.6	14.3
NADA IMPORTANTE 4	23.1	20.0	14.8	21.4	26.9	35.7
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

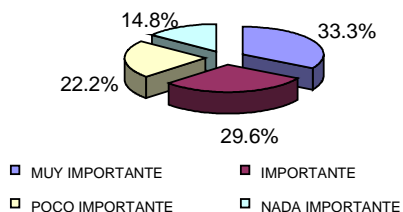
**Gráfico N°31**  
**México**  
**Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo**  
**Reuniones**



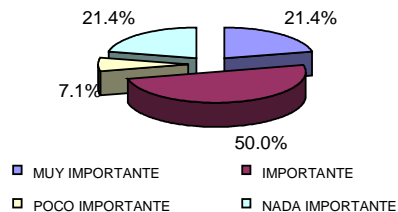
**Gráfico N°32**  
**Argentina**  
**Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo**  
**Reuniones**



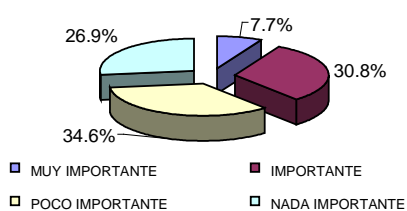
**Gráfico N°33**  
**México**  
**Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo**  
**Formulación conjunta de actividades**



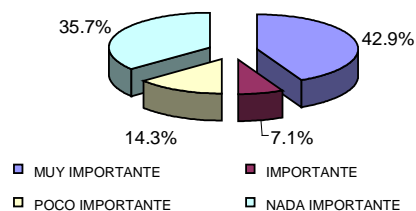
**Gráfico N°34**  
**Argentina**  
**Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo**  
**Formulación conjunta de actividades**



**Gráfico N°35**  
**México**  
**Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo**  
**Análisis y selección de materiales curriculares**



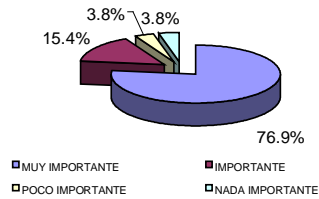
**Gráfico N°36**  
**Argentina**  
**Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo**  
**Análisis y selección de materiales curriculares**



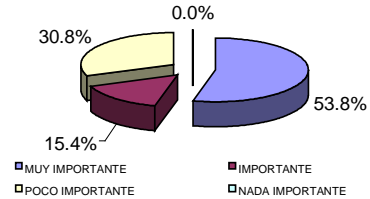
**CUADRO N°10  
PORCENTAJES-CONTINUIDAD EN LAS PRACTICAS EDUCATIVAS**

		TRABAJO COLEGIADO		ORGANIZACIÓN CONJUNTA DE TALLERES Y TRABAJOS DE CAMPO		VINCULACIÓN CON ESCUELAS ASOCIADAS	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY IMPORTANTE	1	76.9	53.8	4.0	50.0	11.5	
IMPORTANTE	2	15.4	15.4	24.0	28.6	15.4	7.7
POCO IMPORTANTE	3	3.8	30.8	44.0	14.3	23.1	30.8
NADA IMPORTANTE	4	3.8		28.0	7.1	50.0	61.5
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

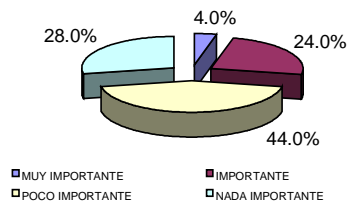
**Gráfico N°37  
México  
Continuidad en las prácticas educativas  
Trabajo colegiado**



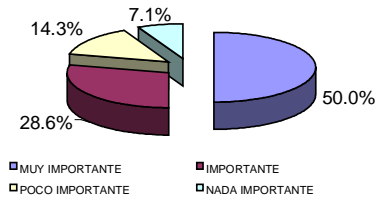
**Gráfico N°38  
Argentina  
Continuidad en las prácticas educativas  
Trabajo colegiado**



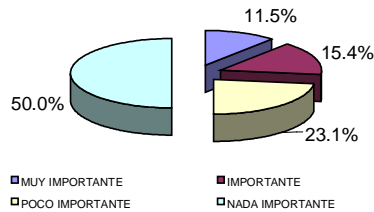
**Gráfico N°39  
México  
Continuidad en las prácticas educativas  
Organización conjunta de talleres y trabajos de campo**



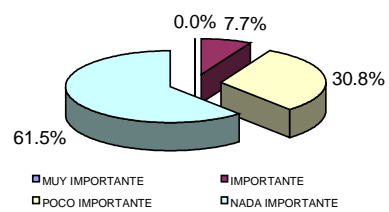
**Gráfico N°40  
Argentina  
Continuidad en las prácticas educativas  
Organización conjunta de talleres y trabajos de campo**



**Gráfico N°41  
México  
Continuidad en las prácticas educativas  
Vinculación con escuelas asociadas**



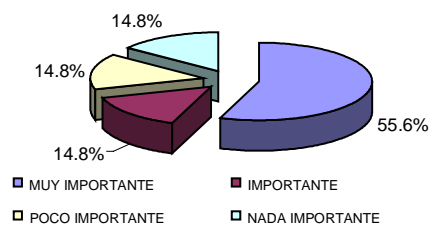
**Gráfico N°42  
Argentina  
Continuidad en las prácticas educativas  
Vinculación con escuelas asociadas**



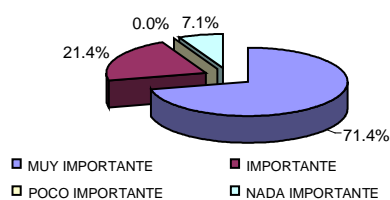
**TABLA N°11  
PORCENTAJES-DIFICULTADES EN LA IMPLANTACIÓN**

		DIVERSIDAD DE INTERPRETACIÓN SOBRE CONTENIDOS		INSUFICIENCIA EN LA CIRCULACIÓN DE INFORMACIÓN		TIEMPO	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY IMPORTANTE	1	55.6	71.5	33.3	11.1	13.3	25.0
IMPORTANTE	2	14.8	21.4	37.6	44.4	20.0	12.5
POCO IMPORTANTE	3	14.8		20.8		33.3	25.0
NADA IMPORTANTE	4	14.8	7.1	8.3	44.5	33.4	37.5
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

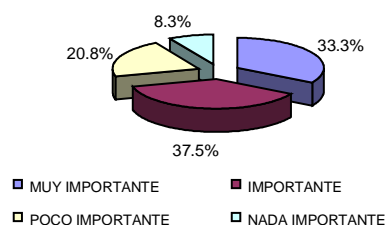
**Gráfica N°43  
México**  
Dificultades en la implantación Diversidad de interpretación sobre contenidos



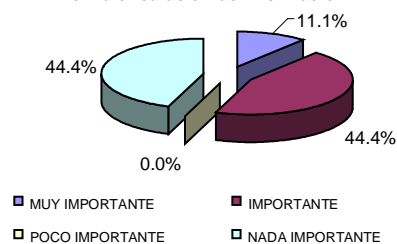
**Gráfica N°44  
Argentina**  
Dificultades en la implantación Diversidad de interpretación sobre contenidos



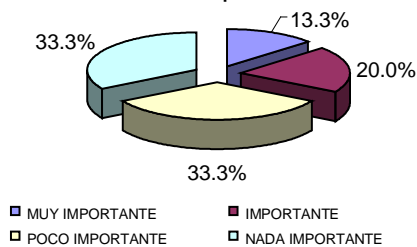
**Gráfica N°45  
México**  
Dificultades en la implantación Insuficiencia en la circulación de información



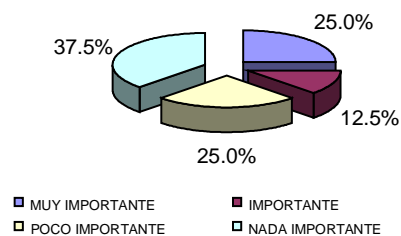
**Gráfica N°46  
Argentina**  
Dificultades en la implantación Insuficiencia en la circulación de información



**Gráfica N°47  
México**  
Dificultades en la implantación Tiempo



**Gráfica N°48  
Argentina**  
Dificultades en la implantación Tiempo

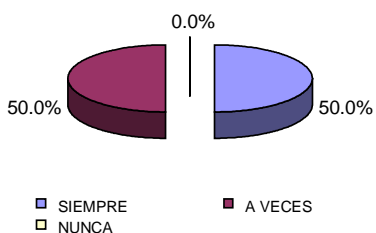




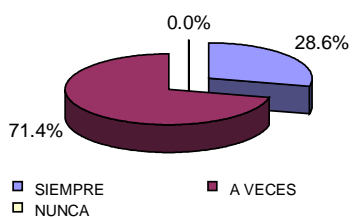
**CUADRO N°12  
PORCENTAJES - RESOLUCIÓN DE DIFICULTADES**

		INDIVIDUALMENTE		COORDINACIÓN CON OTROS COLEGAS		APOYO DE COORDINADORES	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
SIEMPRE	1	50.0	28.6	23.1	23.5	36.8	33.3
A VECES	2	50.0	71.4	76.9	76.5	47.4	66.7
NUNCA	3					15.8	
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

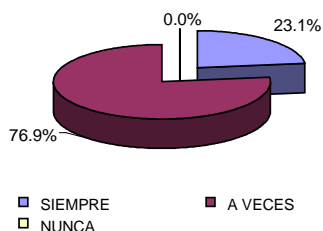
**Gráfico N°49  
México  
Resolución de dificultades Individualmente**



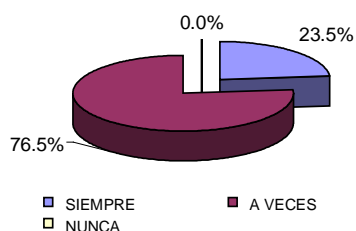
**Gráfico N°50  
Argentina  
Resolución de dificultades Individualmente**



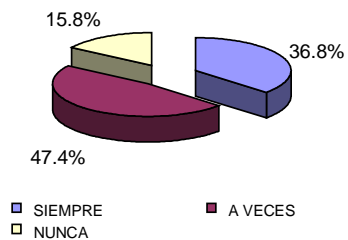
**Gráfico N°51  
México  
Resolución de dificultades  
Coordinación con otros colegas**



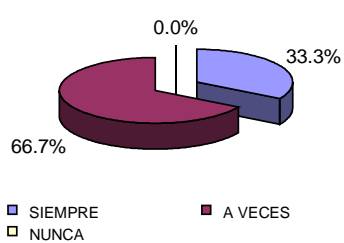
**Gráfico N°52  
Argentina  
Resolución de dificultades  
Coordinación con otros colegas**



**Gráfico N°53  
México  
Resolución de dificultades  
Apoyo de coordinadores**

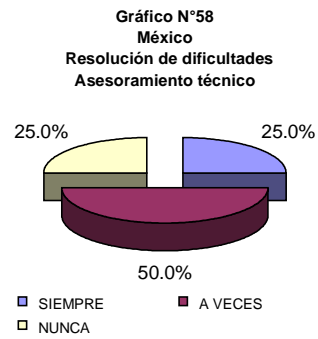
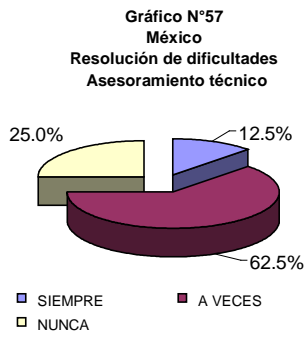
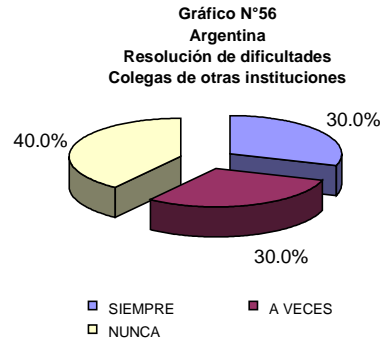
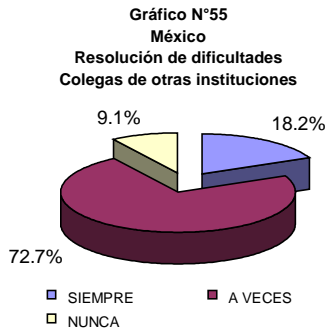


**Gráfico N°54  
Argentina  
Resolución de dificultades  
Apoyo de coordinadores**



**CUADRO N°13  
PORCENTAJE - RESOLUCIÓN DE DIFICULTADES**

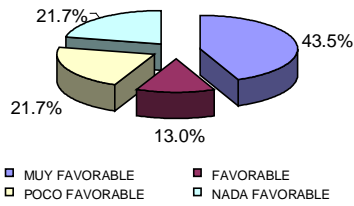
		COLEGAS DE OTRAS INSTITUCIONES		ASESORAMIENTO TÉCNICO	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
SIEMPRE	1	18.2	30.0	12.5	25.0
A VECES	2	72.7	30.0	62.5	50.0
NUNCA	3	9.1	40.0	25.0	25.0
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0



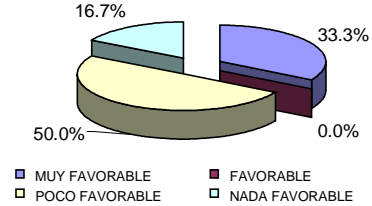
**CUADRO N°14  
PORCENTAJES-FACILITADORES DE LA IMPLANTACIÓN CURRICULAR**

	ORGANIZACIÓN DE		APOYO TÉCNICO		REFLEXIÓN SOBRE LA PRACTICA	
	TIEMPOS Y ESPACIOS					
	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY FAVORABLE 1	43.6	33.3	25.0	42.9	36.0	50.0
FAVORABLE 2	13.0		5.0	14.2	28.0	25.0
POCO FAVORABLE 3	21.7	50.0	15.0		24.0	25.0
NADA FAVORABLE 4	21.7	16.7	55.0	42.9	12.0	
<b>Total</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

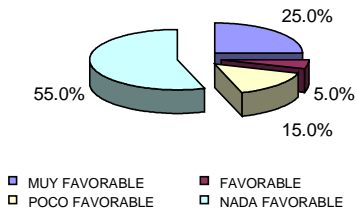
**Gráfico N°59  
México  
Facilitadores de la implantación curricular  
Organización de tiempos y espacios**



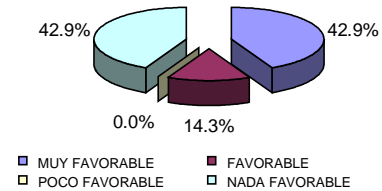
**Gráfico N°60  
Argentina  
Facilitadores de la implantación curricular  
Organización de tiempos y espacios**



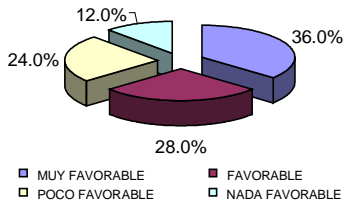
**Gráfico N°61  
México  
Facilitadores de la implantación curricular  
Apoyo técnico**



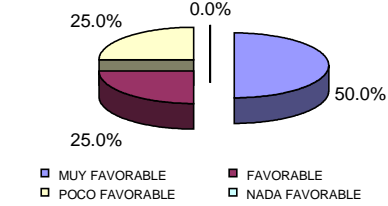
**Gráfico N°62  
Argentina  
Facilitadores de la implantación curricular  
Apoyo técnico**



**Gráfico N°63  
México  
Facilitadores de la implantación curricular  
Reflexión sobre la práctica**



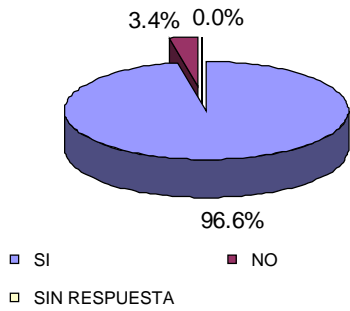
**Gráfico N°64  
Argentina  
Facilitadores de la implantación curricular  
Reflexión sobre la práctica**



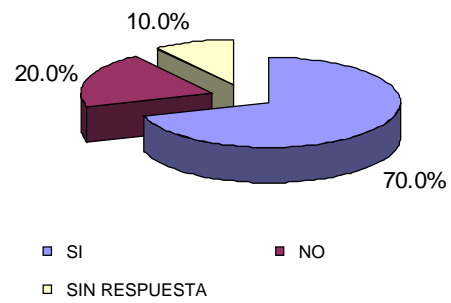
**CUADRO N°15  
PORCENTAJES-ACTIVIDADES CONJUNTAS**

		MÉXICO	ARGENTINA
SI	1	96.6	70.0
NO	2	3.4	20.0
SIN RESPUESTA	3		10.0
<b>Total</b>		100.0	100.0

**Gráfico N°65  
México  
Actividades conjuntas**

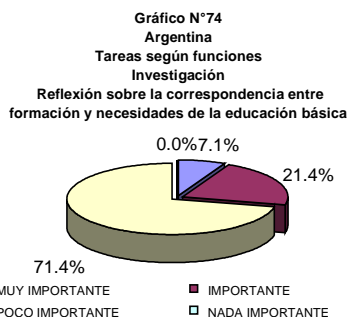
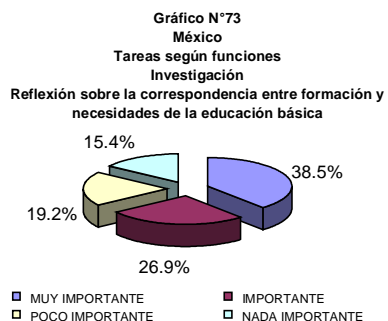
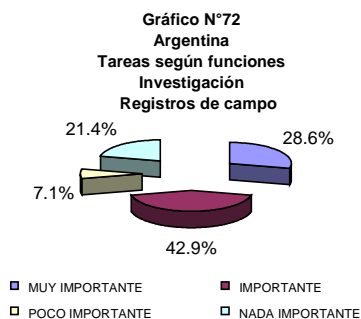
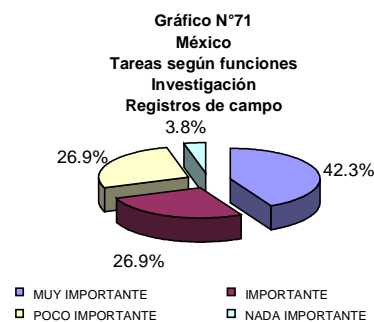
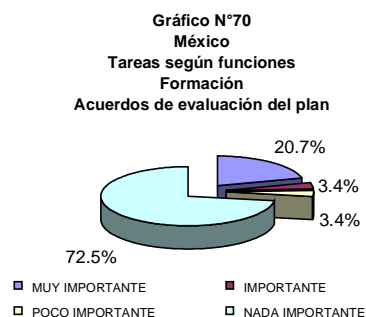
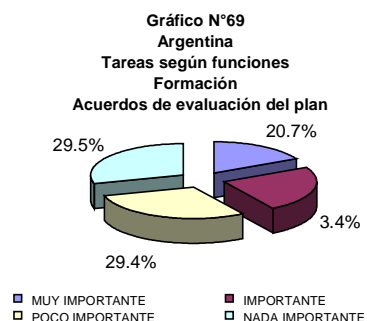
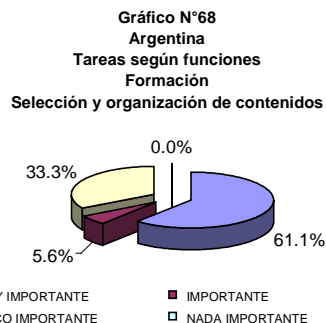
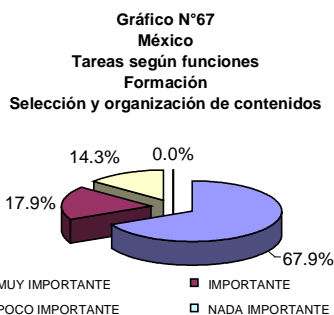


**Gráfico N°66  
Argentina  
Actividades conjuntas**



**CUADRO N° 16**  
**PORCENTAJE - TAREAS SEGÚN FUNCIONES**

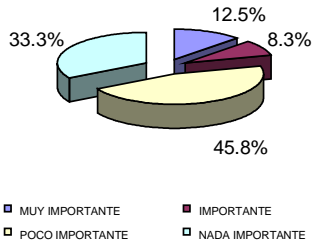
	FORMACIÓN				INVESTIGACIÓN			
	SELECCIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS		ACUERDOS DE EVALUACIÓN DEL PLAN		REGISTROS DE CAMPO		REFLEXIÓN SOBRE LA CORRESPONDENCIA ENTRE FORMACIÓN Y NECESIDADES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	
	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
MUY IMPORTANTE	67.9	61.1	20.7	17.6	42.4	28.6	38.5	7.1
IMPORTANTE	17.9	5.6	3.4	23.5	26.9	42.9	26.9	21.4
POCO IMPORTANTE	14.2	33.3	3.4	29.4	26.9	7.1	19.2	71.5
NADA IMPORTANTE			72.5	29.5	3.8	21.4	15.4	
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0



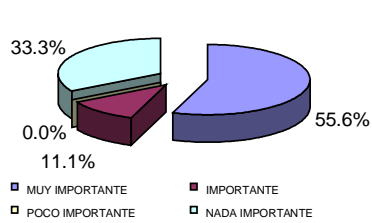
**CUADRO N°17  
PORCENTAJE - TAREAS SEGÚN FUNCIONES**

<b>CAPACITACIÓN</b>					
		<b>CAPACITACIÓN A ESCUELAS ASOCIADAS</b>		<b>PROYECTOS DE CAPACITACIÓN INTRAINSTITUCIONAL</b>	
		<b>MÉXICO</b>	<b>ARGENTINA</b>	<b>MÉXICO</b>	<b>ARGENTINA</b>
MUY IMPORTANTE	1	12.5	55.6	62.5	11.1
IMPORTANTE	2	8.3	11.1	20.8	33.3
POCO IMPORTANTE	3	45.9		4.2	55.6
NADA IMPORTANTE	4	33.3	33.3	12.5	
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

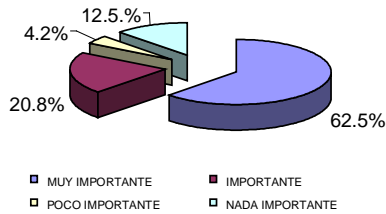
**Gráfico N°75  
México  
Tareas según funciones  
Capacitación  
Capacitación a escuelas asociadas**



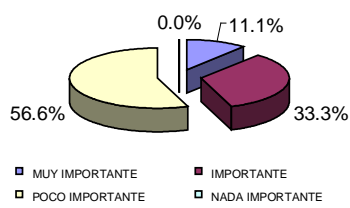
**Gráfico N°76  
Argentina  
Tareas según funciones  
Capacitación  
Capacitación a escuelas asociadas**



**Gráfico N°77  
México  
Tareas según funciones  
Capacitación  
Proyectos de capacitación intrainstitucional**



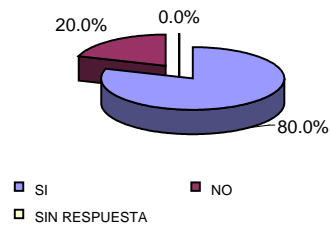
**Gráfico N°78  
Argentina  
Tareas según funciones  
Capacitación  
Proyectos de capacitación intrainstitucional**



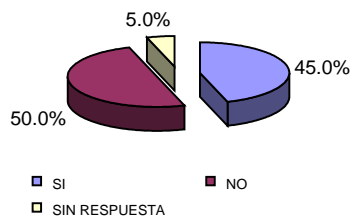
**CUADRO N°18  
PORCENTAJES-TIEMPOS INSTITUCIONALES  
PARA REUNIONES DE EQUIPOS DE TRABAJO**

		MÉXICO	ARGENTINA
SI	1	80.0	45.0
NO	2	20.0	50.0
SIN RESPUESTA	3		5.0
Total		100.0	100.0

**Gráfico N°79  
México  
Tiempos institucionales para reuniones  
de equipos de trabajo**



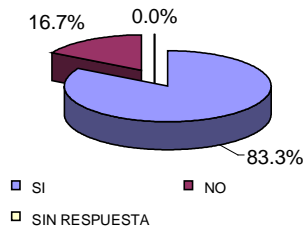
**Gráfico N°80  
Argentina  
Tiempos institucionales para reuniones  
de equipos de trabajo**



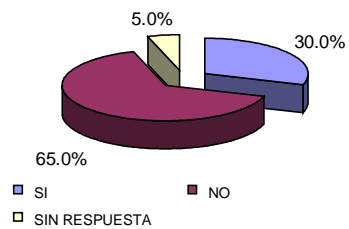
**CUADRO N°19  
PORCENTAJES-ESPACIOS INSTITUCIONALES  
PARA REUNIONES DE EQUIPOS DE TRABAJO**

		MÉXICO	ARGENTINA
SI	1	83.3	30.0
NO	2	16.7	65.0
SIN RESPUESTA	3		5.0
Total		100.0	100.0

**Gráfico N°81  
México  
Espacios institucionales para  
reuniones de equipos de trabajo**

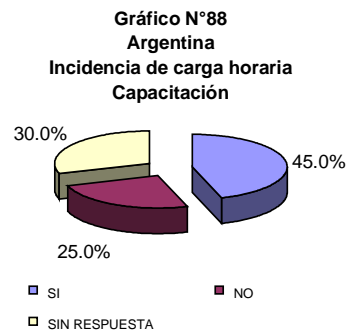
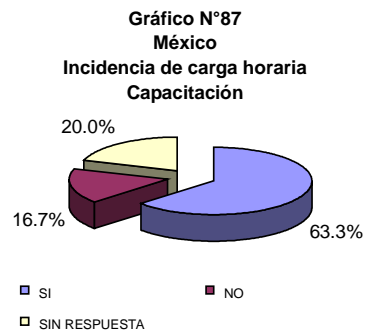
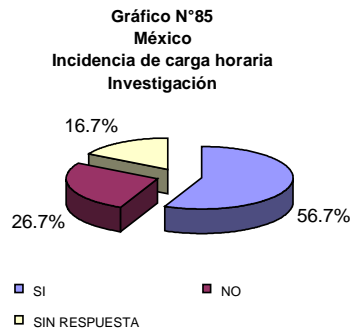
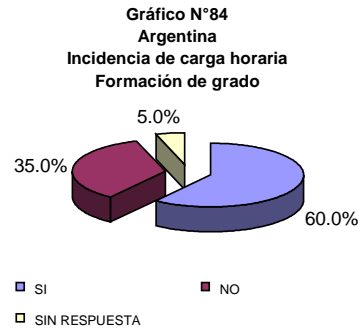
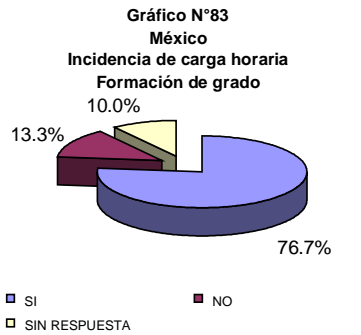


**Gráfico N°82  
Argentina.  
Espacios institucionales para reuniones  
de equipos de trabajo**



**CUADRO N°20  
PORCENTAJES-INCIDENCIA DE CARGA HORARIA**

		FORMACIÓN DE GRADO		INVESTIGACIÓN		CAPACITACIÓN	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
SI	1	76.7	60.0	56.7	95.0	63.3	45.0
NO	2	13.3	35.0	26.7	5.0	16.7	25.0
SIN RESPUESTA	3	10.0	5.0	16.6		20.0	30.0
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

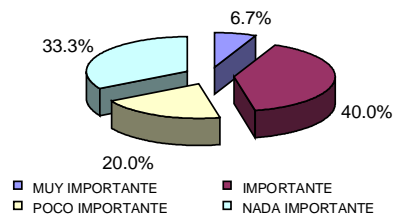




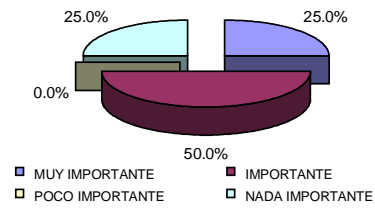
**CUADRO N°21**  
**PORCENTAJES-EFECTOS DE LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA**

		DESARROLLO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EDUC.		CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS INSTITUCIONALES		TOMA DE DECISIONES	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
		MUY IMPORTANTE	1	6.7	25.0	37.5	14.3
IMPORTANTE	2	40.0	50.0	25.0	50.0	25	27.8
POCO IMPORTANTE	3	20.0		12.5		12.5	5.5
NADA IMPORTANTE	4	33.3	25.0	25.0	35.7	6.25	
<b>Total</b>		<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>	<b>100.0</b>

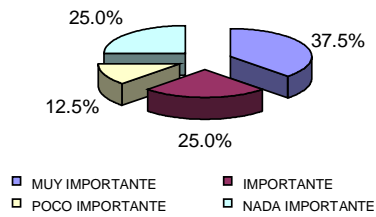
**Gráfico N°89**  
**México**  
Efectos de la organización académica  
Desarrollo de Proyectos de investigación educativa



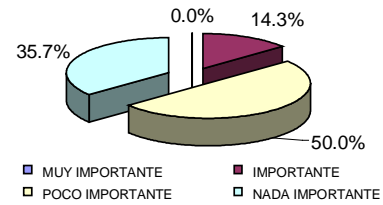
**Gráfico N°90**  
**Argentina**  
Efectos de la organización académica  
Desarrollo de Proyectos de investigación educativa



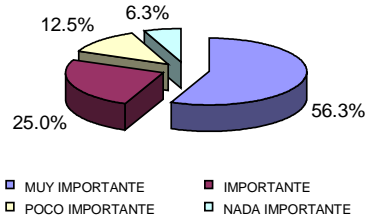
**Gráfico N°91**  
**México**  
Efectos de la organización académica  
Construcción de proyectos institucionales



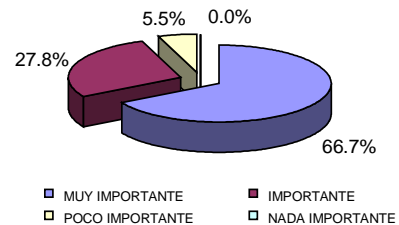
**Gráfico N°92**  
**Argentina**  
Efectos de la organización académica  
Construcción de proyectos institucionales



**Gráfico N°93**  
**México**  
Efectos de la organización académica Toma de decisiones



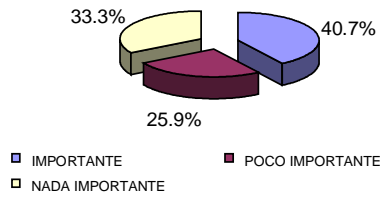
**Gráfico N°94**  
**Argentina**  
Efectos de la organización académica Toma de decisiones



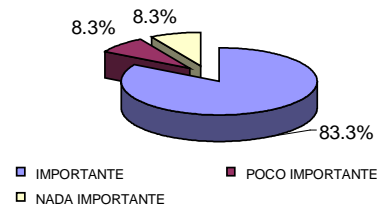
**CUADRO N°22**  
**PORCENTAJES - TOMA DE DECISIONES**

		CURRICULAR INSTITUCIONAL					
		PROGRAMACIÓN DE MATERIAS		MATERIALES CURRICULARES		EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
IMPORTANTE	1	40.8	83.3	42.9	64.3	19.2	46.7
POCO IMPORTANTE	2	25.9	8.3	46.4	28.6	57.7	53.3
NADA IMPORTANTE	3	33.3	8.3	10.7	7.1	23.1	
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

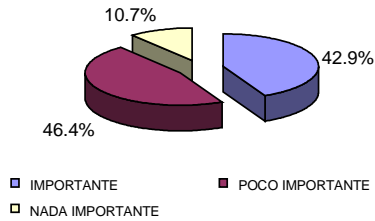
**Gráfica N°95**  
**México**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Programación de materias**



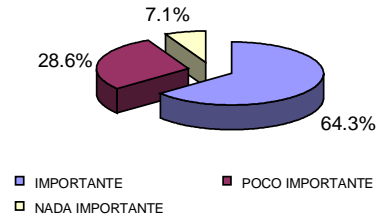
**Gráfica N°96**  
**Argentina**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Programación de materias**



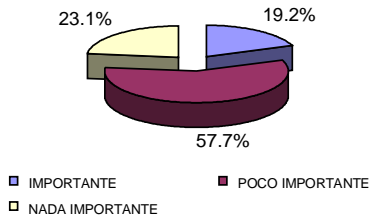
**Gráfica N°97**  
**México**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Materiales curriculares**



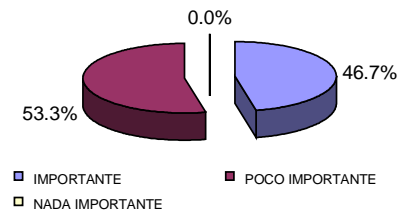
**Gráfica N°98**  
**Argentina**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Materiales curriculares**



**Gráfica N°99**  
**México**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Evaluación institucional**

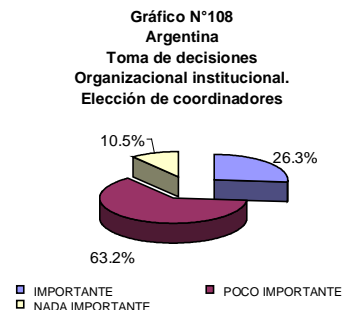
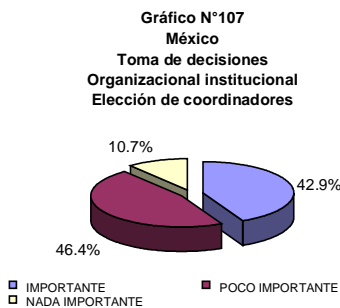
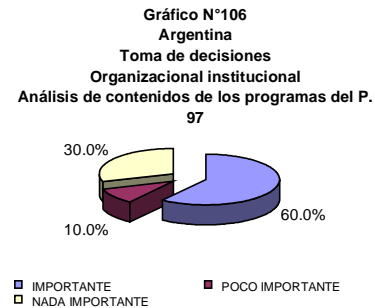
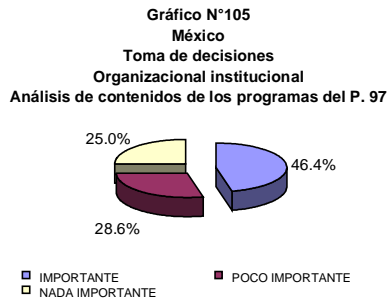
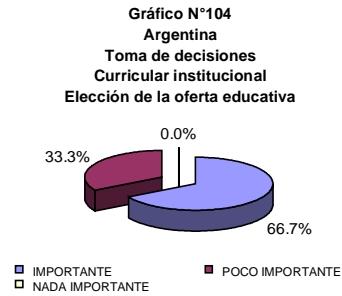
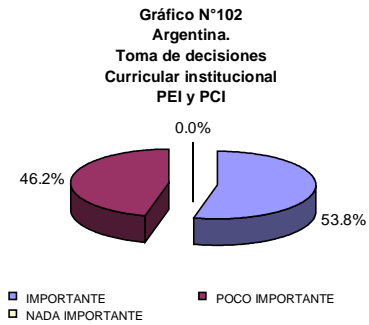
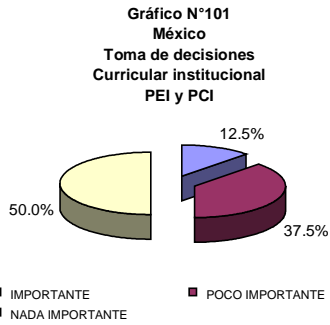


**Gráfica N°100**  
**Argentina**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Evaluación institucional**



**CUADRO N°23  
PORCENTAJES - TOMA DE DECISIONES**

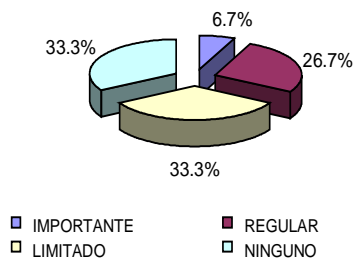
	CURRICULAR INSTITUCIONAL				ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL				
	PEI y PCI		ELECCIÓN DE LA OFERTA EDUCATIVA		ANÁLISIS DE CONTENIDOS DE LOS PROGRAMAS DEL P. 97		ELECCIÓN DE COORDINADORES		
	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	
IMPORTANTE	1	12.5	53.8			46.4	60.0	42.9	26.3
POCO IMPORTANTE	2	37.5	46.2	100.0	33.3	28.6	10.0	46.4	63.2
NADA IMPORTANTE	3	50.0				25.0	30.0	10.7	10.5
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0



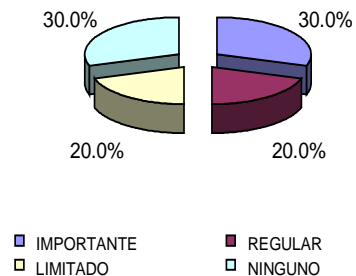
**CUADRO N°24**  
**PORCENTAJES-PARTICIPACIÓN EN LA TOMA DE DECISIONES**

		CURRICULAR INSTITUCIONAL		ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
IMPORTANTE	1	6.7	30.0	3.3	15.0
REGULAR	2	26.7	20.0	26.7	25.0
LIMITADO	3	33.3	20.0	50.0	45.0
NINGUNO	4	33.3	30.0	20.0	15.0
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0

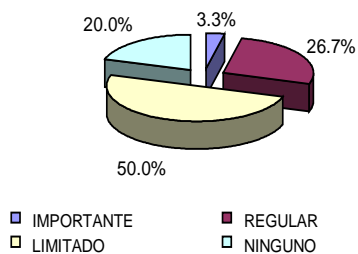
**Gráfico N°109**  
**México**  
**Participación en la toma de decisiones**  
**Curricular institucional**



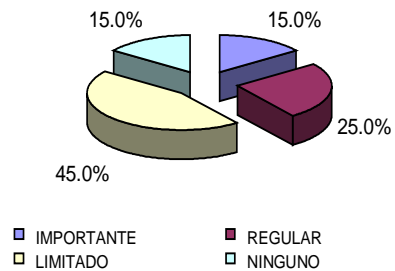
**Gráfico N°110**  
**Argentina.**  
**Participación en la toma de decisiones**  
**Curricular institucional**



**Gráfico N°111**  
**México**  
**Participación en la toma de decisiones**  
**Organización institucional**

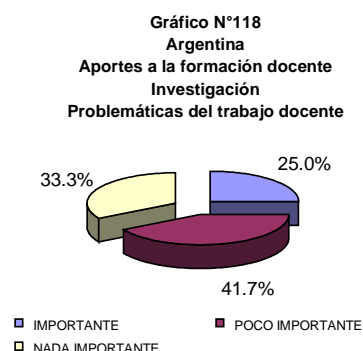
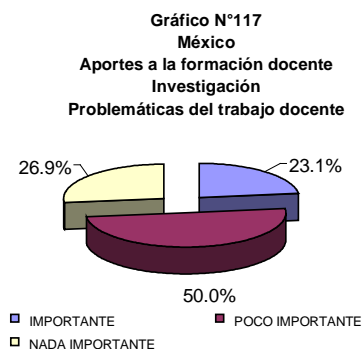
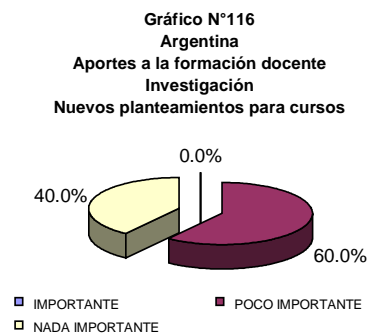
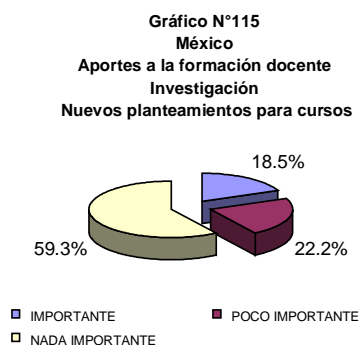
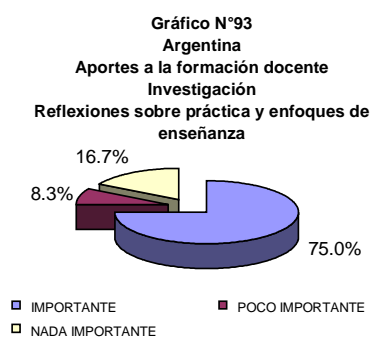
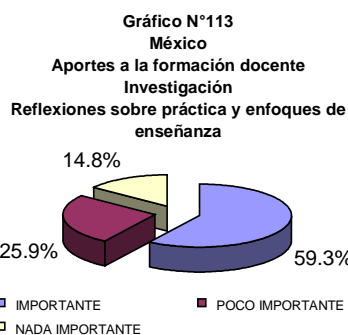


**Gráfico N°112**  
**Argentina**  
**Participación en la toma de decisiones**  
**Organización institucional**



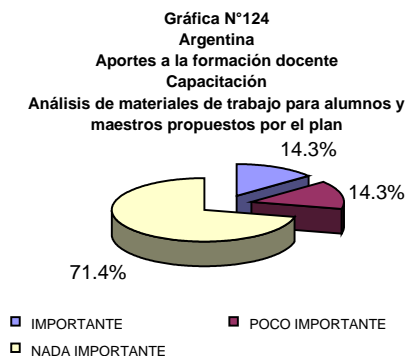
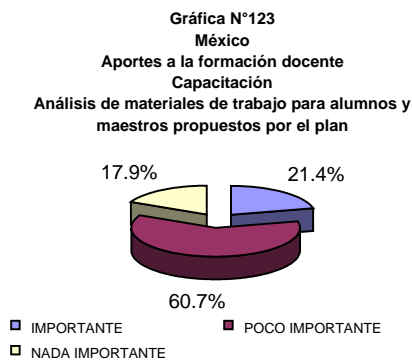
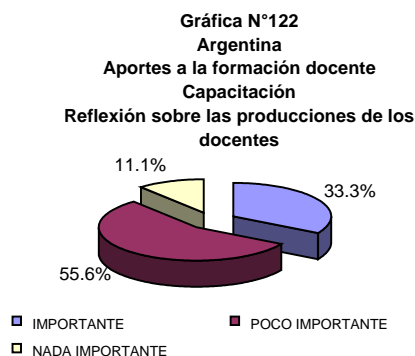
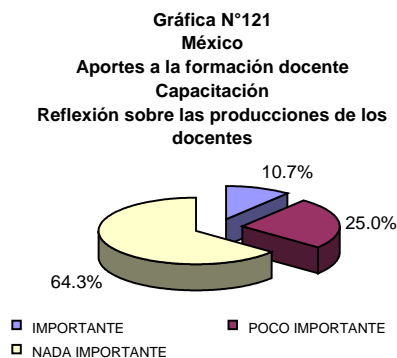
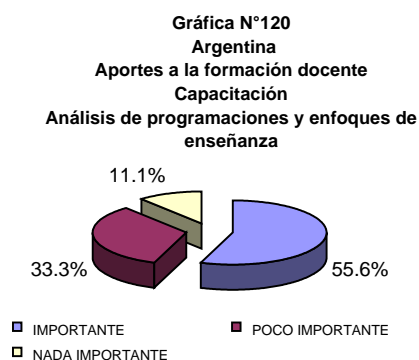
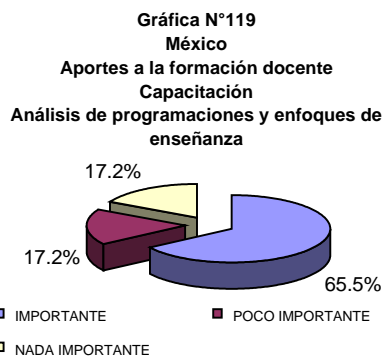
**CUADRO N°25  
PORCENTAJES - APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE**

		INVESTIGACIÓN					
		REFLEXIÓN SOBRE PRÁCTICAS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA		NUEVOS PLANTEAMIENTOS PARA CURSOS		PROBLEMÁTICAS DEL TRABAJO DOCENTE	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
IMPORTANTE	1	59.3	75.0	18.5		23.1	25.0
POCO IMPORTANTE	2	25.9	8.3	22.2	60.0	50.0	41.7
NADA IMPORTANTE	3	14.8	16.7	59.3	40.0	26.9	33.3
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0



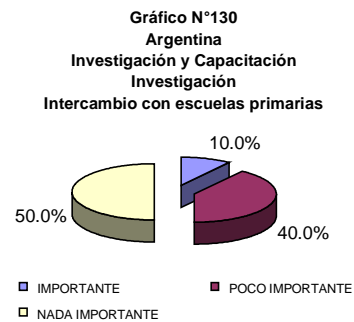
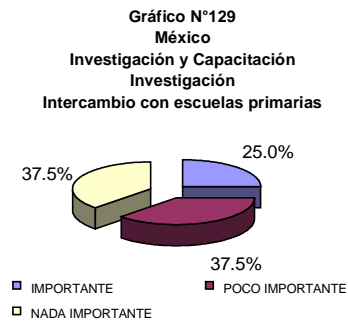
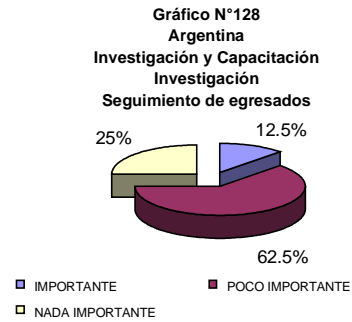
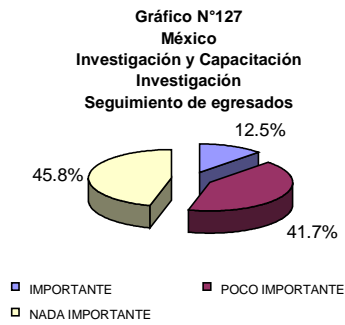
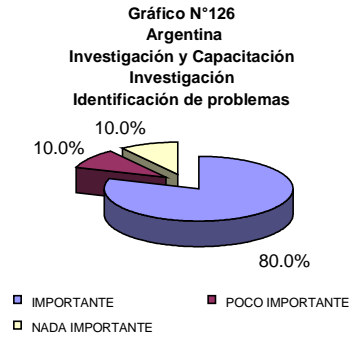
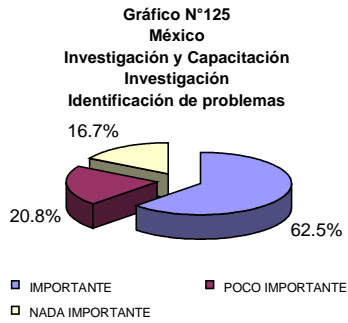
**TABLA N°26**  
**PORCENTAJES - APORTES A LA FORMACIÓN DOCENTE**

		CAPACITACIÓN					
		ANÁLISIS DE PROGRAMACIONES Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA		REFLEXION SOBRE LAS PRODUCCIONES DE LOS DOCENTES		ANÁLISIS DE MATERIALES DE TRABAJO PARA ALUMNOS Y MAESTROS PROPUESTO POR EL PLAN	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
IMPORTANTE	1	65.6	55.6	10.7	33.3	21.4	14.3
POCO IMPORTANTE	2	17.2	33.3	25.0	55.6	60.7	14.3
NADA IMPORTANTE	3	17.2	11.1	64.3	11.1	17.9	71.4
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0



**CUADRO N°27  
PORCENTAJES-INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN**

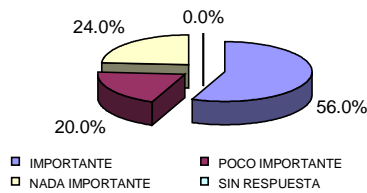
		INVESTIGACIÓN					
		IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS		SEGUIMIENTO DE EGRESADOS		INTERCAMBIO CON ESCUELAS PRIMARIAS	
		MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
IMPORTANTE	1	62.5	80.0	12.5	12.5	25.0	10.0
POCO IMPORTANTE	2	20.8	10.0	41.7	62.5	37.5	40.0
NADA IMPORTANTE	3	16.7	10.0	45.8	25.0	37.5	50.0
<b>Total</b>		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0



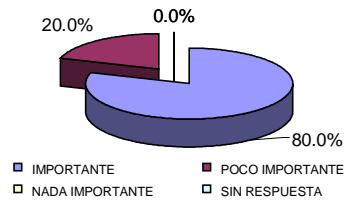
**CUADRO N°28  
PORCENTAJES-INVESTIGACIÓN Y CAPACITACIÓN**

	CAPACITACIÓN					
	INTERCAMBIO CON ESCUELAS PRIMARIAS		FOROS Y ENCUENTROS ENTRE DOCENTES		EVALUACIÓN CONJUNTA DE ASIGNATURAS	
	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA	MÉXICO	ARGENTINA
IMPORTANTE 1	56.0	80.0	24.0	22.2	16.0	
POCO IMPORTANTE 2	20.0	20.0	44.0	77.8	36.0	
NADA IMPORTANTE 3	24.0		28.0		48.0	100.0
SIN RESPUESTA 4			4.0			
<b>Total</b>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

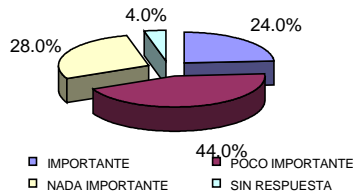
**Gráfico N°131  
México  
Investigación y Capacitación  
Capacitación  
Intercambio con escuelas primarias**



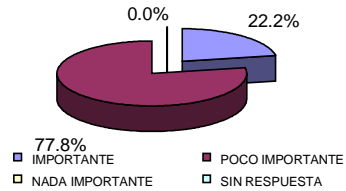
**Gráfico N°132  
Argentina  
Investigación y Capacitación  
Capacitación  
Intercambio con escuelas primarias**



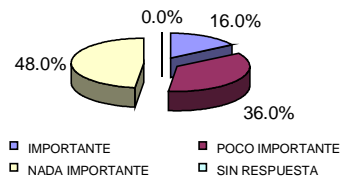
**Gráfico N°133  
México  
Investigación y Capacitación  
Capacitación  
Foros y encuentros entre docentes**



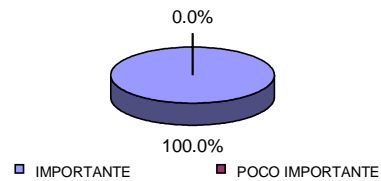
**Gráfico N°134  
Argentina  
Investigación y Capacitación  
Capacitación  
Foros y encuentros entre docentes**



**Gráfico N°135  
México  
Investigación y Capacitación  
Capacitación  
Evaluación conjunta de asignaturas**



**Gráfico N°136  
Argentina  
Investigación y Capacitación  
Capacitación  
Evaluación conjunta de asignaturas**

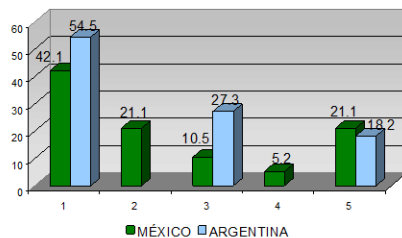




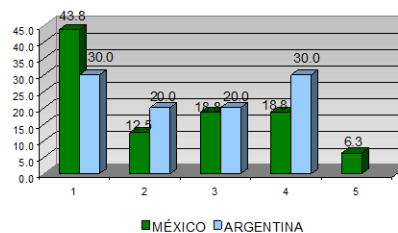
# **GRÁFICOS DE BARRAS. PORCENTAJES**

## **COMPARACIÓN: MÉXICO Y ARGENTINA**

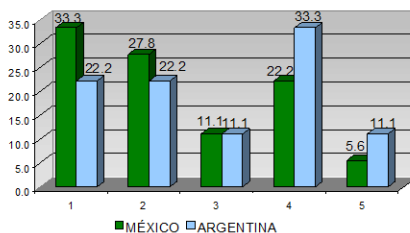
**Gráfico N° 1**  
México y Argentina  
Aportes de los equipos técnicos  
Conocimientos



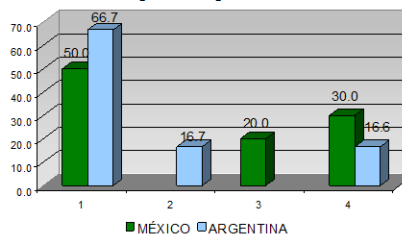
**Gráfico N° 2**  
México y Argentina  
Aportes de los equipos técnicos  
Actualización de contenidos



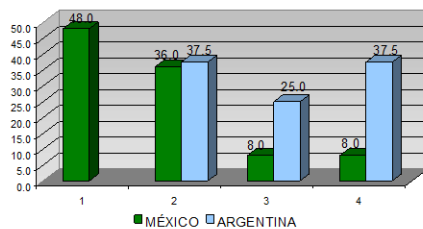
**Gráfico N° 3**  
México y Argentina  
Aportes de los equipos técnicos  
Articulación entre teoría y práctica



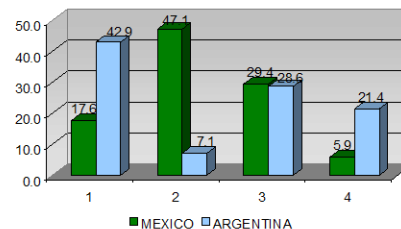
**Gráfico N° 4**  
México y Argentina  
Acciones Institucionales  
Carga o descarga de horarios



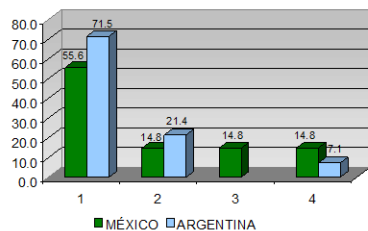
**Gráfico N° 5**  
México y Argentina  
Acciones Institucionales  
Trabajo Colegiado



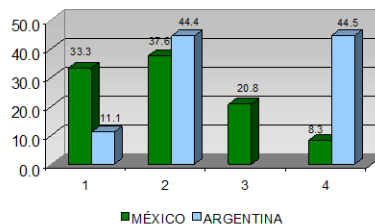
**Gráfico N° 6**  
México y Argentina  
Acciones Institucionales  
Reuniones curriculares



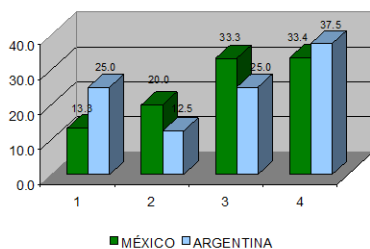
**Gráfico N° 7**  
**México y Argentina**  
**Dificultades en la implantación**  
**Diversidad de interpretación sobre contenidos**



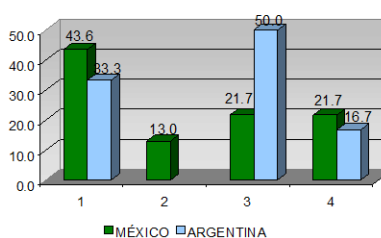
**Gráfico N° 8**  
**México y Argentina**  
**Dificultades en la implantación**  
**Insuficiencia en la circulación de información**



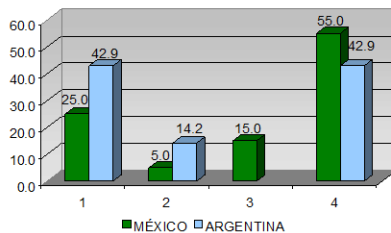
**Gráfico N° 9**  
**México y Argentina**  
**Dificultades en la implantación**  
**Tiempo**



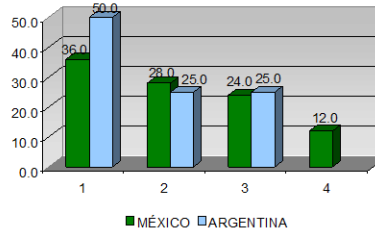
**Gráfico N° 10**  
**México y Argentina**  
**Facilitadores de la implantación curricular**  
**Organización de tiempos y espacios**

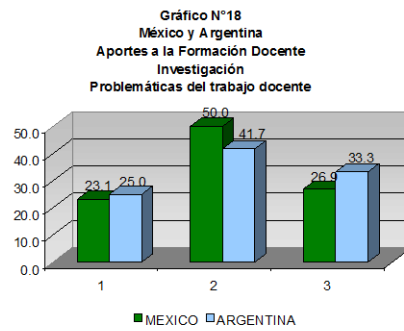
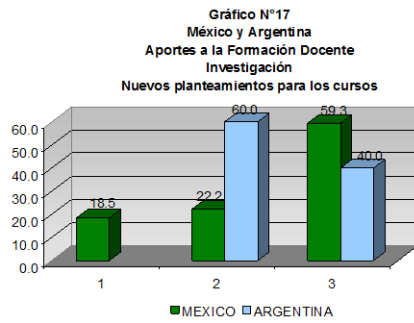
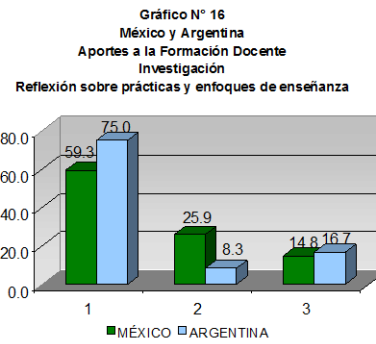
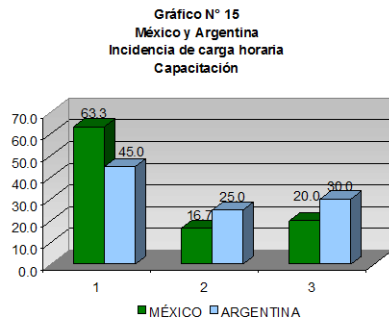
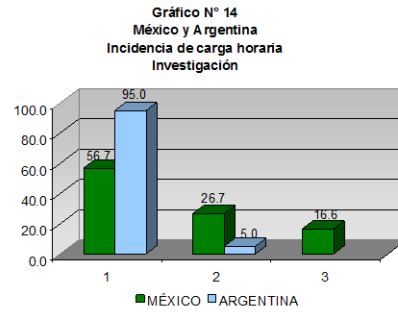
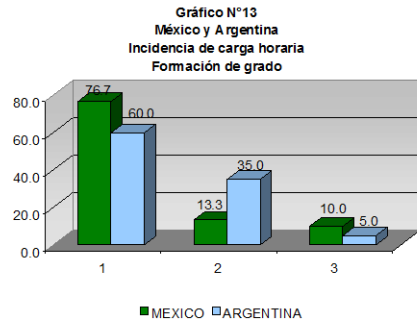


**Gráfico N° 11**  
**México y Argentina**  
**Facilitadores de la implantación curricular**  
**Apoyo Técnico**

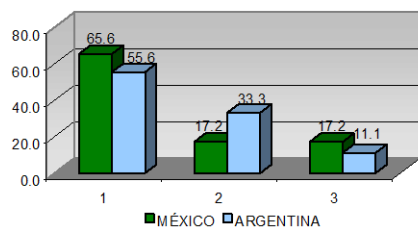


**Gráfico N° 12**  
**México y Argentina**  
**Facilitadores de la implantación curricular**  
**Reflexión sobre la práctica**

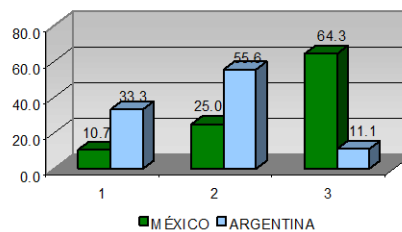




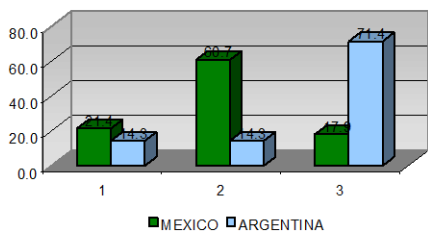
**Gráfico N° 19**  
**México y Argentina**  
**Aportes a la formación docente**  
**Análisis de programaciones y enfoques de enseñanza**



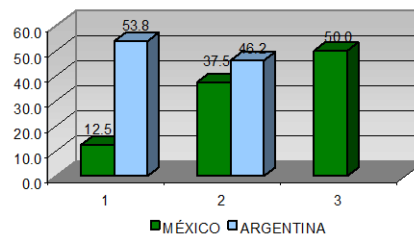
**Gráfico N° 20**  
**México y Argentina**  
**Aportes a la formación docente**  
**Reflexiones sobre las producciones de los docentes**



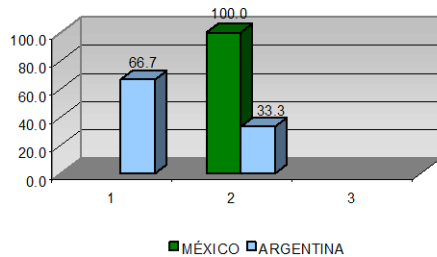
**Gráfico N° 21**  
**México y Argentina**  
**Aportes a la formación docente**  
**Análisis de materiales de trabajo para alumnos y maestros propuestos por el plan**



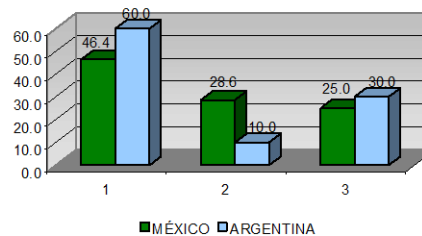
**Gráfico N° 22**  
**México y Argentina**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**PEI y PCI**



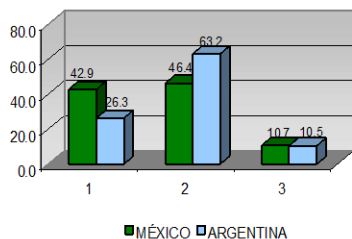
**Gráfico N° 23**  
**México y Argentina**  
**Toma de decisiones**  
**Curricular institucional**  
**Elección de la oferta educativa**



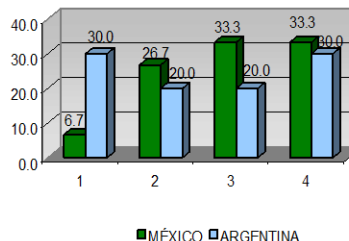
**Gráfico N° 24**  
**México y Argentina**  
**Toma de decisiones**  
**Organización institucional**  
**Análisis de contenidos de los programas del P97**



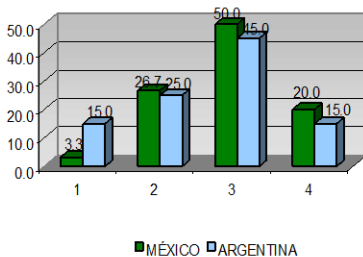
**Gráfico N° 25**  
**México y Argentina**  
**Toma de decisiones**  
**Organización institucional**  
**Elección de coordinadores**



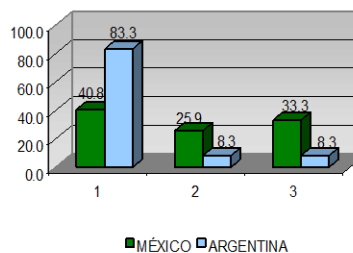
**Gráfico N° 26**  
**México y Argentina**  
**Participación en la toma de decisiones**  
**Curricular institucional**



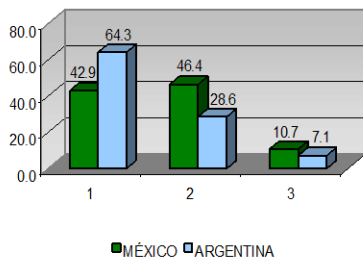
**Gráfico N° 27**  
**México y Argentina**  
**Participación en la toma de decisiones**  
**Organización institucional**



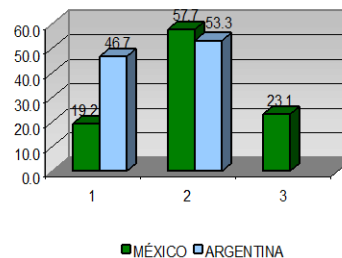
**Gráfico N° 28**  
**México y Argentina**  
**Toma de decisiones curricular institucional**  
**Programación de materias**



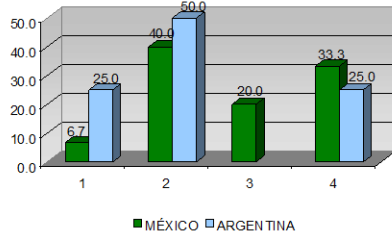
**Gráfico N° 29**  
**México y Argentina**  
**Toma de decisiones curricular institucional**  
**Materiales curriculares**



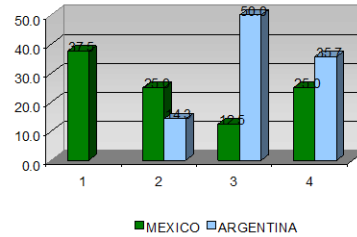
**Gráfico N° 30**  
**México y Argentina**  
**Toma de decisiones curricular institucional**  
**Evaluación institucional**



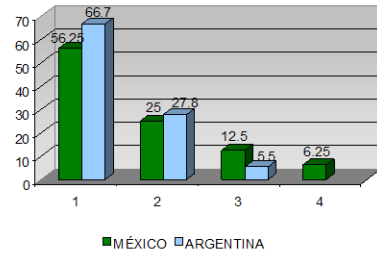
**Gráfico N°31**  
México y Argentina  
Efectos de la organización académica  
Desarrollo de proyectos de investigación educativa



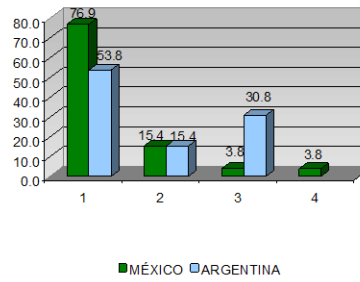
**Gráfico N°32**  
México y Argentina  
Efectos de la organización académica  
Construcción de proyectos institucionales



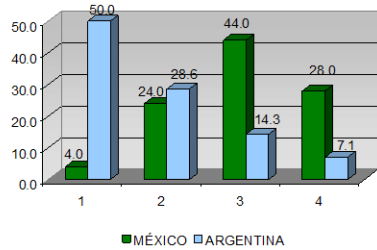
**Gráfico N°33**  
México y Argentina  
Efectos de la organización académica  
Toma de decisiones



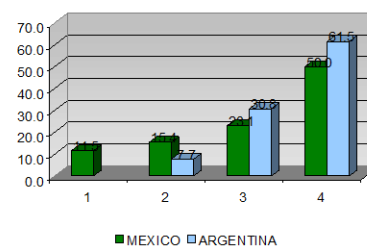
**Gráfico N° 34**  
México y Argentina  
Continuidad en las prácticas educativas  
Trabajo colegiado



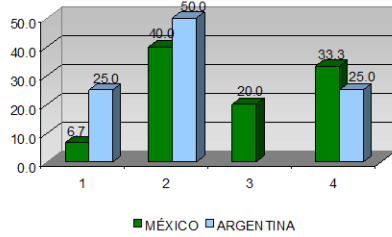
**Gráfico N° 35**  
México y Argentina  
Continuidad en las prácticas educativas  
Organización conjunta de talleres y trabajos de campo



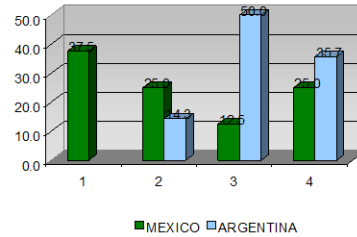
**Gráfico N°36**  
México y Argentina  
Continuidad en las prácticas educativas  
Vinculación con escuelas asociadas



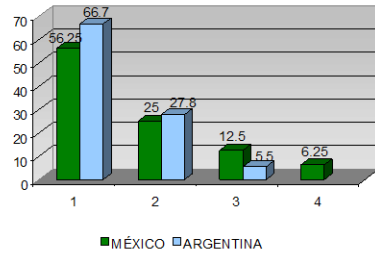
**Gráfico N°31**  
**México y Argentina**  
**Efectos de la organización académica**  
**Desarrollo de proyectos de investigación educativa**



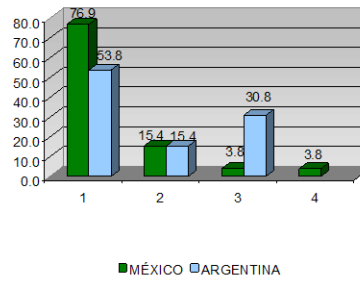
**Gráfico N°32**  
**México y Argentina**  
**Efectos de la organización académica**  
**Construcción de proyectos institucionales**



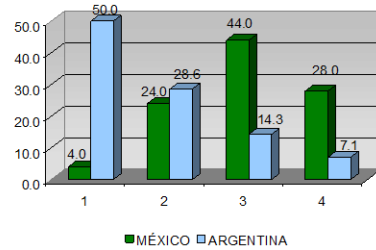
**Gráfico N°33**  
**México y Argentina**  
**Efectos de la organización académica**  
**Toma de decisiones**



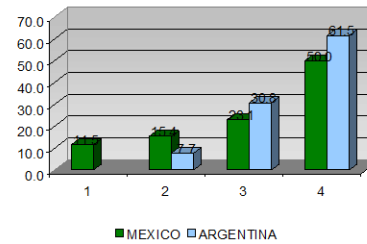
**Gráfico N° 34**  
**México y Argentina**  
**Continuidad en las prácticas educativas**  
**Trabajo colegiado**



**Gráfico N° 35**  
**México y Argentina**  
**Continuidad en las prácticas educativas**  
**Organización conjunta de talleres y trabajos de campo**

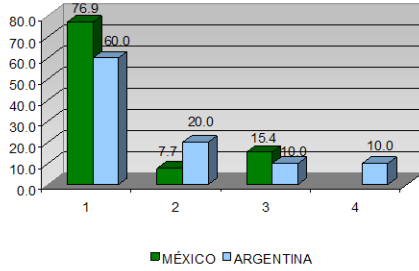


**Gráfico N°36**  
**México y Argentina**  
**Continuidad en las prácticas educativas**  
**Vinculación con escuelas asociadas**

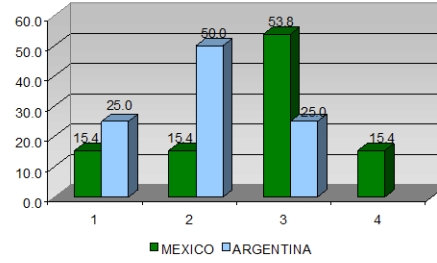




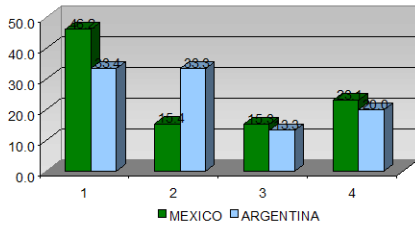
**Gráfico N°37**  
**México y Argentina**  
 Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares  
 Equipos por asignatura



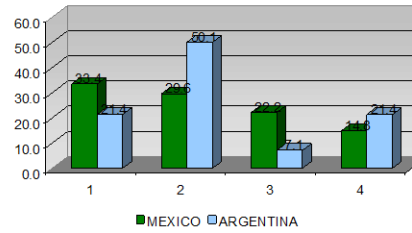
**Gráfico N°38**  
**México y Argentina**  
 Nuevas formas de trabajo por espacios curriculares  
 Organización de foros y encuentros



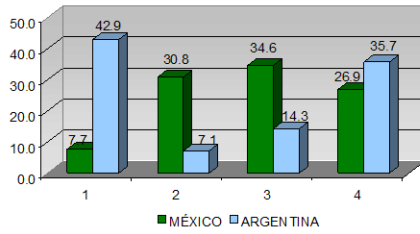
**Gráfico N°39**  
**México y Argentina**  
 Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo  
 Reuniones



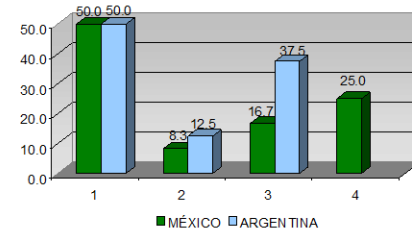
**Gráfico N°40**  
**México y Argentina**  
 Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo  
 Fomulación conjunta de actividades



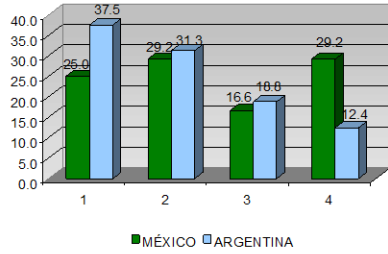
**Gráfica N°41**  
**México y Argentina**  
 Nuevas formas de trabajo a partir de talleres y trabajos de campo  
 Análisis y selección de materiales curriculares



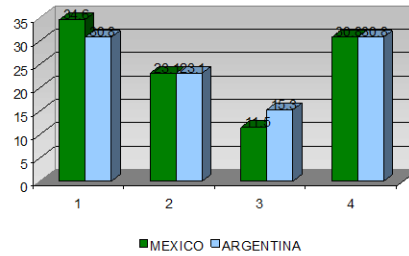
**Gráfico N°42**  
**México y Argentina**  
 Nuevas Actividades  
 Extraescolares



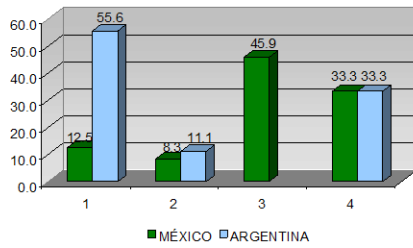
**Gráfico N°43**  
México y Argentina  
Nuevas Actividades  
Criterios de evaluación



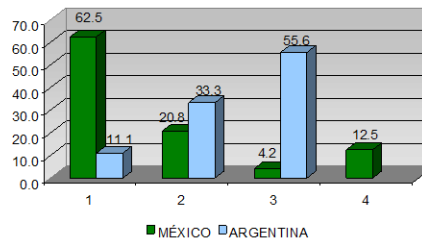
**Gráfico N°44**  
México y Argentina  
Nuevas Actividades  
Diagnóstico de problemáticas



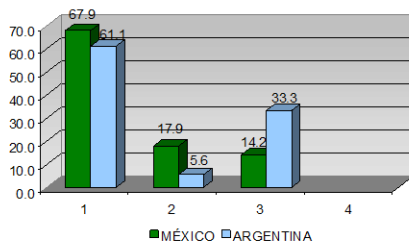
**Gráfico N° 45**  
México y Argentina  
Tareas según funciones  
Capacitación a escuelas asociadas



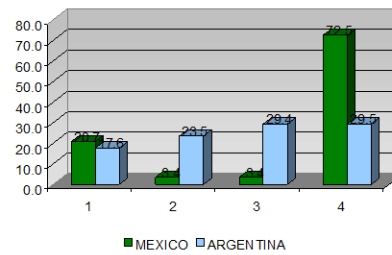
**Gráfico N° 46**  
México y Argentina  
Tareas según funciones  
Proyectos de Capacitación Intrainstitucional



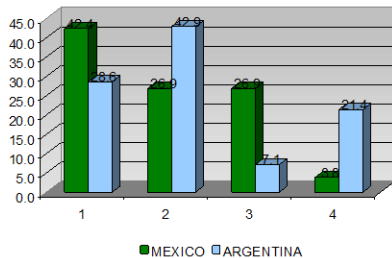
**Gráfico N° 47**  
México y Argentina  
Tareas según funciones  
Formación  
Selección y organización de contenidos



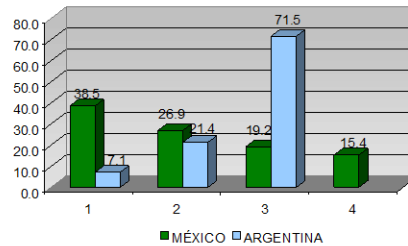
**Gráfico N°48**  
México y Argentina  
Tareas según funciones  
Formación  
Acuerdos de evaluación del plan



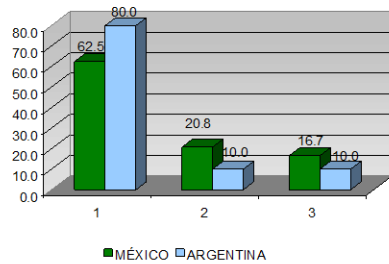
**Gráfico N° 49**  
México y Argentina  
Tareas según funciones  
Investigación  
Registros de campo



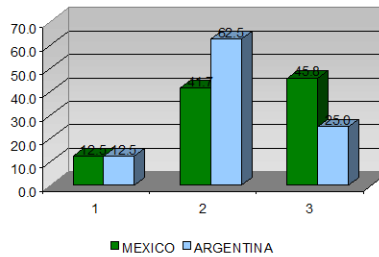
**Gráfico N° 50**  
México y Argentina  
Tareas según funciones  
Investigación  
Reflexión sobre la correspondencia entre formación y necesidades de la educación básica



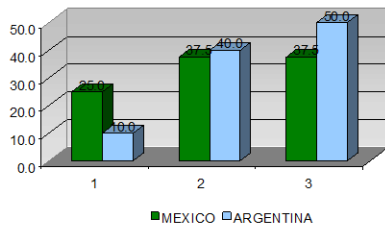
**Gráfico N° 51**  
México y Argentina  
Investigación y capacitación  
Investigación  
Identificación de problemas



**Gráfico N° 52**  
México y Argentina  
Investigación y capacitación  
Investigación  
Seguimiento de egresados



**Gráfico N° 53**  
México y Argentina  
Investigación y capacitación  
Investigación  
Intercambio con escuelas primarias



**Gráfico N° 54**  
México y Argentina  
Investigación y capacitación  
Capacitación  
Intercambio con escuelas primarias

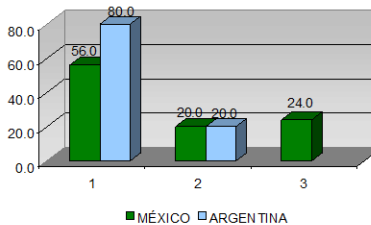


Gráfico N°55  
 México y Argentina  
 Investigación y capacitación  
 Capacitación  
 Foros y encuentros entre docentes

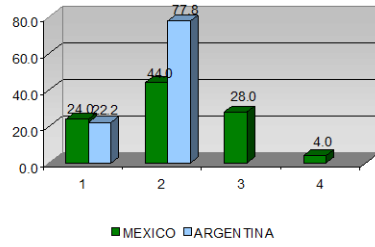


Gráfico N°56  
 México y Argentina  
 Investigación y capacitación  
 Capacitación  
 Evaluación conjunta de asignaturas

