

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN
EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO 1984-2012

Tesis que para obtener el Grado de
Maestro en Desarrollo Educativo
Presenta

Roberto Fernando Bolaños Chavira

Director de Tesis: Dr. Prudenciano Moreno Moreno

Ciudad de México,

octubre 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1	8
El objeto de estudio	8
Objetivo general:	12
Objetivos específicos:	13
Hipótesis:	13
Sobre las Unidades conceptuales:	14
Sobre el Marco Metodológico:	14
El enfoque tradicional:	15
El enfoque técnico racional:	17
El enfoque del profesional reflexivo:	21
El enfoque crítico- emancipatorio:	23
Capítulo 2	28
Políticas educativas en la Formación de Maestros en México.....	28
Plan de estudios 1959-1970	41
Plan de estudios 1972.....	45
Plan de estudios 1975.....	48
Plan de estudios 1975 Reestructurado.....	50
Plan de estudios 1984.....	52
Plan de estudios 1997.....	60
Capítulo 3	63
Análisis de los Programas 1984 y 1997 y el Plan Piloto 2012	63
Antecedentes históricos del Plan de Estudios de 1984.	65
Papel del SNTE como grupo político de poder.....	74
Antecedentes Históricos del Plan de Estudios 1997.	79
Reforma al plan de estudios 2012.	91
Orientaciones curriculares del plan de estudios.	97
Organización de la malla curricular.	102
Componentes de cada curso:.....	112
Malla curricular	113

Capítulo 4.....	117
Entrevistas Narrativas	117
Procedimiento para la entrevista narrativa:.....	117
Del contexto de aplicación de las entrevistas narrativas:.....	121
Cuadro general de categorías:	125
1.- Formación Profesional:.....	125
2.- Significados de la reforma al plan de estudios 1984.	125
3. Plan de estudios 1997.	126
4.- Política Educativa.....	126
Cadena de significados.....	126
1. Formación profesional.	127
1.1 ¿Cuál es su formación profesional?	127
1.2 Trayectoria profesional.....	129
1.3 Experiencia docente.....	130
1.4 Plan y programas 1984.....	131
1.5 Participación en el plan de 1984.....	132
1.6 Impacto en la Institución.	133
2.- Significados de la reforma al plan de estudios 1984.	135
2.1 Capacitación para impartir materias del plan de estudios 1984.	137
2.2 Condiciones para la modificación del plan de estudios 1984.....	138
2.3 Cambios positivos del Plan 1984.....	140
2.4 Cambios negativos del Plan 1984 en relación con el Plan 1997.	141
2.5 Desfases entre el Plan de estudios 1984 y la práctica educativa.....	142
2.6 Calidad de la educación.	144
3. Plan de estudios 1997.....	146
3.1 Participación en la elaboración del plan de estudios 1997.	147
3.2 Significados de la reforma al plan de estudios 1997.	148
3.3 Impacto en la institución.....	151
3.4 Capacitación para la aplicación del Plan de estudios de 1997.	153
3.5 Diferencias entre los planes de estudio 1984 y 1997	155
3.6 Calidad de la educación.	157

4. Políticas Educativas para el cambio del plan de estudios 1984.	159
4.1 Negociaciones políticas.....	161
4.2 Condiciones laborales.....	162
4.3 Modelo económico.....	164
4.4 Prospectivas en la formación de docentes.....	166
Reflexiones sobre el trabajo con las entrevistas.....	173
Consideraciones finales.....	175
Referencias Bibliográficas.....	182
Anexo 1.....	190
GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD.....	190
Anexo 2.....	193
Entrevista No. 3.....	193

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las sociedades se caracterizan por la diversidad y complejidad de sus interacciones materiales y simbólicas entre sus integrantes y con su entorno, además establecen su propio sistema de información y comunicación moldean sus creencias, saberes, mitos y cultura.

En México la institución encargada de esta tarea es la escuela y quienes ejercen esta función son los maestros.

El maestro desempeña un rol significativo en la preparación de las sociedades futuras y contribuye a la integración y enriquecimiento educativo de éstas, por lo que uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier nación es la formación de cuadros docentes, gracias a esto se puede heredar y preservar el acervo cultural a las nuevas generaciones.

La formación de maestros es competencia de las Escuelas Normales que desde su surgimiento son concebidas como las portadoras de la norma, son aquellas instituciones encomendadas para regular los comportamientos y los contenidos esperados por la sociedad. Las Escuelas Normales guían a sus estudiantes hacia saberes prácticos y los dotan de habilidades para hacer de la enseñanza un arte.

Actualmente en el Distrito Federal existen cinco Escuelas Normales oficiales, que son las encargadas de formar a los docentes para el trabajo en el Sistema Educativo Nacional (SEN) en los diferentes niveles comprendidos en la Educación Básica (Jardín de Niños, Primaria y Secundaria), Educación Especial y Educación Física. Éstas son: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), Benemérita Escuela Nacional de Maestros

(BENM), Escuela Normal Superior de México (ENSM), Escuela Normal de Especialización (ENE) y Escuela Superior de Educación Física (ESEF).

Al remontarse en la historia, se observa que desde el siglo XIX, el Estado mexicano formuló leyes para la creación de Escuelas Normales, con lo que determinó que aquellos sujetos que desearan prepararse como docentes adquirieran una formación específica sustentada en un conocimiento pedagógico especializado, en el cual se incorporaban las prácticas y los estudios relativos para forjarse como maestros.

Dependiendo de la época y de las luchas sociales del país la formación de los maestros atiende a un perfil definido de servidor y a un tipo de cultura específica; surgiendo el normalismo como aquella corriente que orienta la existencia de los maestros mexicanos, que se hacen presentes en sus prácticas y concepciones, en sus discursos sociales y los contenidos educativos y que responden a una exigencia social. (Bolaños, 1996 a.)

En el imaginario social se les identifica como líderes; esta concepción tiene sus orígenes durante el periodo revolucionario, donde los maestros se lanzaron a los campos de batalla persiguiendo ideales, se constituyeron como luchadores sociales, y cuando las escuelas normales rurales estuvieron en auge, al maestro se le consideró como un dirigente, pues aunque no todos tenían una formación profesional completa, eran sujetos capaces de influir en sus estudiantes y en las comunidades a las que pertenecían.

El maestro del periodo posterior a la Revolución Mexicana, se representa como un personaje instruido, dándole a la profesión docente un sentido de apostolado, de sacrificio, es la época en que la educación ocupa un lugar importante en la formulación del Plan Sexenal del Presidente General Lázaro

Cárdenas, pues la consigna era que la educación fuera la impulsora de la Unidad Nacional. Posterior a 1940, al maestro se le forma como el protector de los intereses de los sectores de la burguesía. Como marco histórico internacional, detona la Segunda Guerra Mundial, en México los conflictos entre la Iglesia y el Estado disminuyen y se da marcha atrás a la educación socialista.

En consideración a lo que sucedía en el país, se le atribuyó a las escuelas normales la formación de docentes que atendieran a las demandas sociales, cambiando el contenido curricular en los planes de estudio.

Las distintas reformas a los Planes y programas de estudio trajeron cambios que se vieron expresados no sólo en los contenidos sino en la forma de impartir las asignaturas y en muchos casos movilizó a las escuelas normales en su organización y concepción del estudiante que deseaban formar. Tal es el caso de la inclusión de líneas de formación en el plan de estudios de 1972, o la organización de contenidos por áreas en el plan de estudios de 1975; o en el plan de 1975 reestructurado donde se proponen las disciplinas y sus didácticas, éstas entendidas como la forma de abordar y enseñar esos contenidos, tuvieron como marco de referencia a la tecnología educativa y propiciaron la formación de un tipo de maestro más tecnócrata y conductista, más pragmático y eficiente, guiado por la racionalidad científica.

El modelo de economía liberal también fue un factor determinante para la formación de maestros en México, las crisis económicas que el país enfrentó, el desequilibrio entre oferta y demanda de maestros, obligó a la Secretaría de Educación Pública a firmar una serie de convenios, entre ellos el decreto que eleva a las escuelas normales a instituciones de Educación Superior; generándose con esto dos aspectos, por un lado una drástica disminución en

la matrícula estudiantil y por el otro suscitó un desequilibrio entre los docentes encargados de impartir los nuevos contenidos.

Las demandas sociales sobre una educación de calidad, la persistente idea de que los maestros son los depositarios de la luz de la sabiduría, la resignificación de la profesión docente son algunos de los muchos componentes que han interactuado para que desde las políticas educativas se revisen los contenidos de los programas de la formación de docentes y se modifiquen a través de reformas, acuerdos y alianzas.

Este trabajo de investigación plantea como hilo conductor confirmar que las políticas educativas aplicadas para la modificación de los Planes de estudio en la formación de docentes de educación primaria, específicamente los de los Planes de 1984 y 1997, no reunían las condiciones que los futuros docentes necesitaban para su formación, pues cuando llevaron a cabo prácticas en condiciones reales de trabajo, los aprendizajes no siempre correspondían a la realidad educativa en las escuelas donde se realizaba la práctica. Esta situación les permitió a los docentes enfrentar la problemática existente en las instituciones escolares, lo que puso el dedo en la llaga al cuestionarse el currículo de las Escuelas Normales.

De esta premisa es de donde surge el tema de investigación que enmarca este documento: "Políticas educativas en la formación de Licenciados en Educación Primaria en México 1984-2012".

El documento se compone de cuatro capítulos, en general señalo los componentes metodológicos que me permitieron elegir el objeto de estudio, en este caso me refiero a las políticas educativas que dan sustento a la formación de Licenciados en Educación Primaria, a la vez decido acotar mi

campo de investigación refiriéndome únicamente a los planes de estudio de 1984 y 1997, y concluyó con una revisión que abarca la reforma de 2012.

Como parte del ejercicio metodológico de investigación cualitativa, realicé seis entrevistas narrativas a docentes que fueron protagonistas y vivieron el cambio de los Planes de estudio de 1984 y 1997. A través de sus testimonios sustentó muchos de los datos que como narraciones vivenciales advierten los movimientos, vicisitudes y escenarios en la formación de Licenciados de Educación Primaria durante ese periodo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Sobre los capítulos:

En el capítulo 1 Planteo el objeto de estudio, los referentes teóricos, las preguntas de investigación, los objetivos e hipótesis que como hilo conductor guiaron este trabajo de investigación.

En el capítulo 2. Políticas educativas en la Formación de Maestros en México. Explico las políticas educativas que dieron origen a los cambios en el Plan y programas de estudio, así como exploro el contenido de algunos Planes de estudio en el momento de su surgimiento, específicamente tomo como antecedente desde el periodo del siglo XIX hasta finales del siglo XX, y los cambios a los Planes de Estudio de 1984 y 1997.

En el capítulo 3. Análisis de los Planes de Estudio 1984 y 1997, y Plan de Estudios 2010, realizo un análisis curricular de éstos, los antecedentes histórico políticos que propiciaron al cambio y construcción de los Planes de estudio.

Se revisa el contenido en el mapa curricular de las asignaturas, las líneas de formación y en general los propósitos de las materias.

Para el capítulo 4 se plantea un panorama desde la voz de sus actores, a través de la entrevista narrativa, explico la metodología empleada en la construcción de las entrevistas desde el enfoque de la investigación cualitativa; presento el cuadro de categorías, la cadena de significados y las reflexiones que al respecto me parece pertinente acotar, desde mi visión, sobre el campo de la formación de docentes.

Con las entrevistas busqué no sólo recuperar las experiencias, tradiciones, y sentidos que los maestros le dan a su ejercicio docente, sino también simbolizar y reflexionar sobre el papel que las políticas educativas tienen en cuanto a la puesta en marcha de distintos Planes de estudio, en qué momento se articulan, quiénes se involucran, cómo de manera vertical llegan a las escuelas normales los nuevos contenidos, cómo se difunden y cómo se asumen por cada uno de los docentes a quienes les corresponde aplicarlos.

A manera de conclusión presento las reflexiones que realicé a partir de las preguntas de investigación y de las aportaciones de los actores entrevistados, lo que me permitió entrever el complicado y entramado tejido de la Formación de Maestros en México.

CAPÍTULO 1

El objeto de estudio

Capítulo 1

El objeto de estudio

México es célebre por proporcionar servicios educativos a su población, también fue el primero entre los países en desarrollo en instrumentar con éxito políticas educativas progresistas, como la distribución gratuita de los libros de texto a partir de la década de los años cincuenta, además de diseñar una serie de estrategias y de reformas educativas para atender los requerimientos de la población y de la Educación Básica.

A pesar de estos esfuerzos, los niveles de eficiencia terminal y la calidad de la educación, demostrados actualmente por los estudiantes mexicanos y exhibidos por la OCDE, (Organización de Comercio y Desarrollo Económico), no son los idóneos para las políticas educativas puestas en marcha por el gobierno federal.

Los índices de deserción escolar desde el nivel primaria son alarmantes, los factores causales son múltiples, entre ellos destacan la carencia de materiales, la burocratización de la información, los recursos dentro de los planteles, la actualización docente, el carácter mecánico y repetitivo de la enseñanza, entre varios factores, provocan que los alumnos enfrenten fracasos escolares, rezago educativo y que sean excluidos de las escuelas de manera cada vez más frecuente.

Los maestros que trabajan en grupo tienen poco control sobre estas situaciones, trabajan de forma fragmentada, aislada, manejan un currículo

que la mayoría de las ocasiones no corresponde a la realidad de sus alumnos, ni al contexto donde se desenvuelven.

Los maestros que trabajan en zonas marginadas o rurales, resultan todavía más afectados, las carencias salariales y las posibilidades de actualización son grandes obstáculos que afrontan; generalmente son principiantes y parte de los conocimientos que deben impartir son de difícil comprensión para ellos, desconocen los usos y costumbres de la comunidad en la que están inmersos y confrontan la complejidad que supone la atención de alumnos en grupos unitarios o multigrados.

La formación de maestros desde la Escuela Normal, asume también ciertas problemáticas, tales como el desconocimiento de metodologías para el proceso enseñanza aprendizaje, de dinámicas grupales, de didáctica de la enseñanza, de técnicas y estrategias para trabajar con los alumnos, las cuales son insuficientes o nulas y generalmente estos estudiantes en vías de ser maestros, atienden diversas funciones que no se circunscriben a la problemática escolar o a su práctica docente frente a grupo.

La limitada preparación de los maestros durante sus estudios y a lo largo del ejercicio de su profesión, se refleja en el bajo desempeño académico de los alumnos y el poco compromiso profesional. Dos opiniones subrayan este hecho que se remonta al momento en que la profesión docente es elevada al grado de licenciatura:

Impactó favorablemente aunque pudo haber impactado más, impactó favorablemente porque yo creo que los que trabajábamos aquí y los que fueron ingresando, empezaron a verse y entenderse como formadores ya a nivel de educación superior y obligó a quienes, por ejemplo, no estaban titulados, a quienes no tenían estudios de posgrado, a quienes no necesitaban más nada de formación permanente se vieron obligados a recurrir a ella. Ese es un impacto

muy favorable porque me parece que tenemos perfiles de los formadores y eso pues es favorable. (E.5, 2012)

Ese hecho particular, cimbró a algunos profesores que vieron necesario proseguir, retomar o iniciar estudios distintos para poder desempeñarse en el nivel licenciatura:

[...] En ese sentido yo creo que si hubo riqueza, y otra, el hecho que se viera el proceso de homologación porque estuvo muy de la mano justamente, en 82, 84 hubo un proceso de homologación que yo calculo también se estaba sopesando para decir ¿cuántos maestros tienen el perfil que necesitamos para este plan? ¿Todos ya tienen licenciatura? Porque una de las cosas que pasaba en planes anteriores era de que, aunque no tuviera licenciatura podía trabajar como maestro ¿no? y en una escuela Normal porque además la necesidad de que hubieran maestros que echaran a andar los, los Planes de estudio era una, realmente una necesidad, sino, no operaban las escuelas rurales por ejemplo. Entonces hubo que empezar a homologar, de ahí el proceso de... (E.4, 2012)

Latapí señala el deterioro de las Escuelas Normales como la toma de algunas decisiones históricas, en su origen los estudios no eran de nivel superior, pero la expansión del sistema durante los años 60 y 70 condujo a ampliar y diversificar los servicios de educación normal y a incorporar personal docente sin las debidas cualificaciones. (Latapí, Vol. 6, No. 2, 2004)

Al respecto en entrevista con E.2 se acota lo siguiente:

Sí, sí evidentemente porque se empezó a considerar la formación de profesores de primaria a un nivel de licenciatura, esto de alguna otra manera nos colocaba en el nivel de enseñanza superior. Y esto trajo como consecuencia ya desde otro pun [sic] desde otros campos que los profesores exigiéramos trato igual con los trabajadores de educación superior y a raíz de eso se dio la homologación académica

y salarial, eso sí representó un, un beneficio profesional para muchos de nosotros. (E.2, 2012)

La homologación salarial de la planta docente de las Escuelas Normales, se asimiló en 1982 al esquema de las instituciones de nivel superior, sin que mediara un estudio sobre los perfiles requeridos. Un protagonista de este momento vierte su comentario:

Sí, sí porque si hubo cambios por el hecho de haber cambiado las Escuelas Normales al nivel de Licenciatura, nos permitió establecer una lucha para poder tener condiciones laborales similares a las universidades, a la UNAM, al Politécnico y fue ahí cuando se logró la homologación de salarios con el Politécnico y el establecimiento de plazas del tipo de escuelas de nivel superior, o sea, por tiempos completos, medios, tres cuartos de tiempo, medio tiempo, por niveles desde titular, asociado, etcétera. (E.6, 2012)

No obstante, aún cuando se alcanzaron otras condiciones laborales, los diagnósticos de las escuelas normales coinciden en sus deficiencias y en las razones que tratan de explicar su actual deterioro.

- a) Inestabilidad entre la oferta y la demanda, no hubo planificación para la apertura de nuevas escuelas, por lo que se requirió de más docentes y en consecuencia la creación de nuevas plazas para satisfacer la oferta educativa.
- b) Becas a los estudiantes de escasos recursos.
- c) Definiciones políticas para los programas de licenciaturas y posgrados.
- d) Proliferan las normales particulares y crece desproporcionadamente la matrícula estudiantil en ellas.
- e) Los criterios de admisión no son respetados, las evaluaciones son ambiguas.
- f) Procesos viciados para la designación de directores.

- g) Asignación de plazas disponibles a criterio de las autoridades en turno.
- h) Los egresados sin ninguna experiencia son contratados como profesores.
- i) Las escuelas normales operan con muy altos costos unitarios.
- j) Numerosas deficiencias en la administración de los recursos.
- k) Impera la credencialización de los docentes.

Lo que es un hecho significativo, es que todos estos factores contribuyen al deterioro en la formación de los docentes, por lo que cabe resaltar los siguientes cuestionamientos que guiaron el trabajo de investigación:

- ¿De qué manera las políticas educativas determinan el contenido de los Planes de estudio para las Escuelas Normales?
- ¿Qué tipo de implicaciones se advierten a partir de las reformas curriculares a los Planes de estudio de la Formación de Licenciados en Educación Primaria?
- ¿En qué medida el modelo aplicado para la formación de docentes en las Escuelas Normales contribuye para lograr un tipo de docente crítico, analítico y transformador de la realidad social?

Objetivo general:

Analizar las políticas educativas aplicadas en la formación de licenciados de educación primaria.

Objetivos específicos:

- Indagar en los antecedentes y en los productos de la política educativa mexicana, la formación docente.
- Comprender la naturaleza del problema de la agencia pública encargada de la educación desde las características de su burocracia y la participación del magisterio.
- Advertir la influencia directa que tiene la racionalidad burocrática en las posibilidades de la eficiencia educativa y los efectos adversos que representen cambios.

Hipótesis:

El Plan y programas de las Escuelas Normales para la formación de docentes, se encuentran desfasados respecto a las actualizaciones curriculares de la educación básica, por lo que no responden a las necesidades del nivel de educación básica.

Variable Dependiente: Formación docente.

Variable independiente: Plan y programas de las escuelas normales.

Sobre las Unidades empíricas:

Los referentes empíricos a utilizar serán: los Planes y programas, documentos normativos, propuestas curriculares, datos estadísticos, encuestas, entrevistas narrativas.

Sobre las Unidades conceptuales:

Estado, Nación, Instituciones, Política, Política Educativa, Sistema Educativo, Cultura, Escuela, Escuela normal, Formación Docente, Sujeto, Construcción Social, Ideología, Representaciones, Símbolos, Significados, Etnografía, Investigación descriptiva.

Sobre el Marco Metodológico:

El tipo de estudio a realizar es de corte explicativo, pues está dirigido a responder a las causas de los eventos físicos o sociales, a través de una metodología histórico documental, que describe fenómenos que acontecieron en el pasado. A manera de sistematizar la información para esta investigación y según el proceso formal.

Este trabajo de investigación se sustenta desde la corriente del liberalismo mexicano que a lo largo del siglo XIX era la corriente ideológica que atraía a distintos grupos, y acumulaba ideas, programas y grupos liberales. El nacionalismo y el conflicto ideológico por forjar una nación son los determinantes histórico políticos con los que identifico las políticas educativas para la formación de maestros en México, desde las posturas de Justo Sierra, las ideas de José María Luis Mora, su continuidad con Reyes Heróles, hasta llegar a las propuestas de formación docente y su transformación social en la etapa de la globalización, así como las contradicciones para los estudios a nivel licenciatura de educación primaria, las reformas al Plan y programas para la formación de docentes y sus repercusiones en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

La formación docente en México siempre se concibe de acuerdo a las políticas educativas del momento y que impactan directamente en la práctica educativa. Muchos son los autores que manejan los conceptos de formación

docente, Ferry (1990) señala que es un acto individual y autónomo. Con esto se significa que es el docente quien tiene que transformarse a sí mismo.

Liston y Zeichner (1993) afirman que existen dos perspectivas una sombría en cuanto considera que el trabajo docente es espontáneo e improvisado y la otra recurre a una visión elogiosa que concibe al trabajo docente como producto de conocimiento basado en una práctica sólida y exitosa. Tanto Ferry, como Liston, Zeichner y Jackson, sustentan que la formación docente se apoya en un conjunto de tradiciones educativas encuadradas por lo histórico y por una perspectiva político-ideológica (Liston & Zeichner, 1993). (Jackson, 1990)

De acuerdo a diferentes enfoques se concibe la idea de formación del docente, el papel del docente en ella, los fundamentos que la sostienen, el concepto de formación, el de educación y la concepción docente.

Estos enfoques son cuatro:

- El enfoque tradicional.
- El enfoque racional técnico
- El enfoque reflexivo
- El enfoque crítico-emancipatorio. (Lozano Andrade, 2006, pág. 58)

El enfoque tradicional:

El enfoque tradicional corresponde a la idea de que el profesor es quien prioriza la transmisión académica de conocimientos, valores, dentro del aula. Como características el maestro es quien posee los conocimientos, es un mediador entre los alumnos y los contenidos culturales que son seleccionados por otros y es el profesor quien los ejecuta.

Por supuesto que este modelo tiene una vinculación directa con la historia de la educación forma, particularmente en las universidades, donde desde la Edad Media, cuna de éstas, el sujeto que domina un saber se convierte automáticamente en maestro de su arte o saber, en este modelo el profesor se convierte en tal mediante un procedimiento de corte artesanal. (Lozano Andrade, 2006, pág. 59)

Este enfoque se fundamenta en la experiencia, en lo empírico que es la base del conocimiento, se le concede mayor relevancia a la práctica y menos a la teorización. El modelo artesanal surge en la Edad Media y con el surgimiento del capitalismo empieza a entrar en crisis, en sus orígenes fue útil para formar los recursos humanos necesarios para satisfacer las necesidades del momento como formas de reproducción o de transmisión de saberes del maestro artesano a sus discípulos o aprendices.

El concepto de formación se considera como un proceso ajeno a la voluntad, los intereses y las necesidades de los individuos, porque de lo que se trata es de formar artesanos, de dominar el oficio, o las artes y poder transmitir a otros sus conocimientos, la relevancia está puesta en la disciplina dentro y fuera del salón de clases, en la mecanización de ejercicios hasta lograr su dominio más que en lo pedagógico, por tanto el papel del docente es directivo, es quien conserva el poder que se ejerce sobre el alumno, lo que reduce y limita el papel de los alumnos a simples ejecutores de los lineamientos, las formas, los aprendizajes y con una mínima capacidad para decidir. El maestro es quien define las sanciones, las recompensas, el tipo de trabajo, los conocimientos enciclopédicos, verticales y verbalistas. El fin último de este tipo de educación es obtener alumnos disciplinados, ordenados, pasivos, capacitados para el trabajo, nacionalistas, individualistas, entregados a su trabajo.

La enseñanza se concibe como una práctica artesanal, donde el alumno está ávido de conocimientos y el maestro es la persona encargada para transmitir

sus saberes y los contenidos culturales que demanda la sociedad. Bajo esta lógica y según Torres Santomé:

- Los alumnos acompañan sus conocimientos con las exposiciones magistrales reforzada con recursos didácticos y con la evaluación.
- Los docentes avalan los logros de los alumnos a través de las evaluaciones y denuncian las fallas a través de los resultados.
- El alumno acepta el conocimiento como se lo ofrecen los maestros sin capacidad para negociar, seleccionar o cambiar el mismo.
- Las medidas de sanción y las sanciones coercitivas se aplican para lograr obediencia y disciplina en el aula.
- Aparecen clasificaciones y etiquetas para aquellos alumnos que no ajustan su comportamiento a las normas.

El maestro es la única persona que ejerce el poder, es autoritario en exceso, concede especial importancia a los conocimientos que forman parte del currículo de la enseñanza otros contenidos son despreciados. (Torres Santomé, 1991, pág. 38)

El enfoque técnico racional:

Este enfoque predomina en la actualidad y parte de los principios de la ciencia como la herramienta y el elemento legítimo y validado que puede resolver y dotar de conocimiento a los alumnos. Está centrado en el paradigma positivista que según Chehaybar (1996) se fundamenta en la investigación, utiliza el método científico para hallar conocimientos generales, prácticos y aplicables a cualquier situación. (Chehaybar y Kuri, 1995)

La formación del docente se centra en desarrollar en los profesores las destrezas necesarias para dominar las competencias y algunos rasgos del perfil de egreso; este enfoque se apoya en ejercicios de microenseñanza que

le permiten al docente conocer sus debilidades y fortalezas en el uso del discurso, de los materiales, de los recursos didácticos, de las técnicas, etc. También supone la capacitación y actualización de los docentes con el fin de eficientar las formas de trabajo en el aula.

Ferry señala que este modelo está centrado en las adquisiciones, en cuanto las competencias son adquiridas en un proceso fundamentado en el conductismo y en la pedagogía tecnocrática basada en objetivos. De acuerdo a esto la enseñanza se concibe como un oficio que se debe aprender y dominar. Los expertos son los que diseñan estos programas para que los docentes los aprendan, y apliquen. (Ferry, 1990, pág. 71)

El positivismo se sustenta en la noción de racionalidad técnica en donde la práctica se concibe como la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimientos teóricos y técnicos, esto hace que los aprendizajes se reduzcan a una cuestión de causa-efecto que permite la manipulación de los fenómenos y su consecuente manipulación y control. Por otra, reduce el conocimiento práctico a conocimiento técnico, en la medida en que las relaciones causales pueden convertirse en relaciones instrumentales entre los medios y los fines. (Contreras Domingo, Enseñanza, currículo y profesorado, 2001)

Una crítica que se la ha hecho con insistencia a este enfoque, consiste en afirmar que la práctica no se aprende de manera generalizada y a menudo la teoría no tiene cabida para explicar las situaciones reales; porque la práctica por sí misma es compleja, heterogénea, única, no repetible, singular y las explicaciones que el maestro da al respecto son tan variadas como la práctica misma, lo que problematiza el empleo de una técnica exclusiva o la aplicación de determinadas herramientas para resolver la problemática detectada.

Esto supone un tipo de dilema para los docentes, quienes tienen que recurrir a distintas habilidades o saberes propios para dar solución al obstáculo, este empleo de sus propios recursos no está reconocido por la racionalidad técnica.

Esta teoría concibe a la formación docente y a la educación como una inversión particular o pública pues supone un incremento en los ingresos de los individuos a futuro cuando terminen los estudios y se incorporen al mercado laboral. La remuneración que la persona no percibe cuando está estudiando equivale al costo de su inversión en educación.

Cuando se implantó este enfoque se comenzaron a modificar las políticas educativas, sobre todo las concernientes a las escuelas de educación superior, y en un afán de profesionalizar la docencia se establecieron categorías laborales que impactaron directamente sobre los salarios de los maestros. Estas categorías se definieron en tiempos completos, tres cuartos de tiempo, medio tiempo y horas de asignatura. Los docentes para poder acceder a un tipo de plaza superior concursaban, esto inició el fenómeno de la credencialización en los docentes, lo que derivó en procesos de sistematización, formalización e institucionalización para concursar por una plaza.

La educación se convirtió en el vehículo capaz de generar capital humano, de acuerdo con Lozano, *los individuos se reconocían como un recurso del capital* (Lozano Andrade, 2006, pág. 67).

Hirsch define al credencialismo como:

El aumento artificial de los requisitos educativos necesarios para conseguir un determinado empleo. Cada vez se exigen mayores requisitos, traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos,

para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos y de las características que implica una mayor capacitación y/o formación. (Hirsch Adler, 1997, pág. 26)

El credencialismo fue el pretexto primero, para que los maestros se capacitaran y actualizaran y después sirvió para que aquellos docentes que reunían los requisitos que legitimaban sus conocimientos, tuvieran acceso a puestos con mayor prestigio educativo, mejores plazas y en consecuencia mejores salarios.

En cuanto al concepto de formación dentro de este enfoque, se reduce a la adquisición de competencias para llevar a cabo la labor docente. Ante esto Imbernón expresa:

Que en esta racionalidad formativa, la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destreza fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual. (Imbernón, 1998, pág. 39)

La concepción histórica que se tenía sobre el docente en este enfoque es la de un técnico que realiza un trabajo sistematizado, capacitado para el empleo de técnicas, medios y recursos didácticos que facilitan el aprendizaje de los contenidos educativos para lograr los objetivos propuestos. Los procesos de planificación, organización ejecución y evaluación, son procesos inherentes en este enfoque para la práctica docente.

El aprendizaje se concibe como el proceso mediante el cual se modifican conductas en forma más o menos permanente, esta concepción de aprendizaje se basa en los principios de la corriente conductista que señala la repetición de las conductas, los refuerzos, la mecanización, los estímulos que se le presentan al alumno para conseguir un aprendizaje. Incluso los objetivos que se diseñan para alcanzar los aprendizajes se redactan a partir

de un verbo que exprese una conducta observable, de tal forma que el docente pueda corroborar los conocimientos que los alumnos comprenden, alcanzan y logran. Todo esto son aprendizajes planeados no se dejan al azar, se requiere de un diseño instruccional que considera la elaboración de objetivos, los medios para conseguirlos y las formas de evaluación, por lo que para muchos docentes la aplicación de los principios del conductismo reduce el proceso de enseñanza aprendizaje a meras instrucciones o entrenamiento. En cuanto a la evaluación, se pretende evaluar durante todo el ciclo escolar al alumno, en un primer momento de manera diagnóstica, durante todo el proceso evaluación formativa y al finalizar el proceso de manera sumatoria.

El docente se convierte en un aplicador de técnicas y las dirige a sujetos pasivos que aprenden y desaprenden según los estímulos que reciben del exterior, las técnicas que se apliquen, el diseño de los objetivos y la evaluación que se les realice.

El enfoque del profesional reflexivo:

Posterior al enfoque del racional técnico, empezaron a surgir cuestionamientos que criticaban la aplicación de estos modelos en las Escuelas Normales para la formación de docentes. Las propuestas de Schön y Stenhouse convierten a la práctica reflexiva en el objeto de análisis del docente, lo que se pretende es que el docente valore el sentido educativo de las acciones dentro del aula, las finalidades de la práctica, la capacidad para desenvolverse en situaciones específicas, la toma de decisiones, la aplicación oportuna de métodos y técnicas, la búsqueda concreta de ciertas prácticas que den respuesta a la problemática que se vive.

El profesor reúne información sobre las dimensiones que afectan el entorno educativo y a través del análisis que hace del mismo organiza, planea y

ejecuta acciones que le permiten actuar en consecuencia. Reflexionar sobre la práctica y más sobre la propia práctica es un ejercicio difícil para el docente que no tiene los suficientes elementos para comprender, interpretar y analizar sobre, desde y para su práctica docente, como lo afirma Dewey.

Ferry cataloga este proceso como orientado al análisis donde:

Saber analizar es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente aprender a aprender, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar. (Ferry, 1990, pág. 77)

El docente reflexiona sobre lo que considera o no problemático, lo que le funciona, los logros, alcances, obstáculos y dificultades que se le presentan en el aula, el manejo que tiene de los contenidos, la disciplina que aplica, el sentido que confiere a sus actos, las interacciones que sostiene con los alumnos, con otros maestros, la ayuda que precisa, y un sinnúmero de acciones que están sujetas a su análisis.

En síntesis, la docencia reflexiva pretende conocer los significados que los sujetos dan a sus experiencias, intentan ver varias alternativas que involucran las formas de responder y de actuar ante las circunstancias que se presentan en la cotidianidad del aula.

En lo que se refiere a la concepción de formación en este enfoque, ésta se concibe como una decisión personal, autónoma, encaminada a resolver los problemas percibidos por el docente en particular y buscar soluciones a éstos.

En este proceso, se concibe a la formación como un continuo aprendizaje con complejas interpretaciones de la realidad, para lo cual se basa en metodologías cualitativas.

Además el enfoque del profesional reflexivo, pone el énfasis en el componente afectivo pues cada persona descubre sus aprendizajes y los utiliza de manera individual y única.

En este sentido hay que recordar que, la autorrealización plena de las personas en un proceso de educación integral es lo más importante, de ahí que en el ámbito escolar esto sea básico para la realización de los procesos de enseñanza aprendizaje. (Lozano Andrade, 2006, pág. 83)

Al maestro se le considera como un facilitador que propicia experiencias de autoaprendizaje en el alumno para que logre su autorrealización, el maestro se involucra con los estudiantes de manera respetuosa, confronta los problemas, les proporciona un espacio significativo para que obtengan un aprendizaje integral, respeta los ritmos y estilos de aprendizaje, les da libertad de elegir distintas formas de trabajo, tiene mentalidad abierta para escuchar a otros, fomenta el espíritu cooperativo de los alumnos, rechaza las posturas autoritarias, directivas y egocéntricas, establece compromisos, acuerdos y contratos con sus alumnos donde se especifican los alcances, objetivos actividades y tiempos que deben de cumplir, hay un aprendizaje mutuo desde su propia lógica de construcción, no sólo es lo que la institución propone, o cómo lo dispone el maestro hay realmente una aceptación hacia otras formas de aprender y nuevas búsquedas de conocimiento.

El enfoque crítico- emancipatorio:

Este enfoque se considera de vanguardia y más radical que los enfoques anteriores, pues el docente intenta encontrar explicaciones a los problemas que se le presentan en el aula, en la escuela, con los alumnos, con las autoridades y permite una reflexión sobre sus responsabilidades, fracasos, éxitos, además de que obliga a que se incluya todo el contexto social, escolar y áulico que rodea la práctica del intelectual crítico.

Contreras manifiesta que reflexionar no es únicamente un ejercicio de meditación que sin obtener respuestas deja al docente en la incertidumbre de su actuar; es una forma crítica que le posibilita analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabaja.

Bajo esta base de crítica de la estructura institucional, de los límites que ésta impone a la práctica, la reflexión amplía su alcance, incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan sobre la propia práctica, así como el sentido social y político al que obedecen. (Contreras Domingo, 1997 b, pág. 121)

Primero con Dewey, luego con Imbernón la propuesta sobre este enfoque enfatiza que la investigación que se hace sobre la práctica educativa de los docentes sea sobre, con, para y desde el profesorado, pero no limitada exclusivamente al contexto áulico, sino que pueda trascender los muros de la escuela hacia la comunidad y la sociedad.

La propuesta es que el profesor se convierta en el principal cuestionador, investigador y descubridor de las prácticas de dominación que se ejercen desde los discursos impuestos a la población en diversos niveles y contextos y que sea capaz de transformar esas prácticas con propuestas consensuadas, democráticas, igualitarias, libertarias, con valores predominantes que guíen su acción.

Autores como Carr, Kemmis, y Freire, afirman que la investigación-acción es el mecanismo ideal para formar docentes con estas características, lo que conlleva a que se promueva una concientización de los profesores en cuanto a los diferentes problemas que enfrentan en la práctica educativa.

La investigación-acción, según Imbernón, es una herramienta que promueve aspectos de ayuda para el docente en cuanto analiza, define, interpreta,

corrige, modifica, evalúa entre muchas acciones la práctica educativa, el contexto escolarizado, promueve la definición de un concepto de profesionalización, y de autodefinición de su papel como docente.

Este enfoque vincula el trabajo entre la teoría y la práctica con el desarrollo de un plan de acción, observación de los efectos de las acciones planeadas, evaluación crítica de éstas y una reflexión posterior sobre los resultados emprendidos, para poder comenzar un nuevo ciclo. Es posible que en estos ajustes se necesite la negociación, la toma de acuerdos y el compromiso sobre las acciones emprendidas.

Es decir la investigación-acción se constituye como un proceso dinámico que a manera de espiral utiliza la planificación, la acción, la observación y la reflexión.

El enfoque emancipatorio potencia la capacidad de los individuos y grupos, para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. Además la formación docente es vista como una actividad comprometida en tanto el docente se encuentra inmerso en distintos contextos como el social, cultural, escolar y familiar en los cuales se involucra por medio de la investigación-acción, de manera que incida en su transformación de manera consensuada.

El mismo docente decide su formación de manera autónoma, pues conoce lo que el contexto tiene para ofrecerle, la problemática de cada uno y cómo se involucra con su práctica educativa; es a la vez una situación comunicativa que promueve las prácticas democráticas e igualitarias o por lo menos intenta condiciones más justas para todos los participantes; el docente es el responsable con las consecuencias que ocasiona tanto en el nivel áulico, el institucional y el comunitario. Esto implica una actitud hacia el cambio social,

a la labor política y comunitaria, pues estos ámbitos están involucrados en la vida y el quehacer escolar.

Como antecedente de este enfoque se encuentran los trabajos de alfabetización que Freire emprendió, la escuela de Frankfurt donde se hace énfasis en los procesos emancipatorios que se deben promover en todos los ámbitos de la vida social y también la posición de Habermas al respecto que considera varios principios a atender para el enfoque crítico.

Los teóricos críticos ven a la escuela como el lugar donde ocurren situaciones y procesos importantes para la formación del individuo y el cambio o reproducción del sistema social. Algunas categorías centrales planteadas son las de reproducción social, currículum oculto, emancipación y resistencia. Estas prácticas reproductivistas y de resistencia ocurren en lo que se ha denominado currículum oculto, que entre otras cosas refiere los procesos y resultados implícitos en el proceso escolar. Esto es, fuera del currículum formal existe uno paralelo e invisible que en ocasiones supera al primero y sus intenciones. Dentro del salón de clases es lo que verdaderamente ocurre ahí dentro, se refiere a las formas en que el maestro da la clase, al control de disciplina, a los usos del poder, al proceso enseñanza-aprendizaje, a las interacciones que se establecen a los mensajes manifiestos y latentes, el currículum oculto es el producto de la acción e interacción de subjetividades e intereses de grupo, alumnos, maestro y clase en un espacio y momento determinado.

El docente se concibe en un papel completamente distinto a los enfoques anteriores, será el sujeto que se encuentra dentro de una sociedad que le condiciona y que él con su labor cotidiana incide en su dinámica. Por tanto el docente se convierte en una persona concientizada que conoce la realidad y pretende transformarla.

Los cuatro enfoques señalan un tipo de docente que se pretende formar y que responde a las políticas educativas de distintos Planes de estudio. De tal manera que los rasgos del perfil de egreso, los contenidos curriculares, las representaciones sociales se crean y se recrean para impactar en la formación de docentes de las Escuelas Normales y son los maestros los encargados de asumir estas responsabilidades para dar respuesta al proyecto educativo vigente.

CAPÍTULO 2

Políticas Educativas en la Formación de Maestros en México

Capítulo 2

Políticas educativas en la Formación de Maestros en México.

La formación del maestro mexicano tiene sus antecedentes en las instituciones educativas de los pueblos prehispánicos, se acentúa durante la colonia y se empieza a sistematizar en los primeros años del siglo XIX con la inauguración de las primeras escuelas normales, en Oaxaca (1824) y en Zacatecas (1825).

Esto hace de México un país reconocido por proporcionar servicios educativos a su población, también fue el primero entre los países en desarrollo en instrumentar con éxito políticas educativas progresistas como la distribución gratuita de los libros de texto a partir de la década de los años cincuenta; además se diseñaron una serie de estrategias y de reformas educativas para atender los requerimientos de la población y de la Educación Básica.

Las políticas educativas según Gallo son definidas como:

El conjunto de disposiciones gubernamentales que, con base en la legislación en vigor forman una doctrina coherente y utilizan determinados instrumentos administrativos para alcanzar los objetivos fijados por el Estado en materia de educación. (Gallo Martínez)

En la política educativa nacional la formación del docente ha ocupado un lugar destacado, por lo que es de suma importancia planificar el desarrollo de la educación normal a partir de la interpretación de su proceso histórico; la preparación de los maestros es uno de los procesos sociales de mayor trascendencia para cualquier nación, gracias a ellos se puede heredar el

legado cultural a las nuevas generaciones, el maestro realiza una función clave en la preparación de las sociedades futuras y contribuye a la integración y enriquecimiento cultural de éstas. La concepción y sistematización moderna en lo referente a la formación de profesores en nuestro país es relativamente reciente.

En el marco de la formación de docentes las políticas educativas comparten una serie de términos que pretenden unificar los criterios aplicados a la educación.

Según Francesc Pedró e Irene Puig (1999) la política educativa es la ciencia política aplicada a la educación. A su vez se distingue de las políticas educativas pues éstas tienen como características ser múltiples, diversas y alternativas. (Rosales Medrano, 2009, pág. 31)

De acuerdo a este planteamiento las políticas educativas son las acciones que impulsa el Estado, como acciones educativas cuyo propósito es orientar, disponer y establecer el quehacer educativo en un ámbito primero institucional y luego estatal y nacional.

Puig y Pedró, señalan que una política educativa tiene al menos cinco elementos: un contenido, un programa, una orientación normativa, un factor de coerción y una competencia social.

Además se busca que las políticas educativas respondan a las necesidades e intereses de los sectores encargados de impartir la educación e incidir en el rumbo que habrá de tomar ésta en una sociedad históricamente determinada.

A finales de la década de los años 70, el burocratismo y las desviaciones doctrinarias parecieron sumir al normalismo en un letargo que podría ocasionar su extinción, entendiéndolo a éste como lo menciona Bolaños:

La corriente ideológica profesional en que se forma al maestro mexicano, surge de la actitud del hombre culto para prestar su concurso en la tarea de formar a las nuevas generaciones bajo el compromiso de asumir, como suya, y obligarse a defender la doctrina del Estado, y el proyecto integral contenido en la Constitución vigente. (Bolaños, 1996 a.)

Entre algunas de las causas se menciona el hecho de que los profesores normalistas asumían con fervor la defensa de sus ideales, pues provenían de las clases sociales más bajas, sus ideales implicaban la búsqueda de la justicia y la igualdad social, esto se resintió en los salarios, los planes de estudio y la formación de docentes.

Mientras tanto en el escenario social se reiteraba con insistencia que el maestro era por excelencia, el factor del cambio cultural, el protagonista y elemento indispensable de cualquier esfuerzo o programa de educación.

Con el nuevo plan de estudios de educación normal se rompe el marco con el que, durante décadas, se habían constreñido las actividades de formación docente; es decir el plan de estudios de la licenciatura de educación preescolar y primaria significó en realidad un salto cualitativo en relación con los planes anteriores. (Rosales Medrano, 2009)

Los primeros antecedentes de la educación normal se sitúan en 1822 con la Compañía Lancasteriana, que se constituye como la solución más adecuada a las necesidades educativas del país, con el interés de formar a los maestros; en 1823 se funda la Escuela "Filantropía" en la Ciudad de México dedicada a la formación magisterial. En 1824 se establece en la Ciudad de Oaxaca, la Escuela Normal de Enseñanza Mutua y en 1825 en Zacatecas se crea una escuela normal con el nombre de "Escuela de la Constitución" y tres años después se funda el Antiguo Colegio de San José de Guadalajara.

Bajo la presidencia de Don Valentín Gómez Farías, se expide el decreto para fundar dos Escuelas Normales el 26 de octubre de 1833. En el Reglamento para Sistematizar la Instrucción Pública en el D. F., en el capítulo II dedicado a la educación normal se señala: *Habrà a lo menos en el Distrito Federal dos escuelas normales para instrucción de los que quieran dedicarse a la enseñanza primaria, de éstas una será para hombres y otra para mujeres.* (SEP, Desarrollo de la Educación Normal 1984-1988, 1988, pág. 11)

Considero importante destacar, que en el año de 1833 se lleva a cabo la Reforma Liberal que establece los principios fundamentales del Estado moderno mexicano y de muchas de las instituciones que actualmente nos rigen, además de ser el momento en que se empiezan a cimentar las bases para la escuela democrática en nuestro país; entre sus aspectos más importantes destacan los siguientes:

- 1) Se determinó el control del Estado sobre la educación, para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federales. Así el Estado pudo contar con los medios necesarios para organizar o coordinar las tareas educativas.
- 2) Se estatuyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional.
- 3) Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero, como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados.
- 4) Se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres y para niños y adultos.
- 5) Se promulgó la formación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños. (Bolaños Martínez R. , 1982, págs. 20-21)

Para 1848, se funda una Escuela Normal mixta en San Luis Potosí; en 1850 siendo gobernador de Oaxaca Benito Juárez, se expide un decreto para que en cada cabecera municipal se funde una Escuela Normal con la intención de que cada comunidad envíe a un joven para formarse en ella; posteriormente como Presidente expide la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en la que se dispone el funcionamiento de una Escuela Normal en los siguientes términos: *En esta escuela se enseñarán los diversos métodos de enseñanza y la comparación de sus respectivas ventajas y desventajas.*

Al término de la Revolución de Ayutla y con el triunfo de los liberales en 1884, se convocó a un Congreso Constituyente para la elaboración de una nueva constitución, el liberalismo en México en sus inicios se manifestó como un pensamiento proclive al desarrollo de la sociedad industrial, ese pensamiento tuvo un impacto permanente en la vida política, social y cultural del país, comulgando con el principio democrático de orientar la acción estatal hacia el bienestar y la justicia social. El 5 de febrero de 1857, se jura la nueva Carta Magna adoptando el Estado mexicano la forma de república federal, popular y representativa.

El gobierno liberal planeó dentro de su discurso gubernamental, alfabetizar al pueblo mexicano, aumentando el número de escuelas y con esto procuraba la cohesión social y la hegemonía ideológica.

En 1859, Benito Juárez expide las Leyes de Reforma y tras tres años de lucha el 18 de febrero de 1861, se inicia el periodo del Estado educador mexicano.

El carácter educador del Estado lo adquiere en la sociedad de tipo capitalista, toda vez que desde sus orígenes liberales éste advirtió en la escuela un formidable instrumento en la lucha contra la superstición

y el fanatismo auspiciados por la Iglesia, al tiempo que aseguraba una mínima instrucción para la población de la naciente sociedad industrial. (Rosales Medrano, 2009, pág. 31)

El Presidente Juárez llama a Gabino Barreda para la reorganización de la educación, confirmando con esto la idea de los liberales de la necesidad de controlar y organizar la educación, con la intención de hacer llegar a las nuevas generaciones la filosofía con la que se sustentaba el nuevo Estado y el 2 de diciembre de 1867, se decretó la Ley Orgánica de Instrucción Pública de acuerdo con los principios liberales adoptando, el positivismo ajustado a las condiciones del país y bajo el lema de “Libertad, Orden y Progreso”. Con esto el discurso educativo gubernamental de los liberales nunca ocultó sus propósitos de control y hegemonía en la conciencia de los ciudadanos.

Este es un periodo agudo en la historia pues se reavivaron los enfrentamientos con la Iglesia, hasta que en 1874, el Estado declaró el laicismo en la educación.

La enseñanza laica es aquella en que la instrucción es absolutamente independiente de confesiones religiosas, es decir, aquella en que en la organización de la escuela, en el programa, en el maestro, en el ayudante, en el inspector, en el celador, no intervienen ni se mezclan para nada ministros de cultos, ni sus representantes, y en que las asignaturas que en la escuela se enseñan queda excluida toda idea de religión. (Solana, Cardiel, & Bolaños, Historia de la educación pública en México, 1997, pág. 62)

En 1884 se fundan tres escuelas normales en Saltillo, Coahuila y casi al mismo tiempo se establecen en diversos lugares de la república planteles dedicados a la enseñanza normal.

Los intentos sistemáticos y formales de la Educación Normal se iniciaron con los avances pedagógicos de la Escuela Modelo de Orizaba fundada por

Enrique Laubscher en 1885, quién se encargó de los cursos prácticos, dejando la enseñanza de las ciencias pedagógicas en Enrique C. Rébsamen.

Para Rébsamen la educación tenía como fin la libertad y debía servir a los intereses nacionales:

La unidad nacional, completada en los campos de batalla, necesita imperiosamente, para consolidarse de la unidad intelectual y moral de este hermoso país. La independencia más difícil de conquistar es la intelectual y moral de un pueblo entero, que convierte al más humilde de sus hijos en un ciudadano libre. Debe instruirse al pueblo lo más pronto posible para evitar una reacción del partido clerical. (Curiel, 1982, pág. 430)

Rébsamen pensaba que el secreto de la educación estaba en la formación de las masas populares y el factor principal en las Escuelas Normales y señalaba:

¿Que entiendo por Escuela Normal? ¿El plan de estudios para formar sabios, el edificio elegante y los gabinetes repletos de material escolar, las bibliotecas apretadas por gruesos volúmenes o el brillante profesorado desfilando majestuosamente como el cortejo de un rey? No, señores, nada de eso. Vais a oírme. ¡Escuchad!... Lo que caracteriza a la Escuela Normal es la aplicación teórico práctica para formar hombres y para formar ciudadanos, y esta doctrina como tal, debe ser científica y ¡debe ser práctica! (Curiel, 1982, pág. 430)

Desde sus inicios, las Escuelas Normales son concebidas como la institución que debe formar a los futuros ciudadanos con gran capacidad intelectual y humana, apoyados en los conocimientos de la ciencia y la práctica.

Durante la etapa del porfirismo la educación recibió un fuerte impulso y fue Joaquín Baranda como Ministro de Justicia e Instrucción Pública, quien mostró un enorme interés en la educación normal, viendo la necesidad de

establecer una Escuela Normal en la Ciudad de México, por lo que le encomendó la elaboración de un proyecto a Ignacio Manuel Altamirano quien conformó una comisión con distinguidas personalidades de la época y en diciembre de 1885, el Congreso de la Unión lo aprobó, creando un Reglamento dado a conocer el 2 octubre de 1886 en gran ceremonia y con la presencia del Presidente de la República, se inauguró el 24 de febrero de 1887 la Escuela Normal para Profesores; como primer director se nombró al Profesor Miguel Serrano.

En atención al impulso que la Educación Normal había recibido, se puso especial cuidado en el cumplimiento de los planes de estudio que contenían asignaturas específicas de la carrera:

[...] tales como teoría general de la educación, metodología, organización e higiene escolar, combinadas con materias de cultura general, lo que garantizaba un buen desempeño en el momento en que los normalistas egresados se hicieran cargo de los grupos en las escuelas primarias. (Solana, Cardiel, & Bolaños, Historia de la educación pública en México, 1997, pág. 73)

En 1890 se instituye la Escuela Normal para Profesoras. Las escuelas normales comenzaron a establecerse en diversos estados de la república, por lo que para el año de 1900 funcionaban en el país 25 instituciones dedicadas a la formación de profesores; ante este crecimiento de las normales, Porfirio Díaz nombró Director General de Enseñanza Normal a Enrique C. Rébsamen en 1901 y que incluía dentro de sus responsabilidades, la de dirigir la Escuela Normal de México.

Uno de los hechos de mayor trascendencia en esa época fue la desaparición de la Dirección General de Enseñanza Normal lo que ocasionó que cada Escuela Normal funcionara de manera autónoma. Por lo que en el año de 1902, el plan de estudios se modificó formando dos tipos de profesores uno

destinado a la escuela elemental que constaba de cuatro años de estudio y el otro dedicado a la enseñanza de la escuela primaria superior, cuyo plan de estudios se cursaba en seis años; los dos planes incluían materias de carácter pedagógico y cultura general.

El Plan de estudios de 1902 se modificó en 1908, formando un solo tipo de profesor y se establecían con carácter de voluntario, cursos de estudios superiores para los interesados en seguir preparándose.

Una de las grandes preocupaciones del Estado mexicano ha sido la de dar coherencia y unidad a la educación nacional, con la creación de las instituciones formadoras de profesores se distinguen los primeros intentos de formular políticas educativas que le permitieran controlar, dirigir y administrar las actividades de las Escuelas Normales.

Los años comprendidos entre 1910-1917 fueron difíciles para el país y en consecuencia para el sector educativo, el proceso armado sacudió a las instituciones y consecuentemente a las Escuelas Normales, sus estudiantes se enrolaron en la lucha revolucionaria, divididos en diferentes bandos y con diversos matices ideológicos.

De acuerdo con Mejía:

Los más relevantes cambios que registra la educación corresponden, en todo caso, a las transformaciones sociales que emanan de las revoluciones que ocurren en el ámbito de la ciencia y de la técnica, en el de las estructuras económicas y políticas y en el de los ilimitados campos de la cultura. (Mejía, 1982, pág. 183)

Uno de los compromisos emanados de la Revolución Mexicana era la reorganización del sector educativo; con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y de la mano de la Constitución Mexicana

de 1917, en su Artículo 3º, se pretendió dar respuesta a la consolidación del Sistema Educativo Nacional (SEN) y en consecuencia a la formación de maestros en México, esto en un principio se convirtió en su mayor preocupación cómo lograr la expansión del servicio para llevar la educación hasta los más lejanos rincones de la patria. Esta perspectiva se constituyó en una primera gran obra educativa de los años veinte la escuela rural mexicana, que aún ahora goza de reconocimiento a nivel mundial por la noble labor desarrollada. La primera Escuela Normal rural se fundó en Tacámbaro, Michoacán en el año de 1922 con el propósito de:

Preparar maestros para las escuelas de las pequeñas comunidades y de los centros indígenas, mejorar cultural y profesionalmente a los maestros en servicio, e incorporar a las pequeñas comunidades de las zonas al proceso general del país, mediante trabajos de extensión educativa. (SEP, Desarrollo de la Educación Normal 1984-1988, 1988, pág. 13)

Surgieron normales rurales en diferentes estados de la República, por lo que en 1926 se unificó el plan de estudios para todas ellas, con una duración de cuatro semestres; en el que se establecía que el primer año tendría un carácter complementario y prevocacional y en el segundo se impartían materias de cultura general y profesional, además de cursos de capacitación en agricultura y crianza de animales.

Con los primeros gobiernos posrevolucionarios durante 1920 y 1930 y de la mano con la escuela rural mexicana se crean las Misiones Culturales y las Casa del Pueblo en el país y surge así la figura del docente como misionero, con una capacidad de entrega para las múltiples tareas que tenía que desarrollar: instructor, entrenador de otros maestros, supervisor, administrador y promotor del progreso de la comunidad.

En este periodo, cabe destacar la concepción educativa de José Vasconcelos, su pedagogía se centra en la educación de la espiritualidad humana, al respecto Rosales menciona:

La educación puede traducirse como la formación y desarrollo del intelecto y de la capacidad del sujeto para aprender y aprehender los aspectos básicos de la cultura, condición indispensable para la creación y recreación ulterior de ésta. (Rosales Medrano, 2009, pág. 68)

Vasconcelos juega un papel decisivo, considerándosele el artífice de la educación moderna que instituye la política cultural educativa del Estado posrevolucionario.

En el periodo comprendido de 1934-1940 surge la educación socialista. En diciembre de 1934, el Congreso de la Unión aprueba la iniciativa del Presidente Gral. Lázaro Cárdenas para modificar el Artículo 3º de la Constitución y que a la letra dice: “la educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional exacto del universo y de la vida social”

La política educativa del cardenismo, priorizó la multiplicación de escuelas rurales y agrícolas; apoyó la educación técnica, la capacitación fabril de los trabajadores, el profesionalismo y la especialización de sus cuadros dirigentes.

En materia de formación de maestros, en el año de 1935 se introdujo la educación socialista en el plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros y se integraron una serie de materias como: derecho agrario, derecho obrero, derecho educativo, la teoría del cooperativismo, el arte y la

literatura al servicio del proletariado, la geografía económica y social, la historia de la educación socialista, la ética y estética marxistas; dichas asignaturas fueron organizadas en tres grandes núcleos: naturaleza, trabajo y sociedad.

El aporte más importante durante la etapa del cardenismo en materia educativa fue la creación del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la red de escuelas técnicas que, como señala Ornelas *fueron auténticos canales de movilidad social para miles de jóvenes de los segmentos populares.* (Ornelas, 1995)

A partir de los años cuarenta y con la llegada a la presidencia de Ávila Camacho se da un cambio en la política del país, cerrando el ciclo cardenista pero sobretodo la idea de la unidad nacional inspirada en los principios de la democracia social.

En 1943 se crea la Ley Orgánica de Educación, en ese documento rector se fija la política educativa que se pensaba adoptar: nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada. Es motivo de subrayar que durante de Ávila Camacho se le da un fuerte impulso y respaldo a la educación privada.

Durante este periodo y con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación se realiza la reforma del Artículo 3º de la Constitución; se crea la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas y Textos Escolares, lo que permite aplicar por primera vez en México un mismo programa de educación primaria con la misma orientación, mismos propósito e iguales contenidos; con dichos cambios se hizo necesario reformar los planes y programas de educación normal, y se introducen asignaturas como: etimologías, literatura, lógica, higiene, mineralogía, cosmografía; dándosele

mayor importancia a las materias de contenido pedagógico, cabe hacer mención que estos programas fueron vigentes en la formación de docentes de educación primaria durante 15 años.

Actualmente la SEP asume y mantiene la rectoría del Sistema Educativo Nacional (SEN), garantizando que éste continúe como instrumento para lograr que la formación del maestro mexicano constituya el factor de desarrollo de la cultura y de los proyectos nacionales y por lo tanto:

La identidad del mexicano, no suprime la unidad monolítica o uniformidad cultural mecánica y trata que el mexicano adopte valores históricos semejantes, tenga conciencia de nación y patria, sin prejuicio de respeto a las expresiones y modalidades regionales de la cultura. (Bolaños, 1996 a.)

Con el enorme crecimiento de la población docente y con la intención de brindar una mejor educación y bajo la conducción en la SEP de uno de los más brillantes secretarios de la misma, Don Jaime Torres Bodet y por Ley del 30 de diciembre de 1944, se inaugura el 19 de marzo de 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que dentro de su principal considerando dice: *el Magisterio requiere que se le imparta una amplia preparación profesional, tanto en los conocimientos pedagógicos como en los económicos y sociales.* (Solana, Cardiel, & Bolaños, Historia de la educación pública en México, 1997)

Éste se constituyó en uno de los esfuerzos más bastos de cuantos se han emprendido para preparar profesionalmente a los maestros en servicio; en 1971 se modifica su nombre, pero no sus metas, que siempre se han orientado a promover el mejoramiento y la calidad del trabajo docente de los maestros de los diversos niveles del SEN.

Plan de estudios 1959-1970

Para 1959, el Consejo Nacional Técnico de la Educación requiere planear la formación del nuevo tipo de maestro mexicano, por lo que proyecta nuevos planes de estudio para las Escuelas Normales. Este perfil del maestro mexicano atiende a un periodo de transformación histórica y socioeconómica del país.

A solicitud del titular del ramo, los planes presentados fueron objeto de algunas modificaciones para ajustarlos a los requerimientos del Plan de Once Años y, a partir de 1960, se implantaron con carácter experimental en los Centros Normales Regionales de Iguala, y Ciudad Guzmán. (Solana, Cardiel, & Bolaños, Historia de la educación pública en México, 1997, pág. 387)

Los nuevos planes de estudio pretendían profesionalizar la carrera docente, establecían cuatro años de estudio, divididos en dos ciclos de enseñanza, con la idea de que ésta fuera progresiva y tuviera continuidad. Con esto se pretendía que durante el primer año de estudios el estudiante recibiera todos los contenidos científicos, teóricos y prácticos que complementarían la cultura general y por último al cursar el ciclo profesional, con dos años de estudio y uno de extensión docente.

A diferencia del plan de estudios de 1945 que tenía las asignaturas distribuidas a lo largo de los tres años que duraba la carrera, la nueva propuesta incluía las asignaturas y actividades culturales durante el año preparatorio, que servía para introducir al alumno gradualmente en el ámbito de la actividad docente, se consideraba que este primer acercamiento afirmaba la vocación de querer ser maestro y aseguraba un mejor ejercicio profesional.

Los dos años siguientes las asignaturas y actividades derivadas tenían un carácter técnico pedagógico, estrictamente profesional para complementar la preparación del futuro docente. Como característica de este plan las materias estaban organizadas por cursos semestrales (tres en cada semestre) y las actividades tenían carácter anual. Este plan sustituyó los métodos expositivos por las dinámicas de trabajo de grupo como una nueva metodología, subrayando el hecho de que el alumno al producir e integrar su propio conocimiento bajo la guía del profesor, lo hacen más firme y duradero.

El complemento y corolario en la formación del normalista era el año de extensión docente, durante el cual realizaba asistido aún por su escuela normal, el servicio social que la Ley de Profesiones establece como obligatorio. (Caballero & Medrano, 1981, pág. 388)

Como iniciativa del Lic. Adolfo López Mateos, se propone el plan de 11 años. Y para la década de los años 60 se instituye el economicismo educativo, regido por el pensamiento norteamericano, éste pretende la economía de la educación, formando capital humano y estimulando la educación tecnológica. Destaca durante el sexenio la creación de una Subsecretaría de Enseñanza Técnica y Superior y el Instituto Politécnico Nacional y Tecnológicos Regionales.

El crecimiento de estas instituciones dedicadas a la enseñanza técnica, implicó otros problemas como conseguir maestros que se encargaran de los cursos y que fueran formados desde las Escuelas Normales con programas específicos de actividades de adiestramiento. La Escuela Normal Superior de México abrió en 1959, cursos para capacitar a los maestros de actividades tecnológicas.

Para atender la formación de maestros el Congreso de la Unión, por iniciativa presidencial, expidió un decreto el 20 de diciembre de 1963

que establecía las escuelas para cumplir dicho fin. (Caballero & Medrano, 1981, pág. 394)

Como respuesta a las necesidades sociales del momento se crean los Centros Regionales de Enseñanza Normal (CREN), que se encontraban contemplados en el Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria implantando nuevos planes de estudio, programas y técnicas de trabajo.

Los proyectos educativos puestos en marcha durante el mando de Jaime Torres Bodet (1958-1964) como titular al frente de la Secretaría de Educación Pública se caracterizaron por su congruencia y continuidad. Destaca la reforma educativa que estudió y aprobó la Asamblea del Consejo, ésta pugnó por conseguir que los nuevos planes y programas guardaran un equilibrio entre el tiempo dedicado a la información y el destinado a la formación, apoyándose en los conocimientos más avanzados y ofreciendo la mejor calidad educativa.

La premisa básica de la política educativa durante este periodo descansó en la idea de que no es posible aislar las acciones educativas del contexto socio-económico del país.

Durante el siguiente sexenio, la obra educativa tuvo como marco de referencia el conflicto estudiantil de 1968. Entonces como titular de la Secretaría de Educación Pública estaba Agustín Yáñez, quien prosiguió con los ideales reformistas de José Luis Mora, Gabino Barrera y Justo Sierra.

Con total apego al Artículo 3° Constitucional, Yáñez emprendió una reforma educativa encaminada hacia el futuro, con claros objetivos que tendían al más alto rendimiento en educación, esa era la apuesta sexenal del Presidente Díaz Ordaz y del Secretario de Educación. A la vez que

perseguían que la educación estuviera vinculada al desarrollo económico, enfatizaban aspectos como el aprender a pensar y a aprender, con esto pretendían desterrar de las aulas el memorismo; practicar el civismo y remodelar la conciencia social de solidaridad, con la pretensión de alejar de la mente de los mexicanos los sucesos de violencia que el país vivía; crear una mentalidad competente en los estudiantes poniendo a su alcance los conocimientos, principios científicos y métodos tecnológicos.

Dentro de los principios rectores que se establecieron durante el sexenio destaca, la orientación vocacional, calidad antes que cantidad, la expansión de los programas, la utilización de los medios masivos de comunicación en la enseñanza, la campaña nacional de alfabetización, la expansión de edificios escolares, el incremento de la cultura, la adopción de métodos pedagógicos eficientes, la labor editorial y la creación de las carreras técnicas de nivel medio.

Para las Escuelas Normales la reforma educativa de Yáñez abarcó aspectos como la vocación, incitando a los futuros maestros a incorporarse a los estudios convencidos de que ese era su deseo y no sólo por motivos económicos o por la obtención de un título. Además se hablaba de la formación moral, información suficiente y capacitación técnica profesional especializada de servicio social.

Formación moral, esencialmente, porque sólo hombres rectos pueden formar hombres rectos; cultura general, porque ésta conduce a la claridad y agilidad mentales y a la visión y mejor aplicación de los programas vigentes; información suficiente porque ésta induce al dominio de conocimientos que los maestros han de transmitir; capacitación técnica profesional en el adiestramiento en metodologías y previsiones pedagógicas, y espíritu de servicio social porque el magisterio es un compromiso de 24 horas diarias fuera y dentro de la escuela, en los actos cotidianos del pueblo , una vocación

trascendente que no puede ni debe ser limitada por celos de horario. (González Cosío, 1997, págs. 411-412)

En 1969 se lleva a cabo en Saltillo, el Congreso Nacional de Educación Normal que dentro de sus principales políticas, separa el nivel de secundaria del profesional, y contempla como objetivos generales para la organización del nuevo plan de estudios:

- 1) La formación de maestros de enseñanza primaria, que consideren la profesión como terminal y no como estación de tránsito hacia otras carreras.
- 2) La incorporación de la educación normal al nivel profesional y,
- 3) Dotar al futuro maestro de una cultura general sólida. (Curiel Méndez, 1997, pág. 457)

Plan de estudios 1972

Ante la falta de definiciones para la formación de profesores, en la década de los 70, se llevaron a cabo cambios bajo el sexenio de Luis Echeverría Álvarez. Esta etapa se conoció como el proyecto modernizador en educación.

En esas circunstancias, del 10 al 12 de abril de 1972 se efectuó una Asamblea Nacional de Educación Normal y el 13 del mismo mes se realizó una reunión especial en los Pinos con la presencia del presidente de la República, se organizaron grupos de trabajo para analizar el Plan de estudios, los recursos materiales y humanos y el Plan Nacional de Formación de Profesores.

En esta asamblea se acordó reestructurar el Plan de estudios 1969, teniendo como propósitos ofrecer preparación de alto contenido científico para atender con éxito la educación primaria; capacitar a los

profesores para continuar estudios en otros niveles y ayudarles a integrarse a la comunidad regional y nacional. Fue así como surgió el Plan de estudios 1972. (Meneses, 1998, págs. 203-204)

Es importante aclarar que en el caso del Plan de estudios 1972, no se puede considerar como una reforma educativa porque, solamente se le hicieron algunos cambios al Plan de estudios de 1969.

Para 1972, en la Asamblea Nacional de Educación Normal efectuada en la Ciudad de México se propone una reforma al plan de estudios 69, implantándose un nuevo plan cuya finalidad era que los alumnos realizaran simultáneamente estudios de bachillerato en Ciencias Sociales, con la finalidad que el futuro docente estuviera capacitado para cursar estudios superiores; el Plan de estudios quedó conformado por 101 asignaturas que se cursaban en ocho semestres. Se introdujeron asignaturas como antropología, español, matemáticas, filosofía, materias con contenido técnico y otras de cultura general.

Los contenidos se presentan organizados bajo los siguientes tipos de formación:

- Formación Científica.
- Formación Psicopedagógica.
- Formación Humanística.
- Formación Tecnológica.
- Formación Físico-Artística.

Con el Plan 1972 se introdujo la formación dual que continuó hasta el Plan 1975 Reestructurado, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la carrera de Profesor de educación primaria o preescolar se obtenía el certificado de bachillerato en Ciencias Sociales; esto fue lo que ocasionó que se incluyeran

un alto número de materias dedicadas a la formación general, propia del bachillerato y un menor número de materias para la formación específica para el ejercicio de la docencia.

En 1972 también se reformó la educación básica y sin embargo, el Plan 72 de Educación Normal no incluyó las materias de educación primaria.

Se pensó que con el Plan 72 se le daría al estudiante normalista la preparación necesaria para atender la educación primaria, así también para que estuviera capacitado para continuar estudios superiores. Con respecto a su estructura curricular, ese plan fue muy parecido al de 1969.

Durante este tiempo, se dan los primeros pasos para la Reforma Educativa de 1970 que intentaba cubrir tres aspectos fundamentales:

- a) La actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso enseñanza-aprendizaje
- b) La extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados y
- c) Flexibilidad del sistema educativo para facilitar la movilidad horizontal y vertical de los educandos entre la diversidad de tipos y modalidades de aprendizaje.

Este es el marco que dio elementos para la modificación del plan en 1975, en el cual se incluyeron materias acompañadas con su didáctica, aunque sin tener como antecedente una didáctica general, el plan no tuvo gran duración, inmediatamente lo cambiaron y se estableció el plan 75 reestructurado que corrigió las fallas anteriores.

Plan de estudios 1975

El Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) fundado el 12 de julio de 1957, organizó en los meses de junio y julio de 1975 tres reuniones regionales que se celebraron en Oaxaca, Monterrey y Guanajuato con el fin de establecer los lineamientos generales para la Reforma del plan de estudio de ese año y que culminó con la Asamblea plenaria del CNTE en Cuernavaca, Morelos. Los temas que se trataron fueron los siguientes:

1. La Educación Normal. Antecedentes. Fundamentos jurídicos. Objetivos.
2. Lineamientos generales sobre planes y programas de estudio en educación normal.
3. Metodología y evaluación en educación normal.
4. La organización democrática de las escuelas normales.
5. Expansión y regulación del sistema de educación normal en el país.

El Plan de estudios 1975 surgió fundamentalmente de las tres reuniones regionales y culminó en la Asamblea plenaria del CNTE realizada en Cuernavaca, Morelos.

Es importante considerar que en ese tiempo estaba en pleno apogeo en México, la Tecnología Educativa y, por ese motivo, por primera vez apareció en un Plan de estudios de Educación Normal una asignatura con ese nombre y contenidos.

Si bien, esos dos planteamientos fueron recuperados en el diseño del Plan y programas de estudios de 1975 por ser las tendencias hegemónicas de esa década, no existe una interpretación correcta del diseño curricular, pues desde esta perspectiva, en lo que corresponde al diagnóstico de

necesidades, en este plan solamente se partió de las tres reuniones regionales efectuadas y no de las necesidades reales de la sociedad.

Con relación a los programas de estudio, se recomendó el modelo de organización curricular por áreas de conocimiento como una forma de integración de los mismos. Así se elaboraron el mapa curricular y los programas de estudio. Se establecieron tres áreas:

- a) Científico-humanista que incluía matemáticas, español, ciencias naturales y sociales.
- b) Formación física, estética y tecnológica.
- c) Formación profesional específica.

Esta organización por áreas era diametralmente opuesta a lo que el plan anterior 1972 señalaba, ya que en éste los contenidos se revisaban por asignaturas; el fundamento apuntaba a que la organización por áreas de conocimiento era más congruente con lo que manejaba el Plan de Estudios de Educación Primaria.

A esta perspectiva de áreas se van a oponer los maestros de las escuelas normales, en particular los encargados de las materias de didácticas específicas que no aceptaban esta visión interdisciplinaria; tal situación va a traer consigo la modificación del plan de estudios y la aparición del Plan 75 reestructurado. (Oikión Solano, 2008, pág. 101)

Finalmente el modelo de profesor que pretendió formarse con este plan fue un profesor cabalmente realizado, con capacidades científicas y dominio de técnicas; capaz de comprender, participar y promover el cambio social, cultural y tecnológico; poseedor de capacidad crítica, dominio de los métodos de las ciencias y una formación científica, pero sobre todo capaz de conducir eficaz y eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho plan tuvo la intención de vincular estrechamente el dominio del conocimiento y su metodología, por esta razón se cursaron las materias específicas y su didáctica, y se redujo el número de materias y el tiempo destinado a ellas. Al término de los estudios el egresado obtenía el título de Profesor de Educación Primaria y además el grado de bachiller, que le permitía realizar otros estudios a nivel superior.

Para 1975 la carencia de maestros se contempla con una solución parcial, se crean las dobles plazas, se ponen en marcha los programas 9-14 para aquellos alumnos que habiendo abandonado los estudios de primaria y cuyas edades estén comprendidas entre los 9 y los 14 años de edad, puedan retomar y completar su educación en grupos unitarios, multigrado; también se distribuyen nuevas plazas hacia zonas rurales y urbanas.

Plan de estudios 1975 Reestructurado.

En el sexenio de José López Portillo, el país enfrentaba algunas crisis como el proceso de devaluación e inflación, la nacionalización de la banca, una política de austeridad que sobre todo afectó a las clases trabajadoras, una disminución en el salario real de ese sector de la población, una falta de confianza en el bloque del poder que gobernaba al país, fuertes represiones hacia algunos grupos asalariados como los maestros, los telefonistas, los universitarios, estas características hicieron que el país avanzara de un Estado benefactor a un Estado interventor tecnocrático. Este es el marco nacional que rigió como antecedente a la modificación del plan de estudios 1975, y dio paso al surgimiento del plan de estudios 75 reestructurado.

El Plan de estudios 1975 reestructurado no constituyó una reforma educativa, debido a las críticas que recibió el plan de estudios 1975, por

haber considerado a cada área con su didáctica; en 1978 se reestructuró eliminando “y su didáctica” en todas las áreas.

Con respecto a la formación pedagógica, en ese plan solamente se considera un curso de Pedagogía General en el primer semestre y se incorporó el tratamiento de la dimensión pedagógica en las asignaturas a las que se les agregó la terminación “práctica docente” en su denominación.

En 1978 y por decreto del presidente José López Portillo se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para responder a la formación de Licenciados en Educación Preescolar y Primaria como:

Una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la SEP. Que tiene como finalidad prestar, desarrollar y orientar los servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana. (Gómez Malagón & Vértiz Galván, 2007, pág. 5)

La creación de la UPN era la respuesta que se daba para la profesionalización de los docentes, para el mejoramiento del magisterio. Esta propuesta llegó por la vía del SNTE para crear un Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento del Magisterio (Moreno, 1987, pág. 53)

En ese mismo año se inicia la desconcentración administrativa, este fue el primer intento de lo que luego llegó a ser la descentralización educativa.

La desconcentración propició la creación de Delegaciones Estatales, que como señala Ornelas:

Las Delegaciones Estatales en la racionalidad weberiana, se hicieron cargo de administrar el presupuesto, recabar la estadística educativa y todo tipo de información necesaria para enviarla a la SEP, donde se

hacia la planeación y la programación a escala nacional. (Ornelas, Política, Poder y Pupitres, 2007 a., pág. 66)

La desconcentración fue parte de un proyecto más amplio, puesto en marcha por el entonces secretario titular de la SEP Fernando Solana, quien con estas reformas administrativas intentaba debilitar las direcciones generales y la Oficialía Mayor. Este movimiento consistió en establecer 31 delegaciones en los estados que concentraban en un solo mando las funciones diversas de las dependencias locales de la SEP. Los delegados pasaban a tener un trato directo con el secretario de Educación Pública, en las direcciones operativas estaban al frente los maestros. En un plazo de cuatro años se promovieron más de 95 delegados, el promedio que cada uno de ellos duró en su cargo fue de entre medio año y un año. Por consecuencia esto no trajo el beneficio esperado a la educación, sino solamente una redistribución del poder.

Plan de estudios 1984

Miguel de la Madrid recibe un país en crisis después de lo acaecido en el sexenio anterior, tratando de alejarse lo más posible de López Portillo, intenta llevar a cabo un proyecto capitalista mexicano más acorde con el capital internacional; el presidente adopta el modelo de economía neoliberal y con éste se da un vuelco a las políticas del Estado mexicano. Al proponer este modelo económico, el país entra en una etapa de austeridad y de renegociación de la deuda externa.

Las Escuelas Normales estaban experimentando un desequilibrio en la demanda de los profesores, es decir había exceso de maestros en el nivel de primaria y carencia de ellos en secundaria y preescolar, que no eran los únicos niveles educativos, la necesidad de maestros afectaba también las áreas rurales.

Sin embargo la crisis económica que asolaba al país, tomó medidas de austeridad también en el ámbito educativo al contraer la matrícula de alumnos en las Escuelas Normales.

Para el año de 1984, el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propone nuevos planes y programas de estudio con una visión de preparar docentes-investigadores y, estableció como requisito para ingresar a cursar la carrera de profesor, el bachillerato.

[...] pero un hecho fundamental en 84 ahora estoy recordando, era que los muchachos iban a llegar con mayor formación, mayor formación ¿por qué? Porque se pedía como antecedente el bachillerato cosa que antes no existía, pero por ejemplo en ese mismo hecho que a mí me parece muy significativo que los chicos iban a entrar con antecedente académico del bachillerato, a otros compañeros les parecía negativo [...] (E.2, 2012)

Es justo reconocer que el Plan de estudios 1984, tuvo aspectos positivos que se pudieron concretar. Entre ellos se puede mencionar que fue el primero y el único en la historia de las Escuelas Normales que se propuso romper con la concepción tradicional de la formación docente y con la estructura tradicional del currículo.

No se tenía claro qué condiciones debería establecerse sí desde el marco de la estructura de la educación normal o al interior de cada plantel. Yo creo que era necesario [sic] una reforma. No sé si esa, pero era necesario una reforma, ya el modelo estaba agotado había sido prácticamente de improvisación, estábamos aplicando el plan 75 reestructurado. (E.5, 2012)

El Plan de estudios 1984, pretendía [...] *posibilitar al estudiante el desarrollo de actitudes reflexivas, críticas y creadoras, tanto como generador de cultura, cuanto como usuario de ella.* (Chacón, 2011)

Por primera vez se tuvo un plan de estudios con materias diferentes a las tradicionales con las que se habían venido formando a los profesores mexicanos. Asimismo, el enfoque que se trató de dar puede ubicarse dentro de la concepción dialéctica y aunque no se puede decir que se trataba de un currículum crítico, representó un avance significativo en la historia de la formación de profesores.

Con un panorama en profunda crisis económica el haber elevado la carrera de profesor a nivel de licenciatura significó recibir un nuevo tipo de alumno, no obstante, según señalan Kent y Ramírez, los estudiantes siguieron llegando al conocimiento de manera errática y precaria:

El concepto mismo de licenciatura, entendida como túnel especializado de materias conducentes a obtener un diploma profesional, se mantuvo casi inalterado, de acuerdo a una arraigada tradición cultural que ha bloqueado los intentos por organizar los estudios de manera interdisciplinaria, que permitiese mayor movilidad del estudiante entre carreras. (Kent & Ramírez, 1998, pág. 325)

En el Plan de estudios 1984, el modelo de profesor que pretendió formarse correspondió a un *nuevo* tipo de educador, con una desarrollada cultura científica y general, con una formación humanística específica para la docencia, es decir, se trató de formar un profesor con dominio de las técnicas didácticas y dotado de conocimientos de psicología educativa y capacitado para el desarrollo de la investigación educativa.

El ideal de profesor fue el de un sujeto reflexivo, creativo, innovador; honrado y responsable con habilidades para observar, analizar y criticar, con actitudes para trabajar coordinadamente en proyectos que requieren del esfuerzo colectivo, con capacidad, compromiso social y autoevaluación personal y grupal; dotado de una profunda convicción nacionalista; promotor de la democracia y de la solidaridad humana y agente de cambio en la sociedad.

(SEP, 1984). La formación del docente tendía más hacia la de un docente investigador.

El modelo de práctica docente fue entendido como un proceso socio-histórico de interacción humana, en el que intervienen múltiples factores de tipo social, psicológico, pedagógico, didáctico, técnico e instrumental. La práctica docente fue considerada como la realización de acciones encaminadas a la formación de sujetos sociales críticos, creativos y productivos, con las habilidades necesarias para planear, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón en los cinco espacios curriculares del Laboratorio de docencia el estudio de la práctica docente es el elemento vertebrador de este modelo educativo.

Así, los Laboratorio de Docencia constituyeron el eje teórico-metodológico y una de sus categorías fue la formación profesional del docente de educación primaria, su objeto de estudio fue la práctica docente que con un carácter integrador permitió organizar todos los contenidos del Plan de estudios dentro de un marco teórico definido para darle sustento a las propuestas que se elaboran para solucionar la problemática de la educación primaria. Con estas referencias se estableció el modelo de formación docente que constituyó un proceso de vinculación permanente de la teoría con la práctica y en el cual el futuro docente analiza, reflexiona y participa en las tareas generales de la práctica docente de educación primaria.

La escuela fue conceptuada como el espacio donde tiene realización la praxis del acto educativo formal. La praxis fue entendida como la unión de la teoría con la práctica.

En el mismo Plan se pone énfasis en el funcionamiento de las Academias de docentes para que se atiendan unidades didácticas en el mismo semestre, pues solamente de esta manera el Laboratorio de docencia podrá cumplir las funciones de integrar, planear, ejecutar y evaluar los proyectos de práctica docente.

Entre los objetivos del Plan de estudios 1984 se dispone la necesidad de preparar a los estudiantes en la investigación y en la experimentación educativa. Es decir, además de ser docentes se exigía que fueran investigadores. El planteamiento de este perfil fue erróneo ya que ni siquiera los egresados de programas de posgrado necesariamente están formados como docentes-investigadores, mucho menos puede pedirse que los egresados de una licenciatura sean capaces de desempeñarse como tales.

Bueno, tuvo dos implicaciones me parece relevantes esa reforma curricular la primera de ellas era que era el primer plan de estudios que consideraba al bachillerato como antecedente para cursarlo y la segunda característica era que traía un concepto, un modelo de docente bastante innovador, bastante novedoso en el sentido de que hablaba de un docente investigador y era un concepto difícil de interpretar. (E.5, 2012)

Otro de los problemas fue que al elevarse la educación normal al nivel de licenciatura no se tuvo la visión de establecer un modelo propio de escuela normal y se intentó adoptar el modelo universitario, sin considerar las condiciones reales de la mayor parte de estas instituciones.

Al respecto Mercado comenta que la orientación del Plan 1984 parece tratar de convertir a los profesores en investigadores: El acercamiento al trabajo escolar mediante las materias correspondientes, no provee una formación para la docencia y lo grave es que se supone que sí lo hace. (Mercado, 1997, pág. 19)

La literatura indica que sólo México, sólo México ante esa tendencia se fue al otro lado del extremo del péndulo. Sólo México, ni Argentina, ni Uruguay, ni Brasil, ningún otro país cercano de América Latina se deslindó totalmente de la investigación por oposición, y nosotros sí. Entonces como que sintieron un gran alivio, cuando dijeron: *Si no hay investigación que bueno*. Ya estamos como, que en mejor condición de darle clase a nuestros alumnos porque ahora sí, todo va a ser planito, sólo es la práctica docente la que valía no me voy a esforzar más. (E.4, 2012)

Pero es hasta la década de los 90, expresamente en 92, con el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, que se plantea el modelo basado en competencias, transfiriendo los programas y establecimientos de formación de maestros a los Estados. En ese mismo año se establece el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM) y se crea en 1993 el Programa de Actualización del Maestro (PAM); para finales de 1996, se pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con el que se pretendió abordar las propuestas curriculares a partir de la actualización de los formadores de docentes, la gestión escolar y el equipamiento de las Escuelas Normales.

El término de calidad educativa es confuso cuando se aplica a la educación, como señala Alonso no se debe tratar con la ligereza que comúnmente se hace:

La calidad de la educación seguirá siendo un concepto elusivo mientras no estemos dispuestos a discutir su significado y establecer estándares para su evaluación. (...) Medir los atributos de calidad, dentro o fuera de la educación, es medir justo lo estrictamente no cuantificable (de otra manera se trataría de atributos de cantidad y no de calidad). Pensar en medir la calidad de la educación obliga así a meditar sobre el fondo de la educación. (Alonso Concheiro, 2010, pág. 37)

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, implantada en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari en 1992, que, en esencia, incluía dos reformas orgánicas del sistema educativo se plantearon dos premisas básicas:

- 1) La llamada “federalización” a través de la cual los Estados pasaron a operar directamente el subconjunto de escuelas de nivel básico (preescolar, primaria, secundaria y normal) que hasta entonces manejaba el gobierno federal y,
- 2) Un nuevo sistema de gestión escolar en donde, por primera vez en mucho tiempo, se daba participación a la sociedad en asuntos escolares a través de un sistema de “consejos de participación social” (escolar, municipal, estatal y nacional).

Otro cambio importante fue la actualización de planes y programas. Se abandonó la organización curricular por áreas y se volvió al modelo clásico por asignaturas, se desecharon métodos de enseñanza que habían sembrado malestar en las escuelas.

Se abrió la posibilidad de actualización a través de un programa permanente dirigido a maestros a través de un sistema de Centros de Maestros; los libros de texto se renovaron de acuerdo a las innovaciones programáticas. Finalmente, el Acuerdo incluyó un apartado bajo el rubro “Revalorización de la función magisterial” que, en esencia, incluía un nuevo mecanismo de premios al desempeño de los docentes (Carrera Magisterial). (Guevara Niebla, 2004)

En 1994, la SEP crea la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros, conformando una estructura permanente, sostenida y de ordenamiento para

asegurar que la actualización se realizara conforme a los lineamientos y enfoques establecidos.

Para el desarrollo de estas competencias el PRONAP realizó desde 1995, una gran cantidad de cursos nacionales y estatales, destacándose los Cursos Nacionales de Actualización (CNA).

Por su parte, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, estableció como prioridad el desarrollo de acciones encaminadas a consolidar a las Escuelas Normales y a mejorar de manera sustancial su funcionamiento.

De ahí deriva el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Este Programa viene atendiendo cuatro líneas principales:

1. Transformación curricular
2. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales
3. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y para la regulación del trabajo académico.
4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, establece para el nivel básico la actualización docente como una actividad que realiza el Estado a través de los lineamientos que la SEP encomienda a los Centros de Maestros. Esta actualización está destinada a los profesores en servicio de los tres niveles de la educación básica.

En primer término el Programa estableció la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de

maestros de educación básica a nivel de licenciatura, así que desde 1997 hasta 2004, hubo reformas a los siguientes planes:

- Licenciatura en Educación Primaria (Plan 1997)
- Licenciatura en Educación Preescolar (Plan 1999)
- Licenciatura en Educación Secundaria (Plan 1999)
- Licenciatura en Educación Física (Plan 2002)
- Licenciatura en Educación Especial, Indígena y Artística (Plan 2004).

En esta investigación, doy cuenta única y exclusivamente de los planes y programas de educación primaria, mismos que considero como columna vertebral de la formación de docentes; y creo pertinente hacer notar, que los planes y programas de los diferentes niveles de la educación básica, merecen un análisis y estudio detallado de los mismos.

Plan de estudios 1997

El Plan de estudios 1997 surgió en pleno apogeo del neoliberalismo económico en México. Esta reforma educativa impulsada por Ernesto Zedillo es un regreso al modelo curricular por asignaturas que empezó a operar en México desde los años cuarenta y que hizo crisis en los años sesentas. El discurso que acompaña la propuesta del Plan 97, declara que su pretensión es lograr una formación integral en el estudiante normalista.

Entre las razones que se dieron para diseñar el nuevo plan de estudios se señalan las siguientes:

- a. La reforma curricular que a partir de 1993 se implementó en educación básica y cuyos contenidos no tienen una adecuada correspondencia con el Plan 1984.

- b. La necesidad de adquirir una nueva perspectiva de la educación básica, toda vez que con la reforma señalada se logró una mejor articulación entre los ciclos que conforman la educación básica.
 - c. El giro importante hacia la enseñanza del lenguaje y las matemáticas y la sustitución de las ciencias sociales por contenidos específicos de historia, geografía y educación cívica.
 - d. La prioridad que asigna el nuevo plan de estudios de primaria al desarrollo de las capacidades de pensamiento del niño, a sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que aprende.
- (Rosales Medrano, 2009, pág. 155)

Es justo recocer que esta última reforma está mejor orientada en cuanto a que no sólo consideró los aspectos curriculares, sino también incluyó cuatro líneas y que son: desarrollo curricular, actualización y formación continua, gestión institucional y mejoramiento de la planta física y equipamiento de las escuelas normales.

En el Plan de estudios 1997 propone las habilidades intelectuales específicas que pretende que el futuro profesor comprenda el material escrito y se fomente en él, el hábito por la lectura, valore críticamente lo que lee y lo utilice en su práctica profesional; también se establece que el profesor escriba correctamente y que desarrolle sus capacidades para la investigación científica además de que reflexione críticamente.

El resto de las exigencias que se hace a los profesores corresponde a competencias que, desde luego, también son necesarias, sin embargo, están más orientadas a lógica del mercado laboral.

Con respecto a la identidad profesional y ética, los profesores deben hacer suyos los valores siguientes: respeto y aprecio a la dignidad humana,

libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad, y por consiguiente, deben ser promotores de los mismos valores entre sus alumnos

La capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela corresponde al aprecio y respeto a la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, así como al uso racional de los recursos naturales. No solamente se trata de que en el currículum se enuncien los buenos propósitos sino que se trabaje de manera seria y consistente para lograrlos.

En el Plan de estudios 1997 se eliminaron las materias teóricas y se regresó a las tradicionales.

Por consiguiente cada reforma a los planes de estudio ha señalado un momento histórico y corresponde a un modelo económico que sienta las bases de la educación en México.

Sí claro que sí, siempre ha sido así, no creo que haya surgido algún plan al margen de las, de los requerimientos del modelo económico, ¿no? ¿En qué sentido? pueden ser en varios. Uno en este reclamo de que la educación responda a las demandas del mercado y en el caso de la formación docente por supuesto de manera no inmediata ¿no? como podría ser el caso de una universidad, sino como la formación de maestros va a contribuir al desarrollo mismo de lo económico que está cifrado en la internalización y en otros, pues así que de hecho se están planteando cómo el impulso a esta idea todavía ahí fraguándose del neoliberalismo ¿sí? No en balde, Miguel de la Madrid es el que está impulsando ahí ciertos cambios. (E.3, 2012)

La reflexión en torno a la formación de docentes consiste en asumir si las Escuelas Normales legitimadas para ofrecer esta formación, cumplen su papel no sólo como las transmisoras del conocimiento, de las técnicas de la

enseñanza, del manejo de las nuevas tecnologías, las competencias docentes entre muchos factores, sino que forman realmente al nuevo maestro mexicano para participar en la sociedad del conocimiento o si sólo responden al papel que define el gobierno en turno y donde el perfil del docente que México necesita se desdibuja en una serie de requisitos y artimañas que se traducen en convocatorias con candados para que los futuros aspirantes encuentren un sinfín de obstáculos que los orillen a buscar otras alternativas de preparación profesional y en donde las Escuelas Normales se limitan sin poder hacer nada a estos círculos de poder que llevan lentamente al deterioro de la formación docente.

CAPÍTULO 3

**Análisis de los Programas 1984 y
1997 y el Plan Piloto 2012**

Capítulo 3

Análisis de los Programas 1984 y 1997 y el Plan Piloto 2012

El debate contemporáneo sobre las políticas educativas gira en torno a conceptos de origen económico y en torno a aspectos operativos. Se habla poco, en cambio, de los elementos sustantivos de la educación.

Los organismos internacionales hacen una serie de recomendaciones a los países, esas solicitudes supuestamente se encaminan a mejorar la calidad de la educación, de los servicios educativos y de la formación docente, que a su vez repercute en la educación básica.

Estas políticas se han unificado a partir del discurso de organismos internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, la UNESCO, entre otros.

La reorientación general de las políticas hacia metas cualitativas se facilita por el descenso del ritmo del crecimiento demográfico, perceptible ya a finales de la década de 1970. Sin embargo, no todos los niveles experimentaron su efecto de manera tan clara como la educación básica; ya que en el nivel medio superior la población potencialmente demandante creció a un ritmo mayor que las nuevas oportunidades educativas.

Por lo mismo, la cobertura como objeto de la política educativa reviste hoy en día características diferentes de las que tuvo hace cuarenta años.

De acuerdo con Rosales:

Así como efecto de la larga disputa entre los liberales progresistas y los conservadores y los conservadores de ayer y hoy, en México la educación básica y normal quedó centralizada en el gobierno federal en gran medida, debido a esta circunstancia y a la indiferencia de las autoridades educativas de los periodos examinados para promover una cultura académica y científica entre los profesores de educación básica, el magisterio del país quedó excluido de lo que hubiera podido desarrollarse como debate pedagógico. Por eso ese debate ha quedado pendiente. (Rosales Medrano, 2009, pág. 134)

La reformulación de nuevos Planes y programas para la formación de docentes, trae aparejados varios cambios, algunos se observan dentro de las propias instituciones, pues priorizan los objetivos formativos y se olvidan de las formas de enseñar, hacen énfasis en aspectos que tratan de explicar el perfil de egreso de los alumnos, o en los procesos escolares, lo cierto es que todos los cambios efectuados al plan y programas suscita malestar, falta de entendimiento de los alumnos que se quiere formar, desconocimiento de las nuevas formas de trabajo, una reorganización de la Escuela Normal, críticas al nuevo material y un completo desconocimiento de la política educativa que generó ese cambio.

Las tendencias educativas que se emiten, corresponden a los gobiernos en turno. Desde Echeverría y López Portillo se observó una inclinación hacia los Estados de bienestar, con los últimos gobiernos panistas con predisposiciones neoliberales, la educación en la formación de profesores apunta más hacia la pérdida de la autonomía que antaño tuvo el gremio magisterial, los docentes ahora tienen menos participación en la formulación de los planes de estudio, son sólo aplicadores, el problema está en que muchas veces los docentes no comprenden lo que se está haciendo, pues reiteradamente se les ha ignorado en la toma de decisiones.

Antecedentes históricos del Plan de Estudios de 1984.

Algunas premisas para enmarcar el surgimiento del Plan de estudios 1984, tienen que ver con la masificación de la educación media superior y superior, niveles que triplicaron su matrícula para responder a las demandas de formar técnicos para la industria, la agricultura y la pesca.

El Plan Nacional de Desarrollo (PND 1983-1988) se generó en una crisis económica muy fuerte, por lo que sus objetivos respondían en buena medida a lo que el país necesitaba en ese momento:

- Conservar y fortalecer las instituciones democráticas.
- Vencer la crisis.
- Recuperar la capacidad de crecimiento.
- Iniciar los cambios cualitativos que requiere el desarrollo del país en sus estructuras económicas, políticas y sociales. (Victorino Ramírez, 2005, págs. 93-94)

Es este último el objetivo el que le otorga un principal papel a la educación como una medida a largo plazo, a través de la planeación educativa que fue la estrategia articuladora que posibilitó la regulación de los programas sectoriales.

La concepción que tenía el gobierno sobre la educación estaba más encaminada a lograr algunos ajustes antes que a darle un giro completo a la educación. Pero para poder superar la crisis en la educación el gobierno propuso tres metas que apuntaban a promover el desarrollo integral del individuo y por ende de las sociedad mexicana, ofrecerle a todos los mexicanos las mismas oportunidades de acceso a la educación, la cultura, el deporte y la recreación y mejorar la prestación de los servicios educativos, culturales, deportivos y de recreación.

En el primer informe de Miguel de la Madrid, se hace pública la “revolución educativa” cuyo forjador fue el Secretario de Educación Jesús Reyes Heróles, con esta propuesta se intentaba por un lado disminuir las diferencias existentes entre el sector rural y el urbano y por el otro evitar que la crisis del sistema educativo llegara a afectar a la sociedad.

Ahora sí el gobierno se proponía atacar viejos problemas muy arraigados en los niveles educativos del sistema, como el ausentismo de los profesores y la deserción escolar.

Una de las acciones que causó gran controversia durante este sexenio fue la descentralización educativa, aunque para algunos gobiernos estatales les significó la reducción de su presupuesto; se tuvo especial cuidado en su manejo para que los maestros no se sintieran amenazados en sus derechos laborales.

La descentralización garantizaba no sólo transferir la educación a los gobiernos, sino permitir con esta acción mejorar la eficiencia y la calidad de la educación. Esta operación inició con la instalación de la Comisión Mixta SEP-SNTE, para lo que se crearon comités de consulta, surgieron unidades de servicios educativos, coordinaciones generales convenios, y se crearon Consejos Estatales de Educación Pública.

Una de las razones que estancaron estos cambios, fue la intervención del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con intereses y reclamos hacia los acuerdos que la SEP emitía.

Para el 23 de marzo de 1984, se expidió el decreto en el que todos los estudios y especialidades de educación normal se elevaban a nivel de licenciatura y pedía como antecedente que los estudiantes hubieran cursado el nivel de bachillerato.

Esto de inmediato supuso una medida de racionalización a la matrícula de las Escuelas Normales, aunque se incentivó el ingreso a aquellas instituciones que ofertaban educación tecnológica, como una necesidad que en esos momentos correspondía al proyecto de nación.

Esta nueva visión de quienes aspiraban a estudiar para maestros, movió el panorama histórico de la sociedad en torno a la figura del docente. Los primeros maestros desde la compañía lancasteriana, hasta los maestros rurales estaban alfabetizados, después la exigencia de la carrera de maestro pasó a solicitar estudios de primaria, luego de secundaria como niveles antecedentes. Las grandes preguntas, ahora que se publicaba el decreto quedaban en el aire, ¿qué tipo de estudiantes serían los que ingresarían a las escuelas normales?, ¿esos estudiantes, estarían mejor preparados?, ¿los docentes dentro de las escuelas normales necesitarían actualizarse?, ¿qué tipo de docente se deseaba formar?

Con la licenciatura se incrementaron los años de estudio para los profesores normalistas, y se fragmentó significativamente, la cultura normalista al incluir materias de formación universitaria.

El sindicato de maestros luchaba por profesionalizar la carrera de profesor de educación básica, partían de la concepción de que al impartir clases en el nivel licenciatura, la profesión dejaría de ser considerada una carrera semi-profesional y se convertiría en una carrera profesional, luego entonces, se requería que los docentes que participaban en las Escuelas Normales que no habían seguido otros estudios, retomaran estudios universitarios, pues se partía de la base de que no podían enseñar a futuros licenciados en educación, si los maestros no habían adquirido el mismo título.

El Estado mexicano, señalaba como principales argumentos para decretar como licenciatura la carrera de profesor los siguientes puntos:

- a) Se requiere profesionalizar al grupo magisterial
- b) Mejorar la preparación de los futuros docentes
- c) Se requiere formar un nuevo tipo de educador con una mentalidad científica
- d) Contribuir desde la docencia a la investigación
- e) Dominar las técnicas didácticas y abrir el panorama de la psicología.

Estos argumentos enmarcaban la respuesta que el gobierno de Miguel De la Madrid daba por un lado a la sociedad y por otro al SNTE, con esto se garantizaba que el maestro adquiriera una formación científica, fuera crítico y observador y se le diera el mismo reconocimiento que a otros profesionales se le daba como el caso de arquitectos, médicos, ingenieros, etc.

Pese a lo anterior, hoy es cada vez más claro que la formación inicial de nivel de licenciatura no es el único elemento a considerar en la profesionalización del magisterio. En la formación de los profesores, además de incluir la formación continua, conviene incorporar elementos de orden laboral, económico, emocional y de desempeño, que sin duda inciden en la definición del estatus profesional de los docentes. (Rosales Medrano, 2009, pág. 140)

La apuesta para la profesionalización era que los docentes continuaran preparándose más allá de los estudios de licenciatura, sino que además, tuvieran la posibilidad de ingresar a la universidad y obtener otros grados académicos.

Esta apuesta no estaba del todo alejada de la propuesta del CONALTE (Consejo Nacional Técnico de la Educación) que resaltaba desde 1971 que las Escuelas Normales tenían que formar maestros con sólida preparación

científica, formación pedagógica y con una orientación humanista, además de una inclinación hacia la investigación, lo que puesto en marcha el plan 1984 significó un parte aguas en la educación.

Este es el marco en que surge el nuevo plan de estudios para la educación básica de 1984, a saber se identifican algunos elementos como cierta tensión en el modelo de profesor que se deseaba formar, entre los conocimientos que se impartían, en la inclusión de materias más hacia las Ciencias Sociales disciplinas que eran un tanto desconocidas en las Escuelas Normales.

El enfoque del nuevo Plan de estudios 1984, incluía tres tipos de modelos: académico, de reconstrucción social, de investigación acción y el modelo humanista.

En términos generales estos modelos reconocen la necesidad de formar un docente con una amplia cultura, con manejo de contenidos de la enseñanza y de estrategias didácticas (modelo académico); además con capacidad crítica y de reflexión, capaz de solucionar problemas y de tomar decisiones (modelo de reconstrucción social); hace hincapié en un docente con características de investigador (modelo de investigación acción) y además de comprender el entorno áulico y personal en que se desenvuelve el alumno (modelo humanista).

Los contenidos curriculares del Plan de estudios 1984 eran similares a los de instituciones de educación superior. Este plan en su estructura tiene un tronco común y uno específico, también algunos cursos instrumentales con líneas de formación: social, psicológica, pedagógica e instrumental; el tronco común es equivalente a todas las licenciaturas en educación, tiene treinta y seis espacios curriculares; además de un tronco específico o de formación específica, que está destinado a aquellos individuos que deseen

especializarse; los propósitos de estos cursos contribuían a la formación del futuro docente. El área específica se componía de veintisiete espacios curriculares que trataban de articular el trabajo de las Escuelas Normales con los niveles educativos adecuados para que los alumnos efectuaran sus prácticas.

En la estructura del Plan de estudios 1984 aparecen cursos de formación complementaria que se manejaban como talleres. Las materias fueron distribuidas a lo largo de 8 semestres. Los dos primeros semestres las materias tenían continuidad, para los dos siguientes (3° y 4°) se introducen materias nuevas. Estos primeros cuatro semestres tiene un total de 8 materias cada uno.

Pero para los siguientes semestres el número varía, siete materias para el 5° semestre, seis materias para el 6° semestre, nuevamente siete materias para el 7° semestre y aumenta a ocho materias en el último semestre, lo que significó una considerable sobrecarga para los alumnos que además de estudiar los contenidos curriculares, se encontraban elaborando su documento de titulación y realizaban al mismo tiempo su servicio social.

Las líneas de formación definen los aspectos formativos que como habilidades, destrezas, valores y actitudes alcanzará un estudiante al concluir sus estudios. Cada una de las líneas de formación puede estar vinculada con distintos cursos o materias del Plan de estudios.

El análisis de la relación entre un programa de estudios particular y la (s) Línea (s) de Formación con las (s) que se encuentra vinculado pretende determinar si los objetivos o contenidos de dicho programa son pertinentes y suficientes para cubrir los aspectos formativos considerados en cada Línea de Formación y, por ende para el logro de los fines de la educación básica en general y de cada nivel en particular. (Ysunza & Serrano, 1990)

Las líneas de formación contribuían a la formación de los estudiantes y aportaban elementos que le permitían al estudiante comprender la función que como maestro ejercería.

La línea de formación social era clara en cuanto a buscar la toma de conciencia de la situación socioeconómica, política y social que el país atravesaba. A la vez, el alumno comienza a tener una visión del papel que desempeña la escuela, como institución, como formadora y también informadora, como elemento implicado en el escenario donde el alumno lleva a cabo su práctica.

Para la línea de formación psicológica, la atención se pone en la revisión del desarrollo del niño, su aprendizaje, y además provee al alumno de elementos teórico-metodológicos para explicar la problemática de la práctica a la cual se enfrenta.

En la línea de formación pedagógica se revisan los criterios y técnicas para la organización del grupo, de los materiales, de la planeación, se explican las interacciones en el aula, el papel del docente, y se organizan los contenidos a partir de la materia Laboratorio de Docencia, que fue el eje articulador de una integración interdisciplinaria con los otros cursos y las otras líneas.

Las materias incluidas en la línea de formación instrumental están incluidas en el currículo con la finalidad de que el estudiante interprete, comunique, informe, se exprese de manera congruente, escriba, narre, utilice técnicas comunicativas que le permitirán mejorar su desempeño profesional.

En el siguiente cuadro se aprecian las líneas y sus cursos:

<p>Línea de formación social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seminario Económico, Político y Social de México (I y II). 2. El Estado Mexicano y el Sistema Educativo Nacional. 3. Sociología de la Educación. 4. Comunidad y Desarrollo. 5. Seminario de Valores Nacionales. 6. Seminario de Perspectivas de la Política Educativa. 7. Seminario de Responsabilidad Social del Licenciado en Educación Primaria.
<p>Línea de formación psicológica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Psicología Evolutiva. 2. Psicología Educativa. 3. Psicología del Aprendizaje. 4. Psicología Social. 5. Organización Científica del Grupo Escolar. 6. Problemas de Aprendizaje.
<p>Línea de formación pedagógica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratorio de Docencia 2. Introducción al Laboratorio de Docencia. 3. Tecnología Educativa. 4. Planeación Educativa. 5. Diseño Curricular. 6. Evaluación Educativa. 7. Seminario de Administración Educativa. 8. Seminario de Pedagogía

	<p>Comparada</p> <p>9. Seminario de Modelos Educativos Contemporáneos.</p> <p>10. Seminario de Aportes de la Educación Mexicana.</p> <p>11. Investigación Educativa.</p>
Línea de formación instrumental	<p>1. Matemáticas.</p> <p>2. Estadística.</p> <p>3. Español.</p> <p>4. Diferencial</p>
Área Específica	<p>1. Contenidos de Aprendizaje de la Educación Primaria.</p> <p>2. Educación para la salud</p> <p>3. Educación Física</p> <p>4. Literatura Infantil.</p> <p>5. Apreciación y Expresión Artística.</p> <p>6. Seminario de Administración Escolar de la Educación Primaria.</p> <p>7. Seminario de Elaboración del Documento Recepcional</p> <p>8. Seminario de Administración educativa.</p> <p>9. Computación.</p> <p>10. Tecnología Educativa.</p> <p>11. Creatividad y Desarrollo Científico.</p>

	12. Educación Tecnológica.
--	----------------------------

La presentación del Plan de estudios 1984, se llevó a cabo en la CANACO (Cámara Nacional de Comercio), hubo muchas críticas durante este acto, principalmente se impugnaba porque a los docentes no se les había tomado en cuenta ni para el cambio, ni para la elaboración, sino que esto había quedado delegado a una Comisión, que bajo las órdenes de la Dra. Benavides, se dio a la tarea de trabajar el Plan de estudios. Este clima de malestar docente, posteriormente se manifestó en las Escuelas Normales al arribar dicho plan a los centros de trabajo.

Papel del SNTE como grupo político de poder.

Al posicionarse el SNTE, empezó a tener un mayor control sobre el magisterio, sobre los discursos educativos, se le dio relevancia a la calidad, y al concretar algunas peticiones que los docentes habían hecho, le permitieron lograr credibilidad sobre sus agremiados. Estas pretensiones incluían el aumento al salario, préstamos hipotecarios para la adquisición de viviendas, la carrera magisterial como un estímulo económico y una revalorización social sobre la figura del maestro.

Hay que recordar que cuando el SNTE se creó respondía a un pacto y a conveniencias establecidas por un lado por el gobierno en turno y por otro en el propio sindicato. Ávila Camacho reconoce al SNTE como sindicato único y se le dio la facultad de recibir un porcentaje de sus agremiados. La estructura organizativa del SNTE poco ha cambiado según Ornelas, éste sigue siendo único, pluralista, aglutinador, nacionalista, liberal, autónomo, piramidal,

autoritario, de filiación obligatoria, y autofinanciado. (Ornelas, 2007 a., págs. 59-60)

La institucionalización del sindicato tuvo efectos políticos y burocráticos. Esto permitió que la SEP aplicara en todo el país sus políticas de educación y además se formaron grupos hegemónicos. El SNTE consolidó su posición ante la SEP, porque directamente se negociaba todo lo referente a los maestros. A la fecha el sindicato está posicionado con el grupo gobernante y esta afiliación le permite conducir y operar el sistema educativo.

El Sindicato ha estado en pugna con grupos contrarios a sus intereses, de la mano de sus líderes, primero Jesús Robles Martínez, luego Carlos Jongitud Barrios quien con un grupo de choque atacó en 1972 el edificio del SNTE, con lo que reafirmó su alianza con el grupo en el poder el Partido Revolucionario Institucional (PRI), formó grupos que se nutrieron de diversas corrientes ideológicas y concedió a los maestros una estabilidad laboral, plazas vitalicias, mejores sueldos, prestaciones, seguridad social, por lo que la carrera de maestro empezó a ser atractiva para muchos.

El liderazgo nacional del Sindicato y las direcciones de sus secciones, en vez de transmitir las peticiones de los maestros a la SEP, procuraron controlarla y reprimieron las protestas. (Ornelas, 2007 a., pág. 63)

Entre los años de 1978 y 1981, grupos de docentes inquietos formaron un movimiento disidente cuya principal exigencia era contar con un sindicato democrático, esos grupos comenzaron a tener presencia política en algunos estados del país como Chiapas y Oaxaca, aliándose con campesinos y trabajadores independientes. Este movimiento disidente dio origen a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE).

El presidente Carlos Salinas designó a la Profra. Elba Esther Gordillo en sustitución de Jongitud Barrios, durante el tiempo que esta lideresa estuvo en el poder se influyó en el campo educativo, en los contenidos de los libros de texto, en lo laboral, en las plazas de los maestros, en los congresos en la selección de delegados, en los estatutos del mismo SNTE, en la fragmentación de la CNTE y en su nueva imagen, logró grandes acuerdos políticos, se puso al servicio de muchos gobiernos, influyó en la elección de presidentes lo que hizo que se asentara durante varios sexenios en el poder.

El titular de la Secretaría de Educación Pública en 1992 fue Ernesto Zedillo, quien promovió una serie de reformas como la que se hizo al libro de texto gratuito, expresamente con el texto de Historia, que desplazó al de Ciencias Sociales del curriculum, con la introducción de contenidos de educación sexual, de equidad de género, educación ambiental y desarrollo humano, entre varios temas propuestos.

El libro revaloraba el papel de Porfirio Díaz, disminuía los de Villa y Zapata, ponía en duda la existencia del Pípila y los Niños Héroes, criticaba los gobiernos de los presidentes Echeverría y López Portillo, y mencionaba la matanza del 2 de octubre de 1968. (Ornelas, 2007 a., pág. 92)

El asesor pedagógico de ese proyecto era el rector de la UPN Olac Fuentes Molinar, quien después sustituyó a Gilberto Guevara Niebla en la Subsecretaría de Educación Básica. Lo que es cierto, es que esta reforma a los libros de texto causó gran malestar y revuelo en varios sectores, ex presidentes, intelectuales, maestros, SNTE, se quejaron sobre los contenidos del texto, así que se dio marcha atrás a la distribución de los nuevos contenidos en los libros de historia.

El SNTE con Elba Esther Gordillo al frente quería mantener su carácter vertical y nacional. Durante su gestión ella logró extender sus periodos, por sus habilidades políticas y sus negociaciones con los grupos de poder.

Mientras el SNTE apremiaba al gobierno con demandas de actualización y superación para los maestros, al interior de la SEP se dieron cambios. Zedillo renunció para coordinar la campaña presidencial de Colosio y Solana que había regresado, también renunció para lanzarse como candidato a senador. Entonces, la SEP puso en marcha el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Educación Básica en servicio (PRONAP), que incluyeron centros para maestros con bibliotecas, equipos de cómputo, asesorías, apoyos, etcétera.

El Programa se alimentó tanto de las experiencias pasadas como de los programas que estaban en marcha. Las metas principales de las políticas para el período 1995-2000, fueron mejorar la cobertura y la calidad, promover el desarrollo del personal académico, incrementar la capacidad de respuesta a las demandas de la comunidad y de la producción e impulsar la organización y coordinación del sistema.

En mayo de 1995, se presentó el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 (PND) como marco general de la administración del presidente Ernesto Zedillo. En enero de 1996, se despliegan los propósitos del PND en el Programa de Desarrollo Educativo, que en su capítulo III presenta los objetivos, estrategias y políticas para la educación media superior y superior.

En 1995 apareció el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALES) que entre sus tareas contempló la renovación del acervo bibliográfico en las escuelas, a través de las bibliotecas escolares y la

supervisión de los materiales en la asignatura de español dirigidos a alumnos y maestros.

Para las Escuelas Normales se comenzó a contemplar un cambio a principios de los noventa en los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria, tomando en cuenta los comentarios de los maestros y la visión de los expertos.

Era claro que se necesitaba rescatar el normalismo, ponerlo en el centro de la discusión seria y programática, atraer a los docentes con propuestas de superación profesional e instrumentos que les fueran útiles en su trabajo. (Ornelas, 2007 a., pág. 89)

Para 1997, el gobierno federal puso en marcha la reforma curricular para las Escuelas Normales. A través de la SEP se introdujeron cambios en la profesión magisterial y comenzó el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, con el que se pretendía movilizar y sacar de su inercia a estas instituciones.

Para llegar a este punto, se negociaron políticamente las condiciones entre dos actores la SEP y el SNTE principalmente, aunque también se consultó a los estados y otros grupos magisteriales. El propósito entre los acuerdos SEP-SNTE, es claro, en cuanto vigilan que las Escuelas Normales de los estados cumplan con los contenidos de los planes de estudio y se homogenicen al proyecto nacional.

La carrera magisterial es otra de las propuestas que por medio del SNTE, lograron impactar en los profesores, pues a través de sus méritos, su preparación profesional, el desempeño docente y el aprovechamiento de los alumnos, los maestros no sólo aceptaron que se les evaluara, sino que además podían incrementar su sueldo.

El gobierno buscaba un procedimiento de méritos de manera tal que recompensara a los profesores cumplidos, a quienes se preocupan por el aprendizaje y los problemas de los alumnos y ponen empeño en su tarea. (Ornelas, 2007 a., pág. 106)

Considerado un momento como el sindicato más grande de América Latina, el SNTE tiene todavía mucha injerencia sobre los modelos educativos del país, las decisiones políticas que se toman, los cambios a los planes de estudio y la formación de maestros en México.

Antecedentes Históricos del Plan de Estudios 1997.

En el marco de la formulación del Plan Nacional de Desarrollo (PND) durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se priorizaron las políticas educativas como una manera de alcanzar un mejor nivel de vida.

Este Plan Nacional de Desarrollo hizo énfasis en dos conceptos que subyacen al interior del mismo y que son modernización como una manera de alcanzar la modernidad al confrontar la rigidez que impera en las estructuras sociales y económicas; y el de descentralización que es el motor que en el que deviene la modernización y que permite que el sistema educativo alcance sus metas (Victorino Ramírez, 2005, págs. 106-107).

El gobierno de Salinas apostaba en grande por el proyecto educativo, por los ajustes que le permitieran al país producir de manera eficiente y eficaz para entrar al mercado mundial con una economía abierta, apostando por la globalización para poder competir internacionalmente con otros países, lo que demostraría que México finalmente, había llegado a la modernización.

Este sexenio se caracterizó por implantar un modelo de descentralización, afianzar al SNTE y tratar de dar respuesta a las deficiencias encontradas en relación con la calidad educativa, el rezago escolar, la baja matrícula, la

conservación y retención de la misma con la finalidad de tratar de hacer más equitativo el sistema educativo nacional.

Además México empezó a relacionarse con organismos internacionales en educación, como la UNESCO, el Banco Mundial (BM) lo que le permitió financiar programas educativos. Estas acciones no tomaban en cuenta al sindicato de maestros cuyo líder Carlos Jongitud Barrios, fue depuesto y nombrada una lideresa, la Profra. Elba Esther Gordillo.

De 1989 a 1992, la SEP pugó por alcanzar un control normativo sobre el sistema nacional. Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, (ANMEB) firmado en 1992, se estableció un pacto, que se conoció como el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, que entre otras cosas concedía injerencia a la sociedad y al SNTE en varios sectores.

Teniendo como antecedente el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, surge el Plan de estudios 1997 de Licenciatura en Educación Primaria.

El Plan de estudios de 1997 obedeció a la demanda de que los profesionales desarrollen sus competencias, además de la articulación que se hace con otros niveles educativos, en este caso, preescolar y secundaria.

Las líneas centrales del nuevo modelo de competencias didácticas profesionales del Plan 97 fueron reforzadas por la continuidad de la política educativa oficial del PNE 2001-2006 y el de Política Nacional de Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (PNFDPMEB) del 2003 (documento rector). (Moreno, 2010, pág. 99)

Una de las características de la puesta en marcha de este plan de estudios en cuanto a los rasgos deseables del nuevo maestro en el perfil de egreso, fue la de agrupar las competencias en cinco campos: habilidades intelectuales específicas (cinco bloques); dominio de los contenidos de enseñanza (tres bloques); competencias didácticas (seis bloques), identidad profesional y ética (siete bloques); y capacidad de percepción y respuesta (cinco bloques), éstos pensados para que al término de los estudios cada uno de los estudiantes obtenga las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que el Plan 1997 propone. Además se infiere que cada uno de los rasgos del perfil de egreso impacta en las asignaturas distribuidas a lo largo del Plan, pero no corresponden en específico a ninguna materia.

Las competencias se asocian con un enfoque constructivista, que es el mismo que plantea el plan 1997, y que como señala Moreno:

Se traducen en términos de conocimientos, habilidades y destrezas que permiten el logro de los niveles de ejecución de prácticas, éstas se enfatizan en el desarrollo de habilidades sin la presión del tiempo. (Moreno, 2010, pág. 98)

Aunque se destaca que la formación común de los profesores se concentra en consolidar las habilidades intelectuales y las competencias profesionales, más que aquellos rasgos de los otros campos formativos. Estas construcciones se realizan durante ocho semestres con un valor total de 448 créditos, repartidos en 45 asignaturas, con una carga horaria en promedio de seis horas diarias, durante cinco días a la semana.

El plan vigente considera tres espacios o momentos de formación:

Actividades escolarizadas son las que se estudian de manera presencial en la escuela Normal, conformada por 35 asignaturas organizadas y distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres.

Actividades de acercamiento a la práctica escolar que pone en contacto a los alumnos con su campo profesional a través de las jornadas de trabajo en escuelas primarias que consisten en realizar prácticas en los planteles educativos donde atienden directamente a los alumnos en grupo, elaboran y diseñan planeaciones, materiales, guiones de observación, diarios;

Práctica intensiva bajo condiciones reales de trabajo se promueve la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, combinándolos con periodos de estancia en las instituciones educativas y un tutor designado para acompañarlos durante todo el ciclo escolar, además hay sesiones de trabajo en las Escuelas Normales, esto con el fin de que los alumnos analicen y valoren su práctica y que a través de esas experiencias construyan el documento recepcional para obtener el grado de Licenciado en Educación Primaria.

Una diferencia con los anteriores programas en cuanto a la titulación, contempla la elaboración de un documento recepcional que dé cuenta de todas aquellas experiencias que sintetizan la puesta en marcha de una propuesta de trabajo; los anteriores planes de estudio, priorizaban otras construcciones y modalidades para el documento: éstas eran tesis, tesina, monografía, informe recepcional, examen CENEVAL; la modalidad de construcción del documento recepcional en calidad de ensayo, genera una organización de la propia Escuela Normal para atender al alumno de 7° y 8° semestres; este proceso consiste en designar un asesor preferentemente un docente con formación de maestro que guíe la construcción del proceso de intervención del alumno normalista; al mismo tiempo las instituciones receptoras en este caso las escuelas primarias, eligen dentro de su personal docente a un tutor que acompañará la estancia del alumno durante todo el ciclo escolar, introduciéndolo al trabajo en aula, colaborativo, administrativo, de gestión, de tal manera que al término de su paso por las escuelas de

práctica obtengan todos aquellos elementos que la teoría no incluye y que la práctica requiere.

En los programas anteriores las líneas de formación establecían claramente la lectura del mapa curricular, en el Plan de 1997 para educación primaria las líneas no se establecen como contenido, sin embargo se infieren de las distintas materias que se seleccionaron para conformar este Plan. Se distinguen cinco líneas de formación: Línea de formación social, línea de formación pedagógica, línea de formación psicológica, línea de formación específica y línea de formación instrumental.

La forma de presentar las materias dentro del Plan de estudios no parece tener una secuencia lógica por líneas o por grados, la lectura debe hacerse desde el propio mapa curricular al señalar los espacios que pueden corresponder a las Líneas.

<p>Línea de Formación Social</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema Educativo Mexicano; 2. Problemas y Políticas de la Educación Básica; 3. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II; 4. Asignatura Regional I y II.
<p>Línea de Formación Pedagógica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria; 2. Seminario sobre Temas Selectos de la Pedagogía Universal I, II y III

<p>Línea de Formación Psicológica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo Infantil I y II 2. Necesidades Educativas Especiales.
<p>Línea de Formación Específica</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación y práctica docente; Escuela y Contexto Social; 2. Iniciación al trabajo escolar; 3. Observación y práctica docente I y II; 4. Observación y Práctica Docente III y IV; 5. Trabajo Docente I y II; 6. Seminario de Análisis del trabajo Docente I y II; 7. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje I y II 8. Gestión Escolar
<p>Línea de Formación Instrumental</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación Física I y II; 2. Educación Artística I, II y III; Matemáticas y su Enseñanza I y II Español y su Enseñanza I y II; 3. Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II; 4. Geografía y su Enseñanza I y II; Historia y su Enseñanza I y II;

La línea de formación específica es la que se encarga de proporcionar al alumno todos los elementos de acercamiento a la práctica.

Las asignaturas que se relacionan con la línea de formación instrumental son las que se refieren a la enseñanza de las materias que se imparten en la escuela primaria.

Lo que puede observarse con la distribución de las materias es que la línea de formación psicológica queda muy desprotegida con sólo dos materias; la línea instrumental abarca los contenidos de las asignaturas que se imparten a nivel primaria y tiende a ser similar a la propuesta del Plan de estudios 1975 reestructurado, que manejaba las materias y su didáctica es decir aquellos procedimientos que se emplean para que los alumnos adquieran el conocimiento.

El Plan de estudios 1997 tiene materias de tronco común igual que las licenciaturas en educación secundaria, especial y preescolar. En el mapa curricular esas materias en su mayoría pertenecen a la línea de formación social y son las siguientes:

En el primer semestre:

Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano;
Problemas y políticas de la educación básica, Estrategias para el estudio y la comunicación

En el segundo semestre:

La educación en el desarrollo histórico de México

En el tercer y cuarto semestres:

Seminario de temas selectos de Historia de la pedagogía y la educación I y II; aunque este seminario tiene continuidad en la licenciatura en educación

primaria, no lo tiene en la licenciatura en educación especial, ni en preescolar.

En cuanto a la descripción de las asignaturas presento a continuación un cuadro que ofrece los propósitos de cada una de las materias:

ASIGNATURAS	PROPÓSITOS
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema Educativo Mexicano	Conocer las bases constitutivas del sistema educativo mexicano en la actualidad
Problemas y Políticas de la Educación Básica	Analizar las políticas gubernamentales y los problemas centrales de la educación en México. Comprender las articulaciones que existen en los distintos niveles de educación
Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	Obtener una visión general de los propósitos formativos y de los contenidos del plan y los programas de estudio de la educación primaria.
La Educación en el Desarrollo Histórico de México I y II	Profundizar y analizar sobre las propuestas, las experiencias sociales y las ideas que influyen en el desenvolvimiento histórico de la educación.

<p>Seminario sobre Temas Selectos de la Pedagogía Universal I, II y III</p>	<p>Conocer y analizar aspectos relevantes de la historia de la educación.</p>
<p>Desarrollo Infantil I y II</p>	<p>Conocer los procesos de desarrollo del niño y los factores que influyen en el aprendizaje escolar.</p>
<p>Necesidades Educativas Especiales</p>	<p>Desarrollar habilidades y actitudes que les permiten identificar o atender las necesidades educativas de sus alumnos</p>
<p>Estrategias para el Estudio y la Comunicación I y II</p>	<p>Dominar y aplicar las competencias de lectura comprensiva y crítica así como la expresión oral.</p>
<p>Matemáticas y su Enseñanza I y II</p>	<p>Ampliar y consolidar sus conocimientos matemáticos que el maestro de educación primaria requiere dominar.</p>
<p>Español y su Enseñanza I y II</p>	<p>Desarrollar las competencias lingüísticas de sus alumnos y las propias. Analizar los enfoques y contenidos del campo del lenguaje</p>
<p>Ciencias Naturales y su Enseñanza I y II</p>	<p>Comprender los rasgos del proceso de aprendizaje de las ciencias. Diseñar y construir estrategias</p>

	didácticas que fomenten una actitud científica
Geografía y su Enseñanza I y II	Comprender los procesos intelectuales que caracterizan el aprendizaje de la geografía.
Historia y su Enseñanza I y II	Comprender los procesos intelectuales para el acercamiento de los alumnos al conocimiento histórico, al identificar los elementos conceptuales para la enseñanza de la materia.
Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II	Fomentar la formación de valores a partir de lo expresado en la Constitución Política
Observación y práctica docente	Conocer las condiciones reales del trabajo docente a través de experiencias formativas que propicien el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza.
Escuela y Contexto Social	Analizar las relaciones de la escuela y su entorno. Orientar las primeras observaciones sobre la vida escolar.
Iniciación al trabajo escolar	Analizar la complejidad del trabajo docente. Identificar los elementos y las formas

	de resolución que se presentan en la práctica.
Observación y Práctica docente I y II	Profundizar en las formas de trabajo de los docentes, la construcción de estrategias didácticas y las interacciones entre los distintos actores de la educación.
Observación y Práctica Docente III y IV	Diseñar, prever y propiciar observaciones y planeaciones para periodos de práctica más complejos y extensos.
Trabajo Docente I y II Seminario de Análisis del trabajo Docente I y II	Poner en práctica los elementos adquiridos a lo largo de su formación con los alumnos a su cargo. Reflexionar sobre su propia práctica docente.
Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje I y II	Revisar y considerar los procedimientos para organizar las actividades de enseñanza y evaluación.
Gestión Escolar	Sistematizar las características de la organización y funcionamiento de la escuela primaria.
Educación Física I y II	Reconocer los beneficios de la educación física en el desarrollo integral de los niños.

	Desarrollar sus propias competencias y disponer de un espacio físico para realizar ejercicio físico.
Educación Artística I, II y III	Diseñar y realizar actividades de expresión y apreciación artística.
Asignatura Regional I y II	Comprensión y análisis de otros aspectos relativos al sistema educativo nacional, los problemas educativos y del entorno sociocultural.

En este plan del total de las 45 asignaturas, diez materias están destinadas a entrenar al estudiante para los procesos de enseñanza. Estas son Matemáticas y su enseñanza I y II, Español y su enseñanza I y II, Geografía y su enseñanza I y II, Ciencias naturales y su enseñanza I y II e Historia y su enseñanza I y II. En realidad, esta orientación está recuperada del Plan 1975, el cual seguramente ha sido de todos cuantos se han formulado en las normales del país, el más diseñado a formar a los profesores para el ejercicio de la docencia. (Rosales Medrano, 2009, pág. 162)

Una de las características de este plan de estudios a diferencia del plan de 1984, es que resaltó y priorizó la formación de los docentes, tanto en las actividades de acercamiento a la práctica en condiciones reales de trabajo, como en el análisis y la reflexión sobre su práctica. Además los profesores se distanciaron de la parte investigativa que el plan 1984 resaltaba, y que para muchos quienes no tenían la experiencia ni los suficientes conocimientos había significado un reto. Por el contrario el plan 1997, destacó y enfatizó conceptos centrales como hacer del alumno un ser crítico, capaz de reflexionar sobre su práctica docente en sus saberes, en sus valores y

rescató los aspectos emocionales y afectivos incluso integrándolos al discurso evaluativo.

Lo que es un hecho, es que aunque el Plan de estudios 1984 fue la base para el surgimiento del Plan 1997, en ambos subyacen las críticas en cuanto atañe a la formación de docentes en México.

Reforma al plan de estudios 2012.

Esta información fue retomada del Diario Oficial de la Federación, se emite como fecha de operación el 20 de agosto del 2012, y se señala el Acuerdo # 649 Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria, como el eje rector de la reforma al Plan de Estudios de Educación Primaria.

Sin embargo, para llegar a un análisis encuentro como principal obstáculo para hacerlo el que los resultados no han sido valorados, evaluados y difundidos por lo que en este apartado sólo acopio información sobre lo que publicó el Diario Oficial de la Federación. Asimismo, deseo aclarar que sólo recupero algunos apartados que me parecen significativos en esta reforma y que el material completo es de fácil acceso vía electrónica.

La Ley General de Educación confiere a la autoridad educativa federal, entre otras atribuciones exclusivas, la de determinar para toda la República los Planes y programas de estudio, entre otros, los de la educación normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

El Plan Nacional de Desarrollo en su eje 3 "Igualdad de oportunidades", objetivo 9 "Elevar la calidad educativa", estrategia 9.2 establece que se deberán fortalecer las capacidades de los maestros para la enseñanza, la investigación, la difusión del conocimiento y el uso de nuevas tecnologías, alineándolas con los objetivos nacionales de elevación de la calidad educativa, estímulo al aprendizaje, fortalecimiento de los valores éticos de

los alumnos y transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo, principalmente. Para ello se diseñarán acciones específicas dirigidas a robustecer la formación inicial del personal docente. (Gobernación, 2013)

En esta reforma interviene el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación quien representa a los maestros, y tiene como propósito garantizar que los maestros estén mejor preparados para la enseñanza por lo que se necesita un currículo integrado, coherente y pertinente, que sea nacional en su concepción y flexible en su desarrollo.

El 19 de agosto de 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, cuyo trayecto se organiza en el Plan y programas de estudio orientados al desarrollo de competencias para la vida de las niñas, los niños y los adolescentes mexicanos. (Gobernación, 2013)

Para lograr el objetivo en la formación de docentes que respondan a las necesidades de un modelo pedagógico, se pone en marcha la Reforma Integral de la Educación Básica como una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria busca con esto favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión.

Como antecedentes este plan de estudios responde a los retos del sistema educativo nacional en cuanto a buscar la transformación social, cultural, científica y tecnológica en todas sus modalidades para atender a los alumnos con eficacia y eficiencia. Las Escuelas Normales, han cumplido con la tarea trascendental de formar a los docentes de la educación básica del país.

Las políticas y acciones emprendidas para mejorar la calidad de la educación buscan favorecer su transformación, para convertirlas en espacios de generación y aplicación de nuevos conocimientos, de producción de cultura pedagógica y de democracia institucional, de manera que los futuros docentes de educación básica logren la formación necesaria para desarrollar una práctica docente más pertinente y efectiva.

La Reforma Curricular de la Educación Normal atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen la educación básica en los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria). (Gobernación, 2013)

Fundamentación: La reforma curricular y los planes de estudio que de ella se derivan se sustentan en las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación.

En la fundamentación se consideran las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional para identificar los elementos que inciden significativamente en la reforma.

Dimensión social.- Dado que la educación es una función social el análisis de ésta permite dimensionar el papel de la escuela y del docente. La fundamentación de la reforma en esta dimensión incide en la definición de políticas y estrategias a seguir para el fortalecimiento de la educación normal

y para que los docentes que se formen en las escuelas normales satisfagan la demanda de docentes de la educación básica.

Dimensión filosófica.-El Sistema Educativo Nacional sienta sus bases en el marco filosófico del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los principios que de él emanan. El derecho a la educación y los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad orientan la reforma y los principios de igualdad, justicia, democracia y solidaridad en que se sustenta serán fundamentales para desarrollar el sentido de responsabilidad social y de pertenencia de los futuros docentes.

Dimensión epistemológica.-Los fundamentos epistemológicos de la reforma curricular abordan la educación normal como un objeto de conocimiento y acción que se torna cada vez más complejo al constituirse en un campo de confluencia disciplinar. Las contribuciones de las ciencias de la educación, pedagogía, psicología, historia, filosofía, antropología, economía, entre otras, sus enfoques y formas de proceder deberán sustentar permanentemente la actualización de los currículos de la educación normal.

Dimensión psicopedagógica.- Para atender los fines y propósitos de la educación normal y las necesidades básicas de aprendizaje de sus estudiantes, la reforma retoma los enfoques didáctico-pedagógicos actuales que deberán vincularse estrechamente a los enfoques y contenidos de las disciplinas para que el futuro docente se apropie de: métodos de enseñanza, estrategias didácticas, formas de evaluación, tecnologías de la información y la comunicación y de la capacidad para crear ambientes de aprendizaje que respondan a las finalidades y propósitos de la educación básica y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; así como al contexto social y su diversidad.

Dimensión profesional.- La conformación socio-demográfica y el perfil académico de quienes se dedican a la docencia están marcados por la condición de género, el origen social y el capital cultural que poseen. En la actualidad, la expectativa que atribuye a la escuela y al docente la responsabilidad de la mejora social e individual rebasa su responsabilidad, capacidad y ámbito, ya que solamente puede contribuir a esta mejora. Los múltiples retos que enfrentan estos profesionales hacen necesario que la formación profesional posibilite el análisis y la comprensión de las implicaciones de su tarea.

La profesionalización de los docentes da unidad y sentido a las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional de la reforma y orienta la definición e implicaciones del enfoque metodológico, de las competencias genéricas y profesionales, de la malla curricular y de otros componentes que sistematizan su diseño.

Dimensión institucional.- Las Escuelas Normales se transforman debido a su inserción en el tipo superior, lo cual favorece su consolidación en áreas en las que no habían incursionado totalmente como la investigación, la difusión de la cultura y la extensión académica.

Para lograr los propósitos educativos requieren fortalecer los procesos de gestión institucional con la participación de los miembros de la comunidad escolar, ya que la movilización y potenciación de los saberes, los tiempos, los recursos materiales y financieros, entre otros, implica planificar acciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados.

Sus responsabilidades y atribuciones como parte del sistema de educación superior constituyen áreas de oportunidad para fortalecer su estructura

académica y organizacional, conservando en todo momento su identidad como instituciones formadoras de docentes de educación básica.

Esta reforma pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. (Gobernación, 2013)

Elaboración del currículo: Para lo cual se consideraron condiciones en el diseño y la instrumentación, las experiencias de los profesores de las escuelas normales, su metodología se basó en competencias como la opción actual de la sociedad. Para construir la propuesta curricular se contó con una serie de modalidades como las consultas, las opiniones de docentes, las visitas a las escuelas normales, los grupos de trabajo, las entrevistas entre otras que sirvieron para delinear tres fases de trabajo:

- Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente.
- Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso.
- Diseño y desarrollo de la estructura curricular.

Cada una de estas fases reunió grupos de profesionales para definir los contenidos factuales, conceptuales, procedimentales y actitudinales, correspondientes a los objetivos, propósitos, rasgos del perfil de egreso, competencias, saberes, definición de los cursos, construcción de trayectos formativos, la malla curricular, los enfoques, modelos y tendencias actuales de la educación.

Orientaciones curriculares del Plan de estudios 2012.

El Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria se estructura a partir de tres orientaciones curriculares que están en consonancia con los modelos y enfoques propuestos en los planes de estudio de los distintos niveles del Sistema Educativo Nacional:

- 1) Enfoque centrado en el aprendizaje. implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza. Para lo cual se basa en:
 - Aprendizaje por proyectos Es una estrategia de enseñanza y aprendizaje en la cual los estudiantes se involucran de forma activa en la elaboración de una tarea-producto que da respuesta a un problema o necesidad planteada por el contexto social, educativo o académico de interés.
 - Aprendizaje basado en casos de enseñanza Esta estrategia expone narrativas o historias que constituyen situaciones problemáticas, y que se presentan al estudiante para que desarrolle propuestas conducentes a su análisis o solución.
 - Aprendizaje basado en problemas (ABP) Estrategia de enseñanza y aprendizaje que plantea una situación problema para su análisis y/o solución, donde el estudiante es participe activo y responsable de su proceso de aprendizaje.
 - Aprendizaje en el servicio Es una estrategia de enseñanza experiencial y situada que integra procesos de formación y de servicio a la comunidad.
 - Aprendizaje colaborativo Estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que los estudiantes trabajan juntos en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje como el de sus compañeros.

- Detección y análisis de incidentes críticos (IC) El valor formativo de estos incidentes reside en que su análisis posibilita cambios profundos en las concepciones, estrategias y sentimientos del maestro, lo que a su vez propicia transformaciones en la práctica docente.
- 2) Enfoque basado en competencias una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de manera articulada e interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa en un contexto específico. Requiere que la persona, al enfrentar la situación y en el lugar mismo, re-construya el conocimiento, proponga una solución o tome decisiones en torno a posibles cursos de acción, y lo haga de manera reflexiva.

Esta caracterización tiene sus fundamentos en el siguiente conjunto de criterios:

- Las competencias tienen un carácter holístico e integrado. Se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.
- Se encuentran en permanente desarrollo. Su evaluación auténtica debe ser continua, mediante la elaboración de estrategias.
- Se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación.
- Las competencias se integran mediante un proceso permanente de reflexión crítica, fundamentalmente para armonizar las intenciones, expectativas y experiencias a fin de realizar la tarea docente de manera efectiva.

- Varían en su desarrollo y nivel de logro según los grados de complejidad y de dominio.
- Asumen valor, significatividad, representatividad y pertinencia según las situaciones específicas, las acciones intencionadas y los recursos cognitivos y materiales disponibles, aspectos que se constituyen y expresan de manera gradual y diferenciada en el proceso formativo del estudiante.
- Operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje.

De esta manera la evaluación basada en competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia. En ese sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción.

Desde esta perspectiva, la evaluación cumple con dos funciones básicas, la sumatoria de acreditación-certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios y la formativa, para favorecer el desarrollo y logro de dichos aprendizajes; esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos.

Con base en lo anterior, la evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes (definidos en parámetros y en criterios de desempeño) y por ser integral, individualizada y

permanente; por lo tanto, no compara diferentes individuos ni utiliza necesariamente escalas de puntuación y se realiza, preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad del sujeto que se evalúa.

- 3) Flexibilidad curricular, académica y administrativa. Es una tendencia que caracteriza el funcionamiento, grado de apertura e innovación de sus programas académicos, particularmente en los procesos de formación profesional. La flexibilidad se consolida ante la implementación de nuevas políticas educativas, los avances científicos y tecnológicos, la economía globalizada y la perspectiva multicultural de la formación en las instituciones de educación superior. Supone el cumplimiento de un proceso complejo y gradual de incorporación de rasgos y elementos que otorgan mayor pertinencia y eficacia a los programas académicos, considerando las particularidades derivadas de los avances en las disciplinas, de los nuevos tipos de programas educativos, de los requerimientos de los actores del proceso formativo, así como de la vocación, la dinámica y las condiciones propias de cada institución.

Estas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.

Perfil de egreso de la educación normal: Constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios, se expresa en competencias que describen lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Comprende las competencias genéricas y las profesionales, así como sus unidades o elementos.

Competencias genéricas expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. Algunas de ellas son:

- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- Aprende de manera permanente.
- Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- Actúa con sentido ético.
- Participa en los procesos sociales de manera democrática.
- Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
- Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

Competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Las competencias profesionales que se definieron son las siguientes:

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
- **Ámbito:** Vinculación con la institución y el entorno. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Las competencias genéricas y las competencias profesionales se articulan en un conjunto de cursos orientados al logro del perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria que se integran en la malla curricular.

Organización de la malla curricular.

La malla curricular del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria está constituida por cinco trayectos formativos, que se interrelacionan para lograr el cumplimiento de las competencias genéricas y profesionales establecidas en el perfil de egreso del futuro maestro.

Por trayecto formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas

alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios, entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada curso. (Gobernación, 2013)

Trayecto Psicopedagógico: Considera al docente como un profesional del aprendizaje, de la formación y la enseñanza. Fortalece en el futuro maestro el sentido de su quehacer como educador a partir del análisis de las diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social, que le permite comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo. De igual manera favorece el reconocimiento de las políticas que subyacen a los cambios curriculares y las innovaciones de la enseñanza que se presentan en el Sistema Educativo.

Se pretende que el futuro maestro desarrolle perspectivas sobre el trabajo docente desde un enfoque amplio, el cual le permita comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo, especialmente dentro del aula escolar, con el fin de participar en el diseño y aplicación de situaciones y estrategias didácticas acordes al nivel escolar donde desempeñará su actividad profesional.

Finalidades formativas: Con los cursos contemplados en este trayecto de formación se pretende: Posibilitar la adquisición de los elementos teórico-metodológicos para comprender las características actuales de la educación básica en nuestro país.

Este trayecto está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica de 4 horas a la semana de trabajo presencial, con un valor de 4.5 créditos cada uno.

Los cursos que integran el trayecto son:

Cursos	Horas/ créditos
El sujeto y su formación profesional como docente	4/4.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	4/4.5
Historia de la educación en México	4/4.5
Panorama actual de la educación básica en México	4/4.5
Planeación educativa	4/4.5
Bases psicológicas del aprendizaje	4/4.5
Adecuación curricular	4/4.5
Ambientes de aprendizaje	4/4.5
Teoría pedagógica	4/4.5
Evaluación para el aprendizaje	4/4.5
Herramientas básicas para la investigación educativa	4/4.5
Atención a la diversidad	4/4.5
Filosofía de la educación	4/4.5
Diagnóstico e intervención socioeducativa	4/4.5
Planeación y gestión educativa	4/4.5
Atención educativa para la inclusión	4/4.5

(Gobernación, 2013)

Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: Aborda el saber disciplinario necesario para el desarrollo de una práctica docente de alta calidad, trascendiendo los requerimientos de la educación básica. Se pretende que el futuro maestro logre un dominio conceptual e instrumental de

las disciplinas y, con base en éste, proponga estrategias para su tratamiento didáctico específico.

El trayecto concentra los cursos relacionados con las principales áreas de conocimiento que se consideran fundamentales en la formación de los alumnos de educación primaria de nuestro país. Está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje, tienen una carga de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos académicos cada uno. El resto de los cursos tienen una duración de 4 horas y un valor 4.5 créditos

Finalidades formativas: Analizar y comprender los campos de formación del plan de estudios y de los programas de la educación básica.

Está integrado por los siguientes cursos:

Cursos	Horas/créditos
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza	6/6.75
Desarrollo físico y salud	4/4.5
Prácticas sociales del lenguaje	6/6.75
Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	6/6.75
Acercamiento a las Ciencias Naturales en la primaria	6/6.75

Educación histórica en el aula	4/4.5
Procesos de alfabetización inicial	6/6.75
Geometría: su aprendizaje y enseñanza	6/6.75
Ciencias Naturales	6/6.75
Educación histórica en diversos contextos	4/4.5
Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	6/6.75
Procesamiento de información estadística	6/6.75
Educación física	4/4.5
Producción de textos escritos	6/6.75
Educación artística (Música, expresión corporal y danza)	4/4.5
Formación cívica y ética	4/4.5
Educación geográfica	4/4.5
Educación artística (Artes visuales y teatro)	4/4.5
Formación ciudadana	4/4.5
Aprendizaje y Enseñanza de la geografía	4/4.5

(Gobernación, 2013)

Trayecto de Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación: Este trayecto formativo abarca los aspectos relacionados con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el manejo de una lengua adicional, que complementan la formación integral del futuro docente.

Los cinco espacios curriculares asignados a los cursos de inglés en el Plan de estudios, se corresponden con las competencias específicas a desarrollar en los primeros cuatro niveles comunes de referencia. Se compone de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga de 4 horas semanales y un valor de 4.5 créditos académicos cada uno.

Finalidades formativas: Desarrollar la capacidad para utilizar e incorporar adecuadamente en las actividades de enseñanza-aprendizaje las tecnologías de la información y la comunicación.

Favorecer la adquisición del idioma inglés como lengua adicional.

Los cursos que lo integran son:

Cursos	Horas/créditos
Las TIC en la educación	4/4.5
La tecnología informática aplicada a los centros escolares	4/4.5
Inglés A1	4/4.5
Inglés A2	4/4.5
Inglés B1	4/4.5
Inglés B1	4/4.5

Inglés B2	4/4.5
-----------	-------

(Gobernación, 2013)

Trayecto de Práctica profesional: Este trayecto vincula los saberes adquiridos o desarrollados en cada uno de los semestres con proyectos de intervención en el aula. Tiene un carácter integrador en el sentido de que recupera todos los trayectos formativos para poder dar respuesta a las situaciones y problemáticas encontradas o sugeridas intencionalmente para la formación profesional.

Las prácticas profesionales se entienden como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. Estas ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia. Además Contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza

Finalidades formativas: Profundizar en la comprensión de situaciones y problemas educativos situados en contextos específicos.

Analizar, elaborar, organizar y conducir situaciones de enseñanza para el nivel de educación primaria.

Favorecer la comprensión de las características, significado y función social del rol del maestro.

El trayecto Práctica profesional está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento

paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos.

Está integrado por los siguientes cursos:

Cursos	Horas/créditos
Observación y análisis de la práctica educativa	6/6.75
Observación y análisis de la práctica escolar	6/6.75
Iniciación al trabajo docente	6/6.75
Estrategias de trabajo docente	6/6.75
Trabajo docente e innovación	6/6.75
Proyectos de intervención socioeducativa	6/6.75
Práctica profesional	6/6.75
Práctica profesional	20/6.4

(Gobernación, 2013)

Trayecto de Cursos Optativos: Brinda la oportunidad de complementar la formación de los estudiantes normalistas, a través de un conjunto de cursos optativos que propondrá la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP y las Escuelas Normales a través de las autoridades educativas locales, previa autorización de la DGESPE.

Asimismo, propicia la integración de cursos que atienden necesidades de los docentes, las escuelas o los contextos en los que se ubican, articulando diversos componentes disciplinarios con finalidades específicas. Se proponen trayectos con diversas salidas que enfatizan tanto algún área del conocimiento (español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales); requerimientos del contexto local o estatal (asignatura regional, grupos multigrado, niños migrantes, lengua adicional), como temas que por su relevancia social resulten de interés en la escuela normal (cuidado del medio ambiente, prevención de la violencia, competencias directivas, entre otros). Se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante, con 4 horas semanales de carga académica y un valor 4.5 créditos

Finalidades formativas: Proporcionar espacios complementarios de énfasis a los trayectos centrales de formación.

Distribución de Cursos por Semestre.

PRIMER AÑO			
<i>Primer Semestre</i>		<i>Segundo Semestre</i>	
Curso	Hrs/Cr	Curso	Hrs/ Cr
El sujeto y su formación profesional como docente	4/4.5	Planeación educativa	4/4.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje	4/4.5
Historia de la Educación en México	4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje	6/6.75
Panorama actual de la educación básica en México	4/4.5	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	6/6.75
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza	6/6.75	Acercamiento a las Ciencias Naturales en la primaria	6/6.75
Desarrollo físico y salud	4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	4/4.5
Las TIC en la educación	4/4.5	Observación y análisis de la práctica escolar	6/6.75
Observación y análisis de la práctica educativa	6/6.75		6/6.75
	36 hrs		36 hrs

SEGUNDO AÑO			
Tercer Semestre		Cuarto Semestre	
Curso	Hrs/Cr	Curso	Hrs/Cr
Adecuación curricular	4/4.5	Teoría pedagógica	4/4.5
Ambientes de aprendizaje	4/4.5	Evaluación para el aprendizaje	4/4.5
Educación histórica en el aula	4/4.5	Educación histórica en diversos contextos	4/4.5
Procesos de alfabetización inicial	6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos	6/6.75
Geometría: su aprendizaje y enseñanza	6/6.75	Procesamiento de información estadística	6/6.75
Ciencias Naturales	6/6.75	Optativo	4/4.5
Inglés A1	4/4.5	Inglés A2	4/4.5
Iniciación al trabajo docente	6/6.75	Estrategias de trabajo docente	6/6.75
	40 hrs		38 hrs

TERCER AÑO			
Quinto Semestre		Sexto Semestre	
Curso	Hrs/Cr	Curso	Hrs/Cr
Herramientas básicas para la investigación educativa	4/4.5	Filosofía de la educación	4/4.5
Atención a la diversidad	4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa	4/4.5
Educación Física	4/4.5	Formación cívica y ética	4/4.5
Producción de textos escritos	6/6.75	Educación geográfica	4/4.5
Educación artística (Música, expresión corporal y danza)	4/4.5	Educación artística (Artes visuales y teatro)	4/4.5
Optativo	4/4.5	Optativo	4/4.5
Inglés B1-	4/4.5	Inglés B1	4/4.5
Trabajo docente e innovación	6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa	6/6.75
	36 hrs		34 hrs

CUARTO AÑO			
Séptimo Semestre		Octavo Semestre	
Curso	Hrs/Cr	Curso	Hrs/Cr
Planeación y gestión educativa	4/4.5	Trabajo de titulación	4/3.6
Atención educativa para la inclusión	4/4.5	Práctica Profesional	20/6.4

Formación ciudadana	4/4.5		
Aprendizaje y enseñanza de la geografía	4/4.5		
Optativo	4/4.5		
Inglés B2-	4/4.5		
Práctica profesional	6/6.75		
	30 hrs		24 hrs

Total: 274 hrs/291

(Gobernación, 2013)

Componentes de cada curso:

El curso es la unidad de tiempo que articula conocimientos, metodologías y prácticas o problemas organizados específicamente para contribuir al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso. Implica un conjunto de acciones que activan una relación de índole pedagógica durante un determinado periodo, que tiene como intención central propiciar el aprendizaje del estudiante.

Cada curso incluye su propósito y descripción general, competencias del perfil de egreso a las que contribuye; competencias que pretende desarrollar; situación problemática en torno a la cual se organiza; estructura, compuesta por unidades de aprendizaje; orientaciones generales para la enseñanza y el aprendizaje; sugerencias de evaluación, así como la propuesta de recursos de diversa índole que apoyan su realización.

La unidad de aprendizaje es el organizador básico de cada curso y constituye la guía para su desarrollo y el logro de las competencias, ya que contiene de manera detallada los elementos teórico-prácticos y metodológicos para su instrumentación. Está integrada por las competencias de la unidad, secuencia de contenidos, actividades de aprendizaje y enseñanza (estrategias didácticas / situaciones didácticas), evidencias de aprendizaje, criterios de desempeño, bibliografía y recursos de apoyo.

Las secuencias de contenidos incluyen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes, necesarios para lograr las competencias, poniendo énfasis en los desempeños intelectuales de los estudiantes.

Las actividades de aprendizaje y enseñanza (*estrategias didácticas/situaciones didácticas*), son el conjunto de acciones planificadas y realizables en contexto, para el abordaje de los contenidos y el desarrollo de competencias.

Cada curso considera la posibilidad de una intervención creativa por parte del docente de la escuela normal, especialmente en cuanto a la utilización de estrategias, situaciones o actividades de aprendizaje y enseñanza, en función de las características, necesidades y posibilidades de sus alumnos y de la institución.

Las evidencias de aprendizaje demuestran el desempeño que permite identificar los niveles de dominio de la competencia lograda. Se clasifican en evidencias de desempeño (saber hacer), de conocimiento (saber) y de producto (resultado).

Los criterios de desempeño son las cualidades y características que permiten valorar la evidencia de aprendizaje; establecen un estándar que expresa el nivel aceptable que deberá cumplir.

Malla curricular

La malla curricular concibe cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos.

Para el cumplimiento de las finalidades formativas, se estructuró la malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación ubicado en el octavo semestre en el que el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis, de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente. Tiene una carga horaria de 4 horas semanales, durante 18 semanas, con un valor de 3.6 créditos académicos.

En total, el plan de estudios comprende 291 créditos.

La jornada de trabajo para cada semestre tiene una duración de 18 semanas con base en el Calendario Escolar determinado por la SEP. Para la organización de las actividades en la escuela normal, el calendario considera dos semanas adicionales para llevar a cabo la planeación del curso al inicio del semestre y para la evaluación, al finalizar el semestre.

Licenciatura en Educación Primaria

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre	
Buena y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y Gestión Educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/0.6	
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4	
Historia de la educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5		
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales de lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 4/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5		
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5			
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5		
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1 - 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2 - 4/4.5		
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75		
36 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	36 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.		24 hrs
						274 horas		291 créditos

Trayectos formativos:

Psicopedagógico
Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje
Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación
Práctica Profesional
Optativos

Las políticas educativas deben replantearse de manera que sean portadoras de un mandato distinto al consenso y, se apeguen más hacia una redefinición de la función económica de la educación en el discurso educativo oficial

CAPÍTULO 4

ENTREVISTAS NARRATIVAS

Capítulo 4

Entrevistas Narrativas

Consideré narrar a través de entrevistas lo que varios maestros, actores históricos del cambio en los Planes de estudio 1984 y 1997, experimentaron, aportaron y vivieron en el momento en que se operaron los cambios en los programas de estudio al interior de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Decidí realizar seis entrevistas centradas en la narración con un guión para indagar las tradiciones y experiencias de los catedráticos. En la selección de los sujetos clave se establece que trabajen en el campo de la licenciatura en educación primaria y quienes son reconocidos por su trayectoria y vida laboral como expertos académicos.

En el siguiente apartado describo las estrategias de la metodología cualitativa que empleé en este trabajo.

Procedimiento para la entrevista narrativa:

Primer paso, como investigador realicé el mapeo de los conceptos, nociones y redes de ideas en relación con el interés en el tema de investigación. Articule los objetivos de la investigación, la trayectoria –experiencia en el campo- con el interés del objeto de estudio para realizar las preguntas base que guíen la entrevista. De acuerdo a este punto y según el procedimiento las interrogantes que usé, tenían que dar respuestas narrativas por lo que se utiliza el ¿cómo? y ¿cuál? Por ejemplo, las preguntas base de la entrevista que apliqué son: ¿cuál es su formación profesional?, ¿considera usted que existían las condiciones necesarias para modificar los planes y programas

para la formación de docentes de educación primaria?, ¿cuáles fueron los cambios positivos en dichos planes en relación con el Plan de estudios 75 reestructurado?, ¿hubo algún impacto en esa institución con el cambio de plan y programas?, una vez implantado el Plan 84 ¿recibió usted alguna capacitación para trabajarlo?, ¿la formación que obtuvieron los alumnos con el Plan 84, contribuyó a elevar la calidad de la educación en México?, ¿tiene conocimiento sobre las políticas educativas que impulsaron el cambio de planes?, ¿el cambio de plan de estudios benefició sus condiciones de trabajo?, ¿cree que el modelo económico del país influía en los contenidos de la enseñanza?, ¿los egresados de este plan de estudios salían mejor preparados que los de hoy en día?, ¿cuál sería la diferencia radical entre el Plan 84 y el Plan 97?

Una consideración particular consiste en que el indagador tiene que contar con tiempo suficiente para aplicar las entrevistas, mantener su mente lejos de los prejuicios, la entrevista se hace de manera personal, de preferencias en un lugar tranquilo y se centra en la situación real del objeto de estudio, se señalan implicaciones que establece el investigador al interactuar con los sujetos sometidos a la investigación (Woods, 1996, pág. 56).

Segundo paso, la realización de la entrevista cara a cara. Esta fase consiste en seguir la secuencia discursiva, anotar los contenidos y formas de distribución de ideas –árbol de la secuencia discursiva, principales sectores-, estar atentos en aplicar las preguntas base con la visión clara en la conversación. Para la secuencia discursiva es válido utilizar preguntas particulares que le permitan al entrevistado articular sus ideas con el contenido. Uno de los puntos que como entrevistador tuve especial cuidado en no invadir, es la de respetar la idea del entrevistado sin intervenir, ni sugerir la respuesta, mucho menos externar mi particular punto de vista,

pues lo que pretende la entrevista es grabar el significado que el entrevistado le confiere a sus actos (Serrano, 2011).

Tercer paso, la transcripción de la entrevista. Una vez que se terminó de entrevistar, se procede a transcribir literalmente lo que cada entrevistado dijo. En mi caso, cada vez que terminé una entrevista procedí a su transcripción.

Para organizar la información se utiliza un formato con dos columnas, en la del lado izquierdo se transcribe la entrevista, sin omitir nada; en la columna de la derecha se colocan las observaciones que se hacen a la narración del entrevistado. De acuerdo con Serrano, se valoran dos condiciones: de qué habla –asunto de las categorías-, y qué dice de lo que habla –hace referencia al contenido- (Serrano, 2011, pág. 2)

Juárez acota al respecto de la transcripción, que se debe escuchar varias veces la grabación para evitar cometer errores o lapsus, lo que precisa un minucioso trabajo al repetir varias veces lo que se dijo en cada entrevista y evitar cambiar el sentido que los entrevistados le dieron a sus respuestas.

Juárez advierte, la sustitución en la transcripción es una interpretación. Estos errores, que deberían denominarse “lapsus”, aunque no lo parezcan, suelen ser inofensivos, pero cuidado, porque puede hacernos creer en datos inexistentes o distorsionados de la realidad. (Juárez, 2000, pág. 23)

Este minucioso trabajo conllevó el cuidar el significado de lo que el entrevistado dice, primero leí todo el discurso de la entrevista y corregí –mí transcripción- palabra por palabra, párrafo por párrafo, entrevista por entrevista.

Una de las características de la observación en las entrevistas es describir el estado de las cosas sin aplicar presupuestos teóricos, así la descripción de lo observable proporciona datos por los sentidos de los sujetos entrevistados.

Atkinson menciona al respecto que en el paradigma del naturalismo [donde dice que] el mundo social debe ser estudiado en su estado natural, sin ser contaminado por el investigador (Atkinson, 1994, pág. 29).

Cuarto paso, descripción de las categorías y subcategorías en las narraciones. Este paso implicó darle sentido a la relación de datos, agruparlos para así poder nombrar las categorías y sus componentes. La categoría es la unidad central que diferencia y organiza la explicación (Castillo Torres, 2012, pág. 38).

Después de organizar el cuadro de categorías y el resumen de cada entrevista, estos pasos se repiten para cada una, al final elaboré el cuadro general de categorías y subcategorías de todas las entrevistas ya examinadas. Más adelante muestro el ejemplo del cuadro general de categorías de esta indagación.

Esto me permitió comprender que entrevistar al otro no consiste solamente en grabar sus respuestas, es una manera de describir el contexto, de situarnos en la historia, de entender las acciones y decisiones de los otros, es transportarnos en el tiempo y en esto consisten las formas de investigación social, en buscar el sentido común y narrar de manera cualitativa lo que el otro expresa.

La investigación cualitativa a través de las entrevistas me permitió indagar los significados y acciones con el apoyo de referentes teóricos sustantivos en relación a la producción del saber de los sujetos.

De acuerdo con Serrano y como parte de la manera en que organicé los datos a partir de las trayectorias de los docentes, busqué el sentido que cada sujeto evocó en la situación de la entrevista. (Serrano Castañeda, 2008, pág. 128)

Esto con la finalidad de entrever y comprender el momento histórico, social y profesional, que en cada entrevistado significó participar como elemento activo en las reformas a los Planes de estudio de 1984 y 1997.

A la vez procuré distanciarme de las respuestas de los entrevistados, sin aplicar presupuestos teóricos. Las vivencias, experiencias, sentimientos, remembranzas de cada uno de ellos me permitieron articular, ensamblar, entretelar desde la perspectiva y situación laboral de estos actores educativos, un momento significativo en la implantación de reformas educativas en las escuelas normales, expresamente en la BENM en 1984 y 1997.

Del contexto de aplicación de las entrevistas narrativas:

Realicé seis entrevistas narrativas a connotados maestros que fueron protagonistas y vivieron el cambio en los planes de estudio. Los comentarios de los docentes entrevistados se intercalan con la teoría y los momentos históricos a lo largo de este trabajo de investigación, lo que me permitió apoyar los documentos teóricos con las experiencias vivenciales en el tiempo y en el espacio de lo que acontecía en el marco de la Formación de Licenciados en Educación Primaria, así como explorar las prácticas y tradiciones de los sujetos, al responder a las reformas educativas.

Algunos de estos maestros todavía están en servicio en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, uno de ellos fue Director General de Normales, otro ya está jubilado. Todos tienen una amplia trayectoria

profesional. A cada entrevista se le asignó una clave para identificar los comentarios de los docentes que aparecen en distintos momentos al interior de este documento.

A continuación presento el contexto y datos generales alrededor de los protagonistas de estas entrevistas narrativas.

E. 1: (GJM). Egresado y titulado de la Escuela Nacional de Maestros y egresado de la Universidad Autónoma del Estado de México con especialidad en Psicología Educativa.

El Profr., cuenta con una vasta experiencia en el terreno de la educación, tanto en el aula como en puestos directivos, tiene una antigüedad de 53 años como docente y dedicados a la formación de profesores de educación básica 32 años. La entrevista se realizó en el Restaurante *Un lugar de la Mancha*, cercano a la Escuela Normal de Especialización (ENE), donde el maestro presta sus servicios, busqué un lugar diferente a los espacios escolares de la ENE, que son muy reducidos y que me permitiera realizar la entrevista sin distractores de alumnos y maestros.

E. 2: (ADRR). Estudió en la Escuela Nacional de Maestros para Profesor de educación primaria, posteriormente hizo estudios de Pedagogía en la especialidad de Teoría y Ciencia en la Escuela Normal Superior, también estudios de Filosofía, Licenciatura en Filosofía en la Universidad Autónoma de México, y a partir de ahí, diplomados, especializaciones, por ejemplo especialización en la docencia, también en la UNAM en lo que antes era el CISE, especialización en Ética y Tradición en la UAM.

El Profr. es catedrático en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, con una experiencia docente de 53 años y 49 de ellos dedicados siempre a la formación de docentes de educación primaria, debido a su vasta experiencia,

me es importante conocer su opinión respecto a los Planes y Programas de 1984 y 1997 para la formación de Licenciados de Educación Primaria, así como las situaciones que se vivieron al aplicar dichos planes, conflictos, tensiones, presiones, capacitación, etc. La entrevista la realicé en el espacio destinado para la Academia de Pedagogía de la BENM, de la cual el Maestro forma parte.

E. 3 (JMRE). Es Profesor de primaria egresado de la BENM, con especialidades de Lengua y Literatura y de Pedagogía sucesivamente en la Normal Superior, además de algunos otros estudios una especialización en Curriculum y Formación Docente por parte del DIE y la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas también del DIE del CINVESTAV.

El maestro cuenta con una experiencia docente de 45 años, 35 de ellos dedicados a la formación de docentes de educación primaria en la BENM, su opinión es importante ya que el maestro no solamente ha dedicado su vida al trabajo en el aula, sino también ha desempeñado diversos cargos, entre ellos el de Director de la BENM en el periodo de 2001 a 2007, por lo que es significativo conocer su opinión en lo que respecta a los Planes y Programas de 1984 y 1997 para la formación de Licenciados en Educación Primaria, así como las situaciones que se vivieron al aplicar dichos planes, en la BENM. La entrevista se realizó en un ambiente de mucha tranquilidad y cordialidad en el espacio que el Maestro tiene destinado para dar asesoría a los alumnos de 8° semestre que cursan la Licenciatura.

E. 4: (LMM). Maestra egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, estudió para ser Profesora de educación primaria, posteriormente, hizo la Licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional en el Sistema a Distancia, Posteriormente, la Maestría y finalmente,

el Doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras en el Colegio de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

La Dra. posee una experiencia docente de 32 años y 30 formando profesores de educación primaria siempre en la BENM, cuenta con una vasta preparación y le tocó ser protagonista en el cambio de Planes de 1984 y 1997, por lo que consideré importante rescatar sus opiniones. La entrevista se realizó en el restaurante Wings ubicado en la Calzada México Tacuba, enfrente de la BENM a sugerencia de la Dra., quien no había ingerido ningún alimento, pues venía de realizar múltiples actividades con sus alumnos.

E.5: (AMS) Tiene 34 años de experiencia docente y 30 como formador de docentes. Él tiene la formación de maestro normalista, una licenciatura en Psicología Educativa y una Maestría en Computación y Educación. La entrevista con el Profr. se realizó en la biblioteca de la BENM, por el horario en que se llevó a cabo existía gran tranquilidad: el maestro mostró una gran disposición para esta actividad y al compartir las experiencias docentes y administrativas que ha desempeñado a lo largo de su trayectoria profesional.

E. 6: (RMB) Profesor de Educación Primaria egresado de la Nacional de Maestros, después hizo estudios en la Normal Superior en la Especialidad de Matemáticas y varias especializaciones, en Administración Educativa en la Pedagógica, Especialización en Formación Docente en el CISE; Especialización en Educación Matemática en la Universidad Pedagógica y luego la Maestría en Educación de la línea de Educación Matemática en la Universidad Pedagógica. El Profr. en la actualidad se encuentra jubilado. La entrevista se realizó en el restaurante Wings.

Cada uno de los entrevistados, como actores de la educación, aportó distintas opiniones, visiones y vivencias, expresándose con libertad sobre

diversos tópicos. Esta trayectoria los ha formado, definido, a la vez que les ha permitido interactuar con otros, conservar sus tradiciones y responder a la formación de docentes en educación primaria, no sólo a través de las acciones prescritas en un plan de estudios, sino a través de ese sentido de relación y pertenencia a un imaginario social más amplio que contribuye a que los formadores de docentes respondan a la tradición de ser maestro, en primera instancia y den cabal cumplimiento a un proyecto nacional que se sustenta en las políticas educativas.

Con las respuestas que se generaron a partir de las entrevistas narrativas formé cadenas de significados, donde agrupé las respuestas que dieron los actores con la finalidad de poder distinguir aquellos rasgos en común, diferencias, momentos históricos, conocimientos, creencias que cada quien aportó en la aplicación de los Planes de estudio 1984 y 1997.

Cuadro general de categorías:

1.- Formación Profesional:

- 1.1 Sobre su formación profesional
- 1.2 Trayectoria profesional
- 1.3 Experiencia docente.
- 1.4 Plan y programas 1984.
- 1.5 Participación en el Plan de 1984.
- 1.6 Impacto en la Institución.

2.- Significados de la reforma al Plan de estudios 1984.

- 2.1 Capacitación para impartir materias del Plan de estudios.
- 2.2 Condiciones para la modificación del Plan de estudios 1984.
- 2.3 Cambios positivos del Plan 1984.
- 2.4 Cambios negativos del Plan 1984 en relación con el Plan 1997.
- 2.5 Desfases entre el Plan de estudios 1984 y la práctica educativa.

2.6 Calidad de la educación.

3. Plan de estudios 1997.

3.1 Participación en la elaboración del Plan de estudios 1997.

3.2 Significado de la reforma al Plan de estudios 1997.

3.3 Impacto en la institución.

3.4 Capacitación para la aplicación del Plan de estudios de 1997.

3.5 Diferencias entre los Planes de estudios 1984 y 1997.

3.6 Calidad de la educación.

4.- Política Educativa.

4.1 Negociaciones políticas.

4.2 Condiciones laborales.

4.3 Modelo Económico.

4.4 Prospectivas en la formación de docentes.

Cadena de significados

A partir del cuadro de categorías organicé la información que recibí a través de las entrevistas narrativas, condensando las respuestas que cada uno de los actores me dieron, mismas que presento a continuación y para ofrecer una mayor explicación a las respuestas que cada actor emitió adjunto las preguntas que formaron parte de la entrevista, lo que permite tener el panorama completo.

1. Formación profesional.

1.1 ¿Cuál es su formación profesional?

E. 1 Se refiere a su formación profesional de la siguiente manera: Egresado y titulado de la Escuela Nacional de Maestros y egresado de la Universidad Autónoma del Estado de México con especialidad en Psicología Educativa.

E. 2 Comenta: Primero estudié en la Escuela Nacional de Maestros para profesor de educación primaria, posteriormente hice estudios de Pedagogía en la especialidad de Teoría y Ciencia en la Escuela Normal Superior, posteriormente hice estudios de Filosofía, Licenciatura en Filosofía en la Universidad Autónoma de México, y a partir de ahí, pues diplomados, especializaciones, por ejemplo especialización en la docencia, también en la UNAM en lo que antes era el CISE, en alguna especialización en Ética y Tradición en la UAM, en la UNAM y así por el estilo, esa ha sido mi formación básicamente.

E. 3 Se refiere a su preparación profesional de la siguiente manera: soy maestro de primaria egresado de la Nacional de Maestros, después hice las especialidades de Lengua y Literatura y de Pedagogía sucesivamente en la Normal Superior, y tengo además de algunos otros estudios una especialización en Curriculum y Formación Docente por parte del DIE y la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas también del DIE del CINVESTAV.

E.4: Afirma que en su formación profesional: Mi formación original es que yo soy maestra egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, estudié la licenciatura, bueno en este caso para ser profesora de educación primaria, posteriormente, hice la licenciatura en educación

primaria en la Universidad Pedagógica Nacional en el sistema a distancia, posteriormente, la maestría y finalmente, el doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras en el Colegio de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

E.5: En cuanto a su formación profesional expresa: Yo tengo la formación de maestro normalista, tengo una licenciatura en Psicología Educativa y tengo una Maestría en Computación y Educación.

E.6: En cuanto a su preparación profesional señala: Yo originalmente soy Profesor de Educación Primaria egresado de la Nacional de Maestros, entonces todavía no era Benemérita después hice la Normal Superior en la Especialidad de Matemáticas y después hice varias especializaciones, una especialización en Administración Educativa en la Pedagógica, Especialización en Formación Docente en el CISE; Especialización en Educación Matemática en la Universidad Pedagógica y luego también la Maestría en Educación de la rama de Educación Matemática en la Universidad Pedagógica, básicamente esos son los estudios formales que he hecho.

El cambio en los planes de estudio implicó que muchos docentes que sólo tenían estudios de normal básica buscaran otras opciones para seguirse preparando y cubrir los requerimientos de las licenciaturas. Todos y cada uno de los maestros entrevistados no limitaron su preparación profesional a los estudios realizados en las Escuelas Normales, cada uno de ellos incursionó en otras áreas de conocimiento, a cual más de diversas. Lo que es un hecho es que en ellos subyace esa inquietud de seguirse preparando, y ya no tanto por una reputación profesional, sino por esa ansia de saber que no se agota y que le imprime a la figura docente ese prestigio que la sociedad reconoce.

1.2 Trayectoria profesional.

Además de la docencia ¿qué actividades laborales ha desempeñado?

E.1 Básicamente docencia y algunas cuestiones técnico pedagógicas y administrativas dentro de la Secretaría.

E.2: Exclusivamente la docencia

E.3 Con relación a su trayectoria dentro del sector educativo nos comenta lo siguiente: Además de la docencia dentro de la Escuela he ocupado algunos cargos como Jefe de Extensión Educativa, Jefe de Planeación de la Unidad Institucional de Planeación y más recién, bueno también fui Subdirector de Área a nivel Primaria de Español en la Subsecretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de 1994 y Director de esta institución del 2001 al 2007, entre lo más destacado, he participado también en algunos equipos de investigación.

E.4: Mi formación en el sentido amplio y en la vida y en otros espacios ha sido prácticamente en la escuela, en la universidad y en espacios de difusión de trabajo de investigación que es lo que a mí me agrada también realizar.

E.5 En relación a su trayectoria dentro del sector educativo nos comenta lo siguiente: Siempre he estado vinculado a la docencia, en todo caso una variante es que también trabajo la educación en línea.

E. 6 En relación a su trayectoria dentro del sector educativo nos comenta: tuve varios cargos en Educación Normal, en la Nacional de Maestros y en la Dirección General de Educación Normal que fueron desde la Jefatura de Personal, Subdirector Administrativo, Secretario particular del director en Dirección General también Jefe de investigación y así varias cosas

hasta llegar también a la Subdirección Académica y finalmente, Coordinador de Posgrado, además de representaciones distintas que me asignaron en la escuela a lo largo de mis casi alrededor de 40 años.

Aunque a lo largo de su trayectoria los maestros trabajan dentro de las Escuelas Normales, algunos tuvieron la oportunidad de desempeñar otros cargos o ser invitados a incursionar en otras instancias, pero siempre alrededor de la educación. Estas experiencias les permitieron tener una visión más amplia en lo que al interior de las escuelas sucedía.

1.3 Experiencia docente

¿Cuántos años de experiencia docente tiene maestro? ¿Y cómo formador de docentes?

E.1 Cuenta con una experiencia docente de 48 años y de 32 años como formador de docentes

E.2 Refiere que tiene una experiencia docente de 53 años y como formador de docentes 49 años.

E.3: De experiencia docente yo debería decir que tengo 45 años. Y como formador de docentes 35 años.

E.4 Bueno pues en este año cumpliré, cerramos este ciclo escolar, treinta y dos años.

E.5 Tiene una experiencia docente de 34 años y como formador de docentes 30 años.

E.6 Actualmente ya se encuentra jubilado pero refiere que acumuló una experiencia docente de 40 años y como formador de docentes 26 años

Distingo en esta pregunta dos situaciones, por un lado los años de servicio acumulados y por el otro aparte de la gran experiencia atesorada, la mayor parte de su trayectoria está dedicada a la formación de docentes. Lo que a mi juicio le da validez a las opiniones vertidas por cada uno de los entrevistados.

1.4 Plan y programas 1984.

¿Qué hacía profesionalmente cuando se da el cambio de Plan y programas para la formación de docentes de educación primaria en 1984?

E.1 Señala que en 1984 cuando se da el cambio de Plan en Educación Normal y dice: estaba yo en Normales, perdón que es la pregunta, estaba yo laborando en una subdirección de la Dirección General de Educación Normal.

E.2 Cuando se da el cambio del Plan de 1984 lo narra así: yo ya era profesor de esta escuela trabajábamos fundamentalmente en el turno vespertino, pero en 84 también hubo el cierre del turno vespertino y seguí trabajando en esta escuela en el turno matutino.

E.3 La actividad que desempeñaba cuando se da el cambio al Plan de 1984 la describe de la siguiente manera: Era profesor de aquí de la Nacional de Maestros, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En ese entonces estaba dedicado exclusivamente, a la docencia.

E.4 La Dra. Recuerda: Pues yo ya era maestra, obviamente ya me, me encontraba en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, trabajando.

E.5 El entrevistado afirma que: Yo ya era docente de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, ya trabajaba aquí.

E.6 Refiere el maestro: En 1984 yo era profesor ante grupo en la Normal.

Excepto el entrevistado número 1 quien no estaba frente a grupo, los otros maestros trabajaban dentro de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

1.5 Participación en el Plan de 1984.

¿Tuvo usted la oportunidad de participar en la elaboración del Plan de estudios de 1984, ya sea como participante activo o en alguna consulta?

E.1 No, sólo en sus últimas revisiones y en su trabajo previo a ser editado, formalmente.

E.2 No en ninguna de las dos modalidades, como ha sido costumbre es muy raro ver la ocasión que toman en cuenta a los profesores.

E.3 No porque el plan 84 fue sorpresivamente implantado.

E.4 Fíjese que en el 84 no. En el de 84 yo fui aplicadora porque finalmente, me tocó llevarlo a cabo.

E.5 Señala que no.

E.6 Si tuve la fortuna, la suerte de participar durante las consultas un tanto obligadas porque cuando nosotros empezamos a tener información del cambio del plan de estudios al interior de la Escuela empezó a gestarse un movimiento entre los maestros para obtener información y exigir la participación de los profesores de la escuela.

Algunas de las voces señalan que difícilmente al docente que está en las Escuelas Normales en el campo, frente a grupo, sin pertenecer a los cuerpos

directivos, se les toma en cuenta para participar en los procesos, seguimientos o consultas previos a la implantación de los nuevos planes. A muchos de ellos, los cambios los tomaron por sorpresa. Este fue el caso del Plan 1984, el cual con el decreto del 23 de marzo de 1984 elevó los estudios al nivel de licenciatura. En las Escuelas Normales se estableció un plazo para que los docentes completaran su preparación lo que a muchos de los maestros los desconcertó. Este plan marcó un hito de preocupación en los docentes con el cambio del perfil de ingreso de los alumnos, no se tenía claridad en el tipo de estudiante que tenían que preparar pues se recibía a los nuevos aspirantes con estudios de bachillerato.

1.6 Impacto en la Institución.

En el 84 maestro ¿cómo impactó el cambio del plan de estudios en la institución?

E.1 Hubo lo que yo llamaría la última reactivación académica de su personal, intervino directamente en la elaboración de todos los programas se dio desde luego una, digamos una necesidad de actualización y muchísimos maestros de oficinas centrales se interesaron por hacer maestrías, por hacer posgrados, precisamente, para tener la capacidad de dar respuesta a esa dimensión curricular.

E.2 Los cambios impactan casi siempre de maneras diferenciadas según los docentes, hay algunos docentes que reciben con gran entusiasmo el cambio por el simple hecho de ser un cambio, les parece que todo cambio es positivo y todo cambio es novedoso y todo cambio traerá cosas fundamentales, a nosotros no nos parece que siempre sea así.

E.3 Empezó a darse un rejuego entre posiciones sobre todo en esta institución el 84 vino muy pegado con obviamente, había un movimiento

estudiantil que generó una huelga, acababan de desaparecer el turno vespertino, fusionaron y eso de alguna manera permitió que hubiera también una confluencia de puntos de vista y formas de organizarse de maestros que estábamos en distintos turnos. Hubo algún sector que lo asumió con una posición crítica, y cuando digo crítica no es decir en contra, sino de cómo podemos esto utilizarlo desde una perspectiva que beneficie a la formación de profesores con una perspectiva distinta ¿no?

E.4 En el 84 nosotros teníamos eventos, encuentros estudiantiles por ejemplo en donde yo, pues me gustaba, los estudiantes participaban en foros presentaban sus ponencias tuvieron un diálogo mayor entre pares y creo que eso impactaba su anhelo o expectativa sobre la profesión docente como profesión y no solamente, en la ocupación de una plaza un puesto docente.

E.5 Impactó poco, lamentablemente las Escuelas Normales tienen una enorme tradición que los ata y que las hace casi conservadoras en muchos sentidos y la estructura no varió un ápice, la estructura organizativa, la estructura de organización académica tampoco sufrió modificaciones relevantes, entonces el impacto fue escaso.

E.6 Hubo sí como en todo movimientos de oposición como ya lo mencionábamos en un principio cuando se anunciaba que iba a empezar y cómo se fue organizando la comunidad y lo que era la resistencia, la resistencia latente y manifiesta, esto es una resistencia, es una actitud de resistencia al cambio, actitud de resistencia para aplicar los programas como estaban estructurados.

Los docentes vierten opiniones variadas desde aquellos que recuerdan los movimientos internos de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, la

desaparición del turno vespertino, la organización de la comunidad, la resistencia hacia los cambios, hasta los que basan sus respuestas en las actividades que surgían como nuevas maneras de expresión de los estudiantes en formación. Pero a la luz de estos acontecimientos hubo reacomodos tanto en la organización de la propia escuela, como de los contenidos y de la preparación docente.

2.- Significados de la reforma al Plan de estudios 1984.

¿Qué implicó para usted la reforma para la modificación del plan de estudios?

E.1: La última vez que la Dirección General de Educación Normal se hace responsable de coordinar una comisión ya una comisión externa, designada por el secretario para darle forma a estos planes de estudio y es la última vez que participa tan directamente la Dirección General de Educación Normal en el diseño de los planes de estudio.

E.2: Para mí era uno de los primeros, bueno era uno de los tantos cambios que realiza la Secretaría de Educación Pública a veces por necesidades reales y a veces por caprichos de los funcionarios en turno, pero para mí era simplemente un cambio que no nos fue explicado, no nos fue explicitado, no hubo como es natural en una reforma bien hecha cursos de preparación para la implementación del nuevo plan de estudios y lo vimos como un cambio más.

E.3: Cuando llegó el Plan 84 implicó un cambio tanto en la visión del propio curriculum como en la relación de un nuevo alumnado. A qué me refiero, a que a partir de entonces nos cuestionamos desde el inicio mismo, el tener que trabajar ya con adultos.

E.4: Posibilitó desde mi punto de vista, el que los egresados de la misma probaran otra formación más vinculada hacia la educación superior, menos vinculada hacia la educación básica como tal o exclusivamente hacia la básica.

E.5: Tuvo dos implicaciones me parece relevantes esa reforma curricular la primera de ellas era que era el primer plan de estudios que consideraba al bachillerato como antecedente para cursarlo y la segunda característica era que traía un concepto, un modelo de docente bastante innovador, bastante novedoso en el sentido de que hablaba de un docente investigador.

E.6: Asistimos a varias reuniones en que se planteaba el documento y sí se nos escuchó y si se hicieron algunos ajustes a las propuestas que originalmente tenía la Secretaría de Educación Pública para este plan de estudios, esto nos llevó varias reuniones y finalmente cuando el plan de estudios se impulsó, se implantó ya nosotros teníamos cierta noción y ya nos estábamos organizando incluso para poder hacer frente a los cambios que se nos venían.

Los entrevistados hacen referencia aquellas concepciones que implicaban la implantación de este plan de estudios, y que ponían el acento en la formación de un docente investigador y el contar ahora con una matrícula que había disminuido considerablemente en su población de alumnos y que éstos tenían como antecedente el haber cursado el bachillerato.

2.1 Capacitación para impartir materias del Plan de estudios 1984.

Una vez implantado el Plan 84 ¿recibió usted alguna capacitación para trabajarlo?

E.1: Obligadamente para poder ahora sí que dialogar con el personal de las Normales, pues tenía uno que estar cuando menos en diálogo con los más expertos.

E.2: Nunca ha habido formación, preparación previa para la implementación de los planes lo último que recuerdo en 97 para adelantarme un poco en esas cosas, en 97 se hicieron unos cursos, cursos entre comillas para la preparación de los profesores para poner en práctica el nuevo plan de estudios.

E.3: Inicialmente, recibimos en esta idea de cascada ni siquiera directamente hasta donde yo recuerdo de los principales responsables, una sensibilización ahí no hubo sensibilización.

E.4: La mínima la que siempre tenemos o sea aquí está el, el programa, ahora ¿quiénes se interesan por trabajar?

E.5: Fue superficial en el sentido de más entender la lógica curricular, de entender la estructura del currículum y de explicarnos en ese tiempo lo que se llamaban las líneas de formación, porque ese fue el modelo que se siguió en su diseño

E.6: Insuficiente pero si la hubo; se hicieron cursos, pero los cursos que se hicieron no tenían la calidad ni la profundidad, para lo que se iba a hacer, tenían más la función de difundir de dar a conocer cuáles eran los nuevos planes y programas pero nada más.

Según recuerdan los entrevistados fueron muy pocos los acercamientos que tuvieron a comprender los nuevos planes y programas, para la mayoría sólo se les entregaron los materiales y de manera muy superficial se les intentó dar una explicación sobre las líneas de formación, los rasgos del perfil de egreso, los contenidos curriculares, la vinculación entre las asignaturas, los procesos de evaluación y las tendencias hacia la investigación que sustentaban este nuevo perfil del licenciado en educación primaria.

2.2 Condiciones para la modificación del Plan de estudios 1984.

¿Considera usted que existían las condiciones necesarias para modificar los planes y programas para la formación de docentes de educación primaria?

E.1: Pues si la condición era que estos planes venían desde 1972, algunos habían tenido reestructuraciones.

E.2: Nunca han existido las condiciones reales, si tomamos en cuenta cuales deben ser las condiciones difícilmente alguna vez las hemos contemplado tal vez por ahí alguna de manera aislada, de manera parcial pero, las condiciones favorables para el proceso rara vez han sido creadas.

E.3: No, en muchos sentidos no existían las condiciones. Podíamos llamar dos tipos de condiciones las externas que podían relacionarse con vinculación entre las escuelas primarias en nuestro caso, y la formación de docentes, un desfase curricular hasta las propias condiciones y el propio proceso de diseño curricular. Y en lo interno por supuesto que la escuela no hubo por lo tanto la preparación suficiente y sobretodo continúa y sistemática para operar el plan cuando mucho el primer año se dieron algunos cursos de multiplicación y quizá los subsiguientes.

E.4: Nunca se encuentran del todo las condiciones, yo pienso que las reformas pues siempre son como un cisma o como una cuestión violenta para cualquiera que esté acostumbrado a trabajar en un cierto plan de estudios, las condiciones nunca están dadas hay que crear las condiciones.

E.5 No se tenía claro qué condiciones debería establecerse si desde el marco de la estructura de la educación normal o al interior de cada plantel. Yo creo que era necesario una reforma ya el modelo estaba agotado.

E.6: ¿Qué si había las condiciones necesarias? No desde luego. Entre lo que era el deseo y lo que es la posibilidad y lo que es realidad hay grandes saltos sí bien podríamos ver nosotros que el hecho de impulsar la formación de profesores de educación básica como licenciatura, a través de una licenciatura tenía razones, ahora entendemos académicas importantes; pero también había razones políticas, económicas en esto.

Nunca dicen los entrevistados ha habido condiciones óptimas para que se den los cambios, pero señalan que sí se debían de dar. El anterior modelo se había agotado, había razones de peso políticas y económicas para que se llevaran a cabo las reformas a la educación, así que al interior de las escuelas normales se crearon las condiciones para implantar el nuevo plan de estudios, se acomodaron los cuerpos colegiados, la organización de los docentes, la multiplicación de los cursos, para dar cabida al nuevo plan de estudios.

2.3 Cambios positivos del Plan 1984.

En su opinión, si los hubo ¿qué cambios positivos hay en dichos planes en relación con el 75 reestructurado?

E.1: El profesor comenta sobre los cambios al plan de estudios 75: El asunto es básicamente de actualización de contenidos de que prevalece desde luego otro asunto importante, prevalece la perspectiva de organización curricular por áreas.

E.2 Al respecto el maestro opina lo siguiente: Me parece que había una tendencia cada vez mayor a que los alumnos fueran teniendo mayor formación, yo diría mayor formación teórica para fundamentar sus acciones docentes que le entraran más a la investigación.

E.3 El profesor se refiere a las condiciones positivas cuando señala que: Habría que reconocer que era positiva; había que formar al maestro en la idea reflexiva de que investigara sobre su propia práctica docente. Sin embargo, los programas en sí, la estructura ya curricular en los programas y los contenidos, no entendieron esa idea y empezó a formarse a unos estudiantes en la idea de que iban a investigar.

E.4 El Plan 75 reestructurado que venía vinculado hacia la materia y su enseñanza y eso ayudaba mucho a que nuestros estudiantes vieran las didácticas específicas de hecho el Plan 84 cuando se genera no trabaja las didácticas específicas y va más hacia la parte del Laboratorio de Docencia.

E.5 Lo relevante fue otorgar el grado de licenciatura. Eso para mí fue relevante se dio, uno de los primeros pasos hacia la profesionalización

del docente. Lo negativo estaba en la forma en cómo se operó el plan no fue acompañado de suficientes reformas.

E.6 Fue un cambio sustancial en la misma organización como licenciatura.

Los entrevistados coinciden al señalar que lo positivo fue que se elevara a nivel Licenciatura los estudios de las Escuelas Normales, con los consiguientes cambios y beneficios de la reflexión sobre la práctica, de la profesionalización docente y en consecuencia la actualización docente y los beneficios económicos que se dieron posteriormente con la homologación salarial.

2.4 Cambios negativos del Plan 1984 en relación con el Plan 1997.

¿Qué señalaría como negativo en el Plan del 84 en relación con el 97?

E.1 No emite comentarios al respecto porque trabajó en la Dirección General.

E.2: Yo creo que lo negativo en general es en las condiciones en que empiezan a operar de momento los cambios propuestos no son comprendidos no son asimilados o no son aceptados y cuando un cambio ni es comprendido, ni es aceptado difícilmente se puede llevar a la práctica con éxito.

E.3 Se pervirtieron propósitos que inicialmente eran genuinos, eran legítimos pedagógicamente hablando, pero en la práctica se cayó mucho en estar formando un investigador.

E.4 Yo no lo veo en blanco y negro le soy muy franca, yo no lo veo negativo y positivo. Yo veo que todo son una serie de prácticas que se van desplazando. El Plan 84, tuvo una visión más amplia hacia textos más de tipo universitario que le permitieron tal vez continuar sus estudios.

E.5 Lo negativo, no lo tenía propiamente el plan, lo negativo estaba en la forma en cómo se operó el plan no fue acompañado de suficientes reformas.

E.6 Se hicieron cursos, pero los cursos que se hicieron no tenían la calidad ni la profundidad, para lo que se iba a hacer, tenían más la función de difundir, de dar a conocer cuáles eran los nuevos planes y programas, pero nada más, es decir eran más en el sentido de capacitación.

De manera optimista los entrevistados señalan que propiamente en los planes de estudio no se observa una parte pesimista, pero que quizás en esos momentos les hubiera gustado mayor capacitación y comprensión de lo que se pretendía lograr con la implantación de ese plan de estudios.

2.5 Desfases entre el Plan de estudios 1984 y la práctica educativa.

Las escuelas donde practicaban los alumnos ¿encontraron un fuerte desfase entre los nuevos contenidos y la práctica educativa que ellos llevaban?

E.1 La visión del entrevistado es parcial, porque al momento de la aplicación del Plan de estudios se encontraba laborando en la Escuela Normal de Especialización, sin embargo comenta: No yo creo que fue al contrario, yo creo que esas escuelas con un modelo de atención exigían un desempeño de nuestros practicantes, y nuestros practicantes se los

diera el plan de estudios o no se los diera el plan de estudios pues ellos tenían que cumplir con los requerimientos que les solicitaban.

E.2: Siempre hay un desfase entre lo que ocurre en la primaria y lo que ocurre en la formación profesional, no siempre se corresponde en lo que ven en la Escuela Normal durante su formación con lo que ocurre en la escuela primaria.

E.3: El imaginario social, la idea de que ahora iban a llegar licenciados e investigadores, creó de entrada ciertas condiciones diferentes, condiciones de recepción diferentes para los estudiantes.

E.4: Todo eso generaba problemas porque ya estábamos trabajando las primarias con nuevos planes, programas y libros, libros de texto sobre todo y de repente para nada acá, en la formación docente.

E.5: Yo no soy de la idea de que hay desfases, yo siempre he sostenido que no se forma en una Escuela Normal a un maestro para este plan de estudios digamos de la educación primaria, porque un maestro aún cuando le cambien el plan de estudios de la escuela primaria cada diez años, él está preparado para aplicarlo, él debe entender la lógica de un diseño curricular.

E.6: Demandaban un mayor acercamiento con las autoridades de Educación Primaria de manera tal que se pudiera ingresar y trabajar en las escuelas para conocer como estaban trabajando los planes de estudio de primarias; si se dieron cuenta en ese momento que no, que había una, una buena distancia entre como entendíamos en las Escuelas Normales a las escuelas primarias y cómo eran las escuelas primarias, éste fue un impacto interesante.

Los entrevistados se enfrentaron a cambios en lo que el nuevo plan de estudios pretendía formar y cómo empatar esa formación en las escuelas de educación básica, encontraron que los contenidos que se manejaban en el mapa curricular de la formación de licenciados en educación primaria en muchas ocasiones no correspondían a lo que las escuelas primarias estaban trabajando.

Sin embargo esto no es un punto nuevo, las Escuelas Normales siempre hacen ajustes al interior de sus concepciones sobre la docencia para atender lo que los futuros licenciados en educación primaria enfrentarán en las escuelas de educación básica. Así que este nuevo plan si tuvo ciertos recelos en las escuelas primarias porque hubo un choque al considerar distintos a los profesores y a los licenciados quienes se suponían que dentro de su formación eran también investigadores.

2.6 Calidad de la educación.

En su opinión ¿la formación que obtuvieron los alumnos con el Plan 84, contribuyó a elevar la calidad de la educación en México?

E.1: No podría saberlo y desconozco si hubo evaluaciones formales, si los hay los ignoro, pero me temo que no los hay.

E.2: Conforme los planes van egresando, van cambiando, perdón, y los chicos van egresando de las instituciones la calidad va mejorando, no en el ritmo que quisiéramos, no en la profundidad deseada pero van aportando elementos nuevos a su formación.

E.3: Como la idea de reflexionar, pero creo que finalmente, uno de los grandes ausentes fue este énfasis en la docencia y por lo tanto en todo lo que la acompaña.

E.4: Yo pienso que siempre se contribuye a elevar la calidad de la educación en México, pero no se hace sólo a nivel de un plan de estudios.

E.5: Yo creo que sí elevó la calidad del desempeño de muchos docentes. Posteriormente, ya venían más con la idea de ser docentes y ya con un bachillerato y entonces yo creo que ellos tuvieron ya un nivel de desempeño mejor.

E.6: Yo no encontraría que en ese momento los egresados del Plan 84 tuvieran una mejor forma de afrontar la problemática de la docencia en la educación primaria que los de las generaciones anteriores. Yo creo que no eran malos pues no, pero tampoco tenían una formación sustancialmente diferente a lo que hacían los compañeros de generaciones anteriores.

Los entrevistados coinciden en señalar varios aspectos: Por un lado no existen elementos que apuntalen que los egresados del Plan 84 eran mejores docentes que los del Plan anterior 1975, además el hecho de que fueran licenciados no hacía gran diferencia con su práctica educativa. También expresan que el plan de estudios aportaba mucha más información teórica que contribuía a marcar una distancia con su antecesor y elevaba la calidad educativa.

3. Plan de estudios 1997.

¿Qué hacía usted profesionalmente cuando se da el cambio de plan y programas para la formación de docentes de educación primaria en 1997?

E.1: Estaba yo en la Escuela Normal de Especialización ya. Pero en los trabajos previos de 1995-96, estaba en la Dirección General de Educación Normal. Durante 97 y 96 fungía como Director General.

E.2: Dando clase aquí en esta Benemérita Escuela.

E.3: Estoy trabajando aquí, también, de alguna manera también creo que para ese momento ya dejé de colaborar, pero venía colaborando también este con algunos compañeros en la fundación SNTE.

E.4: Profesionalmente en 1997, yo estaba terminando mi maestría y casi ingresando al doctorado, eso implicaba que yo andaba en muchas cosas, seguía trabajando aquí en la Escuela Nacional de Maestros.

E.5: Continuaba yo aquí en la propia escuela.

E.6: Yo estaba en grupo, estaba participando como representante ante lo que posteriormente iba a conformar el posgrado en las Escuelas Normales del Distrito Federal, yo era representante de la Escuela y entonces en abril de 97, me invitó el director a colaborar con él como Subdirector Académico.

Todos los docentes se encontraban trabajando activamente en las escuelas normales, algunos más cercanos a los cuerpos directivos, otros ocupaban

cargos fuera de las Escuelas Normales pero que no los hacían ajenos a los procesos que se estaban viviendo en el país.

3.1 Participación en la elaboración del Plan de estudios 1997.

¿Tuvo la oportunidad de participar en la elaboración del Plan de estudios 1997, ya sea como participante activo o en alguna consulta?

E.1: Básicamente consulta, porque nuestra Dirección General ya no tenía ningún carácter, y no participaba ya de la elaboración de la normatividad académica, ya era la Subsecretaría de Educación Básica, pero la Subsecretaría de Educación Básica.

E.2: Hablar de la participación se consulta a la comunidad y esa consulta a la comunidad no existe. Que alguien fue invitado de manera individual y porque era conocido de fulanita y fulanito por cualquier otra razón, porque era su amigo, porque era su familiar, porque fue discípulo de algún participante en la reforma y lo invitan de manera individual si se han dado casos y se siguen dando casos, pero eso no quiere decir que los maestros participen.

E.3: No en la gestión de las autoridades porque nuevamente se da este mecanismo que podríamos llamarle como junta de notables ¿no? llaman sí, sí hasta donde sé llaman o le encargan a las instituciones que comisione a alguien o lo invitan personalmente, desconozco donde se está armando, aunque podría decir que sí, que la parte fuerte del programa se está armando con especialistas de curriculum de formación docente y yo creo que ahí está el núcleo fuerte y las otras partes se alimentan, pero hasta ahí no se convoca abiertamente a las escuelas a participar en la construcción de un nuevo currículum.

E.4: Pues a veces sí en consultas sí en algún momentos si tuve la oportunidad de decir: "Oigan esto me parece bien, o la práctica debe ser de esta manera, en fin.

E.5: No, difícilmente convocan de manera abierta los diseñadores de la SEP. Entiendo que a veces convocan de manera personal a algunos colegas, pero nunca hacen una convocatoria abierta para incorporarse a eso.

E.6: Como Subdirector Académico y esto pues ya me puso en el huracán en el movimiento para la implementación del plan, en el plan de estudios 97, esto me permitió ya acceder a reuniones más cercanas respecto a la planeación y preparar el camino para la implementación del plan 97.

Se advierte que sólo aquellos docentes que tenían un puesto directivo en esos momentos fueron tomados en cuenta para la consulta o participación más cercana en este nuevo plan de estudios. Aunque muchos manifiestan que son pocos los elegidos porque las convocatorias para designar quienes podrán participar no se hacen de manera abierta y siempre recae en las autoridades la selección de maestros que se incorporen al trabajo de consulta o que aporten elementos para la conformación de nuevos planes de estudio.

3.2 Significados de la reforma al Plan de estudios 1997.

¿Qué significó para usted, esta reforma?

E.1 En cuanto a que se determinó como un plan de transformación o de activación no recuerdo el nombre concreto para el desarrollo de las Escuelas Normales, en muchas cuestiones de recursos, muchas cuestiones operativas, en muchas cuestiones de grupo colegial y eso, ¡sí! En cuanto a que en la consulta o por la consulta se hubiera definido la

filosofía y los contenidos de cada una de las asignaturas tengo mis grandes dudas.

E.2 Dejar atrás el Plan 84 nuevamente nos preguntamos, el Plan 84 ¿estaba fallando? Posiblemente, pero nunca nos dijeron en que estaba fallando, nunca dijeron en que estaba fallando y yo digo como uno quiere cambiar de planes de estudio, debe de haber un diagnóstico muy puntual. A ver lo que lo están operando o sea los maestros ¿en qué les está fallando? ¿En qué sienten que les está fallando? ¿En dónde no se puede llevar a la práctica este plan estos programas? Nunca ha habido una evaluación puntual por parte de los profesores.

E.3 Creo que para hablar de la institución ya dije algo que me parece fundamental, ha sido en muchos años la reforma más bien pensada, o sea la presencia ahí de un intelectual muy vinculado a la educación le da un sentido muy propio en este caso, porque puedo hablar desde las reformas de primaria todo eso va siendo muy acompañado pero particularmente en la formación de docentes es un plan que no surge como el plan sino surge en el marco de lo que se llama el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Se va generando todo eso que permite una articulación que le da sentido a la reforma y entonces es como empieza a reconocerse.

E.4 Significó entender que este nuevo plan que todavía es vigente hasta el momento tenía un eje orientador que era la práctica, la práctica reflexiva, que significaba que quizás yo ya no tenía muchos espacios para hacer investigación con los alumnos, aunque después encontré que sí, porque encontré otro tipo de investigación didáctica vinculada al aula.

E.5 Bueno esta reforma, este plan de estudios que todavía está vigente aunque está por salir, me parece que tiene algunas virtudes sin que esto signifique que es mejor, me parece que una virtud interesante es que logra darle un enfoque diferente a lo que llamaríamos las prácticas profesionales de los alumnos Así como está diseñado hay una inmersión temprana desde el primer semestre al propio campo profesional o sea a las escuelas. Es una novedad diferente a como se hacían anteriormente las llamadas prácticas escolares.

E.6 Fue calificada por varios como una reforma sustancial, un cambio sustancial en la formación de profesores yo así lo creo, así lo vi o así lo viví. Éste implicaba pues todo un esfuerzo conjunto porque, conjuntamente al Plan 97 es que se implementa el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico para las Escuelas Normales, que esto pues es una organización académico-política que iba a poder permitir una mejor aplicación del plan, si traía consigo esto en su momento la posibilidad de mejoras en las Escuelas Normales, tanto académicas como de infraestructura que tenía que ver desde cómo se fueron implementando cursos semestrales para la aplicación del plan hasta el mobiliario para los salones de clase diferente.

En definitiva para algunos docentes el dejar atrás el Plan de estudios 84, sin que se aclarara el porqué de los cambios deja una parte inconclusa, se preguntaban si fallaba, o en qué fallaba, asumir que la práctica necesitaba que se reflexionara era procesar de otra manera el curriculum y sus elementos, así como la comprensión de los lineamientos de las políticas educativas.

Este nuevo plan concebía al alumno como un agente de su propia educación y al docente como un facilitador de los aprendizajes en el aula, y esto se

podía ver desde los nuevos mobiliarios, la distribución de estos en las aulas, el privilegiar el trabajo colaborativo, el intercambio docente, los colegios de grado, de materia, de grupo, etcétera.

3.3 Impacto en la institución.

¿Cómo impactó esta reforma del 97 en la institución?

E.1 Por fortuna no gran cosa, pero porque yo ya no estaba ahí, no tuve que enfrentar tal vez la oposición natural una Nacional de Maestros, una Nacional de Educadoras.

E.2 Por eso es que a mí me parece muchas veces que eso de los cambios hay que verlos con recelo, la justificación de los cambios hay que verlos con recelo. Sí, sí hubo impactos.

E.3 Y esto le da mayor sentido, entonces va teniendo un impacto mucho mejor en el corto plazo aceptado por los docentes que como lo tuvo el 84 que fue un proceso más decantado entonces sí hay un impacto positivo se genera trabajo en colegios y ya va dependiendo de la institución pero se va centrando esto. Yo creo que los planes tienen que sufrir ajustes pero que no tienen que estarse o sea y esos ajustes a partir de evaluaciones curriculares serias y no nada más porque el cambio de gobierno o como diría Juan del Val el deporte favorito de los gobiernos es hacer reforma hasta donde podemos ver ninguno de los planes hasta donde yo sé, ha sido objeto de una evaluación seria que vea la propia práctica que está pasando ¿no? en el mejor de los casos hacen un ejercicios como de simulación evaluatoria para justificar porque hay que cambiarlas, pero no más allá de eso.

E.4 Pues mucho porque de repente entramos con cursos como todo en el sistema Lancasteriano los maestros tomábamos el curso iban a tomarlo unos maestros que se llamaban los monitores luego ya aquellos lo tomaban nos lo reproducían a la escuela y eso que pues nos ayudaba un poco ¿no? modificó en forma de organización de las academias que ya no eran tan numerosas.

E.5 Impactó poco, lamentablemente las Escuelas Normales tienen una enorme tradición que los ata y que las hace casi conservadoras en muchos sentidos y la estructura no varió un ápice, la estructura organizativa, la estructura de organización académica tampoco sufrió modificaciones relevantes, entonces el impacto fue escaso, fue interesante porque si tuvimos que recuperar la literatura de competencias por ejemplo, de prácticas profesionales, de docencia reflexiva que son los paradigmas que incorpora este nuevo plan de estudios y que no dominábamos al cien por ciento y que bueno nos obligó a irnos por allá.

E.6 Si se dieron cuenta en ese momento que no, que había una, una buena distancia entre como entendíamos en las Escuelas Normales a las escuelas primarias y cómo eran las escuelas primarias, este fue un impacto interesante.

Algunos maestros sienten que no hubo impacto al interior de las escuelas normales, otros vieron acrecentada la inquietud de no dominar la práctica reflexiva y tomaron las oportunidades que este nuevo ejercicio docente ofrecía que era la capacitación, el tomar cursos y actualizarse para comprender lo que el plan de estudios exigía. Otros entrevistados cruzan estas variables con las escuelas primarias donde los alumnos efectuaban sus prácticas y sienten que eso marcó un parte aguas en los contenidos que las escuelas normales ofertaban y lo que se necesitaba en las escuelas de

educación básica. Entonces, parece claro señalar que para los entrevistados el impacto fue personal no tanto institucional, aunque implicaba nuevas formas de trabajo en las Escuelas Normales.

3.4 Capacitación para la aplicación del Plan de estudios de 1997.

Una vez implantado el Plan 97 ¿recibió usted alguna capacitación y actualización para el manejo de dicho programa?

E.1 No recuerdo haber recibido alguna capacitación concreta sino hasta el 2004 que vuelve a cambiar el plan de estudios de la Normal de Especialización, y entonces sí cada año se da una actualización para los maestros que íbamos a manejar asignaturas nuevas, pero eso, eso hasta el 2000 y tantos.

E.2 Tampoco hubo ninguna capacitación, ni organización.

E.3 Creo que en 97 todavía andamos por ahí, andamos dando nuestros puntos de vista sobre lo que debe ser el nuevo plan pero estaba aquí, fundamentalmente.

E.4 Pues lo mismo, o sea, ahí está el programa, usted trabájelo. Y yo me resistí mucho, he de decirle y confiarle porque yo saqué la última generación 2000 del plan anterior, y entonces hasta que terminé con esa generación, prácticamente terminé, entonces decidí empezar con la del plan nuevo, o sea dejé que pasaran casi tres años para entrarle a eso.

E.5 Sí, hubo también una y básicamente la capacitación está en explicarnos por parte de los propios diseñadores la lógica del mapa curricular, la lógica de las asignaturas, la secuencialidad de las mismas en ese sentido es la capacitación y adicionalmente hubo capacitación

para las asignaturas en específico, donde se hablaba de dos enfoques que es algo que no se había trabajado con más detenimiento.

E.6 Bueno no, como yo le decía la actualización que se daba, se daba desde normatividad desde la Dirección General de Normatividad en esas reuniones semestrales pero esto Normatividad le daba seguimiento y nosotros lo que hacíamos era ir manteniendo o reforzando este trabajo a través del trabajo académico, a través del trabajo colegiado básicamente, el trabajo colegiado que se daba, que se hacía en los grupos de trabajo de la escuela es decir cada asignatura en el mapa curricular conformaba a los maestros que aplicaban este espacio en un colegio y este colegio tenía tareas definidas para poder resolver la problemática.

De acuerdo con los entrevistados un grupo expresamente seleccionado recibía la capacitación y a su vez capacitaba a otros docentes en forma de cascadas de información. Con esto se pretendía una nueva organización al interior de las Escuelas Normales, trabajo colaborativo, por colegios, academias o reuniones informativas con el fin de que los docentes tuvieran al alcance los materiales que se necesitaban para impartir las nuevas materias y afrontar las problemáticas que los nuevos contenidos implicaban.

Desde estas nuevas formas de organización escolar muchos docentes se negaban a participar hasta que no sacaran a las últimas generaciones del plan anterior, para otros el sentimiento era claro estamos solos con un plan de estudios nuevo y sin una guía específica que regule el trabajo que tenemos que hacer. Esta ha sido la consigna para muchos maestros que tienen que cubrir la carga curricular, los aspectos administrativos, los nuevos perfiles y sus consabidos rasgos pero que no tienen claridad suficiente para lograrlo porque la información no llega.

3.5 Diferencias entre los Planes de estudio 1984 y 1997

¿Cuál sería la diferencia fundamental entre el Plan 84 y el 97?

E.1 Lo ignoro, porque no hemos estado cerca de lo que se está haciendo en la formación de maestros de primaria y todavía no llega el anunciado cambio a educación especial, pero yo ¿qué espero?

E.2 El Plan 97 me parece positivo porque empezó a buscar mayor autonomía en el adolescente, sobre todo si tomamos en cuenta que era más clara su fundamentación constructivista, a mí me parece que era muy positivo, sí para mí esa sería una de las cosas más importantes del Plan 97

E.3 De tal manera que el Plan 97 a mí me parece uno de los planes más sólidos, más coherentes, más con sentido ¿sí? Independientemente de la crítica al proceso de construcción, sin embargo, ha sido uno de los planes más completos, más cabales pero de todas maneras no deja de estar presente ahí ciertos reclamos, porque es precisamente en el marco del 97 donde empiezan a aparecer una serie de políticas que van muy dirigidas a la certificación de todo el proceso, desde el ingreso hasta la salida de un estudiante de normales.

E.4 La fundamental es que tiene otra organización curricular que el eje de reflexión en la docencia es el que caracteriza al 97 y que en el 84 teníamos el eje de la vinculación hacia la educación superior, esa era la tendencia y la investigación como una posibilidad de hacer.

E.5 La diferencia fundamental es en el enfoque, aunque en uno se habla de un docente investigador. No se define con precisión lo que llamaríamos ahora los rasgos del perfil, no se precisaban como ahora. Lo

que pasa es que, el otro tenía un modelo de investigación casi positivista en el sentido de que había que hacer investigación y registros, plantear hipótesis era un paradigma de investigación, digo ya superado y ahora se habla de la reflexión como una parte de la investigación, como una forma de construir saberes y de plantear acercamientos explicativos de lo que uno está haciendo, entonces, si bien pueden aparecer todavía elementos de investigación, la metodología de investigación es radicalmente diferente.

E.6 Yo creo que hay muchas diferencias de lo instrumental de cómo se aborda el trabajo, la formación de profesores desde esta perspectiva del Plan 97 en el cual hay un inicio de seguimiento y apoyo a los alumnos de cómo se busca fortalecer el trabajo con los maestros en el aula, de cómo hacer para que los maestros asuman la tarea que les está dada a través de los programas esto es algo que faltó en el Plan 84. En el Plan 84 hacíamos lo que podíamos, en este sentido, si se hacían algunas cosas pero casi a nivel particular no de grupos afines, pero que no lo había. La otra parte sustancial el apoyo rotundo que hubo desde la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a la aplicación del plan, a la vinculación que ya se estableció formalmente en el Plan 97 entre Normales y Primarias.

Me parece significativo señalar que cuando se da el cambio en 1984, los maestros no tenían muy claro lo que el nuevo nivel perseguía, o que se pretendía formar, por eso en algunas respuestas encontramos frases como “hacíamos lo que podíamos” porque los maestros caminaban en conjunto con los alumnos en la preparación de clases, en el cumplimiento de objetivos, en los nuevos derroteros que pretendían vincular la docencia con la investigación, además de lo que implicaba una nueva práctica en las escuelas. Para 1997, la práctica educativa descansa en la reflexión del

quehacer docente en las escuelas, por qué se hace lo que se hace, o para qué se hace. Esto trajo como consecuencia un seguimiento más puntual sobre la práctica educativa de los alumnos en las escuelas y la construcción de saberes.

3.6 Calidad de la educación.

Considera usted ¿qué el Plan 97 eleva la calidad en la formación de docentes de educación primaria?

E.1 No tengo yo indicadores, no tengo yo observaciones, vamos. No he estado en las escuelas donde se da esta docencia y no he observado egresados de nuestra escuela, o de las otras escuelas ya en el campo de batalla ¡de verdad! Creo que, creo que no. Y ahí entonces, hay un problema, qué tanto los formadores sería obligatorio que estuviéramos observando nuestros alumnos en las escuelas.

E.2 Sí como no, si, en la medida en que busca mayor autonomía en el docente y mayor reflexión en su actividad.

E.3 Particularmente la OCDE ha estado marcando pautas de donde debe ir caminando la educación y frente a ello bueno, ha tenido para ellos la enorme ventaja o virtud de que han sabido también conjugar un lenguaje que suene muy moderno y así nos lo presentan, entonces el lenguaje de las competencias, el lenguaje es un lenguaje que sirve mucho como para llamar la atención aunque detrás están controles muy férreos como lo que se concibe como calidad, como productividad, etcétera.

E.4 Otra vez vuelvo a mi conflicto de elevar la calidad. Porque es como muy abstracto. Elevar la calidad puede ser equidad, eficiencia terminal, inclusión, puede haber varios indicadores! yo pienso que se eleva la

calidad en la medida que tenemos un cien por ciento de eficiencia terminal, casi, casi, en ese sentido el Sistema Educativo cumple ¿por qué? Porque efectivamente todos los que ingresan o casi el 99.9% egresan, sin embargo en cuanto a la calidad un elemento cualitativo de desempeño ya lo dije yo antes, cada uno de nosotros independientemente, del plan de estudios de que haya egresado tiene una forma de trabajar en el aula y para mí esa es la que marca la diferencia entre un buen maestro y un mal maestro.

E.5 Yo me quedo con la misma respuesta que al principio que responden a épocas diferentes. Porque sí, hay tendencias ahora ya globales para por ejemplo incorporar la reflexión en la docencia como un elemento fundamental hay tendencias, y entonces uno tiene que estar en cierta medida en esas tendencias. En ese sentido, el Plan 97 responde a este momento actual en las tendencias de la reflexión en la acción, de la reflexión en la docencia, de la docencia reflexiva todos esos conceptos que se han construido últimamente, forman parte del acervo de un maestro. Entonces el Plan 97 sin ser mejor yo creo que corresponde en buena medida a la forma como se está haciendo ahora la docencia.

E.6 Eso espero porque no tengo una medición, digo ya no alcanzamos a hacer una, un trabajo así, se han hecho, sí algunos, algunos estudios de seguimiento, Clara Martínez Camacho, ella estuvo en Orientación podría decirnos que tanto ha impactado en la calidad sí al menos hay una mirada distinta en los alumnos que se forman bajo el Plan 97 que con los anteriores, creo que sí sucede así, yo esperarí que suceda así, si no sucede así que frustración.

Los entrevistados señalaron que en el Plan 97 se depositaron las esperanzas de una docencia más hacia la reflexión, una práctica educativa con mayor

calidad. Hay opiniones que señalan que los parámetros de calidad son las nuevas pautas de medición de organismos internacionales y que el concepto cae en la ambigüedad y es poco explícito cuando tiende a indicar que la formación de docentes debe regirse bajo los principios de la calidad. Lo que subyace en las respuestas de los entrevistados tiende a indicar que la educación pasaba por momentos distintos en cuanto a la formación de docentes en el Plan de estudios 1984 y en el de 1997, y que por tanto las comparaciones que se hagan al respecto sobre si uno formaba mejores maestros que el otro debe cruzar diferentes variables porque las materias ya no eran las mismas, las condiciones en las que se admitía a los aspirantes a maestros habían variado sustancialmente, ahora se admitía alumnos con estudios de bachillerato, los maestros tenían otra preparación, etcétera, por lo que dar respuesta a este cuestionamiento implica el análisis de muchas variables distintas y por separado.

4. Políticas Educativas para el cambio del Plan de estudios 1984.

¿Tiene conocimiento sobre las políticas educativas que impulsaron el cambio de planes?

E.1: Existió una política educativa del fondo, creo yo que no, no recuerdo haber leído un documento rector, para que de él se derivaran los planes.

E.2: Las políticas explícitas nunca las conocí a profundidad.

E.3: De alguna manera sí en términos de lo que implicó esta participación que tuve en el CONALTE, pero las intrínsecas políticas y ya las motivaciones no las supe en su momento quizá con toda la claridad que uno hubiera querido.

E.4: Las políticas educativas en México realmente parten, yo pienso de todo este proceso de Miguel de la Madrid, con el presidente en donde había toda ya una plataforma que se preparaba para entrar al neoliberalismo, o sea ya se empezaban a perfilar otras políticas de control y de planificación que ya se empezaban a ver desde ese momento, después vino otro cambio de plan, por supuesto y el decreto de Nivel Licenciatura.

E.5: Las políticas hablaban aunque no eran muy precisos conceptualmente, desde ese tiempo ya se hablaba de profesionalizar la educación, de profesionalizar la docencia, pero el término profesionalizar era muy ambiguo, la parte gremial, la parte sindical solamente entendía que se ganara mejores sueldos ese era el concepto de profesionalización.

E.6: No a nivel de evidencia directa porque yo no participaba en las altas esferas; se hablaba del fortalecimiento, del mejoramiento, no me acuerdo ahorita ya de los detalles, pero si existían documentos que daban cuenta de la necesidad de cambiar el nivel de estudios en la formación de profesores que tampoco se llamaba así en ese momento, al nivel de licenciatura.

Algunos maestros percibían que en algún lado debía de estar la explicación a los cambios que las políticas educativas estaban generando en el sector educativo. Sin embargo, las autoridades no informaban a los docentes que estaban en las trincheras, aunque si se pensaba que con estas reformas los maestros podrían actualizarse y la educación normal fortalecerse. También se empezaba a vislumbrar en el país una tendencia económica hacia la globalización, la entrada al neoliberalismo, aunque sólo se intuía que ese era el camino que México tenía que seguir. No había mucha información al

respecto y el país se encontraba en una transición económica que afectaría a todos los sectores.

4.1 Negociaciones políticas

¿Tuvo conocimiento sobre las negociaciones políticas que se hicieron para el cambio del plan de estudios?

E.1: No era el nivel en el que en 84, me moviera para eso

E.2: No las negociaciones políticas todo mundo saben que existen pero solamente los actores las conocen

E.3: No tuve conocimiento profundo, sabía cómo en todo caso se estaba dando cierta tensión de fuerzas entre lo que representaba el CONALTE, el Consejo Nacional Técnico de la Educación y otras instancias, y obviamente el CONALTE tenía una fuerte presencia.

E.4: Me parece que hubo, fue justamente esta concertación entre grupos y actores sociales y políticos ¿no? para decir oiga si va el ajuste a matrícula o no, pues yo me imagino que si hubo o sea una relación política importante, por supuesto, lo intuyo desde lo histórico y de lo documental pero no porque yo lo hubiese vivido

E.5: De manera directa no, se percibían algunos eventos porque era una bandera sindical en ese momento

E.6: Negociaciones, no claramente, no me queda muy claro aquí a esta distancia que sucedía antes de 1984 a nivel de negociaciones, porque incluso en ese momento las cosas no eran tan transparentes como ahora, seguramente si había algunas negociaciones, Sindicato, Secretaría de

Educación Pública pero no, no me eran muy claras, ese momento no se publicaba.

Los entrevistados aseguran que si habían negociaciones políticas, pero que éstas se daban en altas esferas, igual que con el plan de estudios anterior el de 1984, los profesores no fueron consultados. Se intuía que sólo algunos que se desenvolvían en otros círculos eran participantes activos de los cambios que se vislumbraban. Se percibe en algunos maestros el malestar que genera la imposición de los cambios, aunque no se les aclaraba en qué consistían esas modificaciones, como siempre los docentes asumían que su papel dado por muchos años de pertenencia al gremio era cumplir con las disposiciones oficiales, sean cuales fueran.

4.2 Condiciones laborales

¿El cambio de plan de estudios benefició sus condiciones de trabajo?

E.1: No, porque las condiciones de trabajo fueron modificadas en 83, independientemente de una reforma curricular o no, con la homologación del personal formador de maestros a nivel nacional que se da su reorientación en 82, a finales de 82 y se concreta a partir de 83,

E.2: Sí, evidentemente porque se empezó a considerar la formación de profesores de primaria a un nivel de licenciatura esto de alguna otra manera nos colocaba en el nivel de enseñanza superior Y esto trajo como consecuencia ya desde otro punto, desde otros campos que los profesores exigiéramos trato igual con los trabajadores de educación superior y a raíz de eso se dio la homologación académica y salarial eso sí, representó un, un beneficio profesional

E.3: Lo que uno tiene que inferir, que venía siendo un conjunto de políticas que no estaban empatando de manera casual, sino que estaban siendo armadas en esta idea pienso yo, de consolidar a la Educación Normal como Educación Superior por lo menos en ese nivel, en ese parámetro y entonces, por un lado vino el proceso de homologación que nos dejó en condiciones mejores por supuesto que las que se vivían anteriormente.

E.4: No fue solamente eso porque esto se acompaña de programas, yo entiendo que una vez que se dice bueno, va, necesitamos un perfil de maestro que cubra que ayude a cubrir este perfil, era la primera vez que teníamos un plan de estudios con un perfil tan exigente.

E.5: Si benefició sustancialmente al considerar a las Escuelas Normales, escuelas de nivel superior se modificó el esquema laboral que teníamos que anteriormente era muy similar a una escuela secundaria y que al cambio de este plan se convirtió ya en un modelo de educación superior y estuvimos homologados con el modelo del propio Politécnico, que a su vez entiendo está homologado con el modelo laboral de la UNAM. Todo esto como que era parte de una política educativa, incluso sí porque hablaba de mejorar las condiciones de las Escuelas Normales, mejorar la preparación.

E.6 Si hubo cambios por el hecho de haber cambiado las Escuelas Normales al nivel de Licenciatura, nos permitió establecer una lucha para poder tener condiciones laborales similares a las universidades, a la UNAM, al Politécnico y fue ahí cuando se logró establecer la homologación de salarios con el Politécnico y el establecimiento de plazas del tipo de escuelas de nivel superior.

Todos los docentes reconocen el hecho de que cuando el decreto presidencial elevó a las Escuelas Normales a nivel Licenciatura, inició la nivelación salarial, aunque no la profesional. Eso en definitiva significó para muchos docentes la oportunidad de superarse profesionalmente y continuar con sus estudios a nivel superior, para otros era un reto enfrentarse a un plan de estudios que exigía que el maestro cubriera un cierto tipo de perfil, y permitió exigir un trato igual a los profesionales de la Educación Superior.

4.3 Modelo económico

¿Cree que el modelo económico del país influía en los contenidos de la enseñanza?

E.1: Estoy seguro que sí, aunque no se hicieran explícitos las principales tendencias políticas que tienen lugar en algún régimen al gobierno y las principales ideas y las cuestiones ideológicas que están atrás de ese grupo dominante pues intentan concretar en la educación para perpetuar su permanencia.

E.2: Sí siempre ha influido la situación económica, sobre todo si tomamos en cuenta esta vieja demanda de la sociedad hacia la escuela. Queremos ciudadanos que sean mejores trabajadores, que trabajen eficazmente, que produzcan más y que además sientan que son parte de la empresa. Esa siempre ha sido una demanda del sistema económico a la escuela.

E.3: Claro que sí, siempre ha sido así, no creo que haya surgido algún plan al margen de los requerimientos del modelo económico en este reclamo de que la educación responda a las demandas del mercado y en el caso de la formación docente la formación de maestros va a contribuir al desarrollo mismo de lo económico que está cifrado en la internalización y en otros, pues así que de hecho se están planteando cómo el impulso a

esta idea todavía ahí fraguándose del neoliberalismo ¿sí? No en balde, Miguel de la Madrid es el que está impulsando ahí ciertos cambios.

E.4: Todos los estudiosos del curriculum establecen que la situación económica de los países cada vez permea más cualquier currículum y currículum es poder, y el poder genera una serie de relaciones en las cúpulas.

E.5: Es decir remitirse a cómo era la política, y la política económica en particular en México y cómo esto permeaba hacia las políticas educativas y en particular a la de formación de profesores y hasta llegar a la elaboración de planes de estudio, no está fácil responder esa pregunta.

E.6: No, no era por lo menos para mí ahora no es muy claro que eso, que eso haya sido el determinante ¿no? a este qué era lo que los maestros que tuvieron a su cargo la estructuración del Plan 84 tenían en mente para la formación de profesores, no, no me es muy claro ahorita, este, bueno yo creo que nunca nos fue muy claro. Es decir remitirse a cómo era la política, y la política económica en particular en México y cómo esto permeaba hacia las políticas educativas y en particular a la de formación de profesores y hasta llegar a la elaboración de planes de estudio, no, eso es un salto triple salto mortal, no sí eso es una, un tema de investigación para un doctorado, no, no está fácil responder esa pregunta.

De manera muy puntual los seis entrevistados coinciden en señalar que los modelos económicos de los países rigen los planes de estudio y los perfiles de egreso de los estudiantes, es en este punto donde aún cuando muchos docentes desconozcan este planteamiento se infiere que los cambios a los planes de estudio responden a ciertas demandas que la sociedad, el plan estratégico nacional o los modelos económicos exigen, lo cierto es que los

cambios no privilegian que se atienda en las Escuelas Normales la formación docente como fin último muy por el contrario, las últimas tendencias apuntan hacia el deterioro de las escuelas formadoras de docentes y los modelos económicos que en los últimos sexenios ha adoptado el país, no han hecho sino beneficiar a unos cuantos y suprimir veladamente esas oportunidades que toda la población tiene de educarse y educar a otros.

4.4 Prospectivas en la formación de docentes

En relación con el futuro de la formación de licenciados en Educación Primaria en México ¿qué podemos esperar?

E.1 La formación de docentes no tiene una fortaleza académica, un dominio de los contenidos académicos, creo que a eso se tendría estarle poniendo énfasis pero también yo creo que no es un asunto que deba resolverse solo en el transcurso de una licenciatura, creo que el problema es del sistema porque no hay un programa de actualización permanente del magisterio de todos sus niveles pero de veras. Creo que no hemos sido capaces de articular todo lo que debió haberse articulado hace mucho tiempo, no hemos tenido la capacidad. Creo que económicamente no se le ha dado la que se le debió haber dado desde los 70 o desde siempre, porque, vamos, el maestro se actualiza por cuestión funcional de avanzar en sus ingresos, pero esa ha sido la gran guerra de las credenciales y no de la competencia

E.2: Yo soy consciente de que la formación de los profesores tiene problemas y que hay que resolverlos, pero la peor manera de resolverlos es el que ha escogido la SEP, es la peor manera. Para citar tal vez cosas superficiales pero que al fin y al cabo reflejan, son parte de lo que en verdad está ocurriendo, a alguien se le está ocurriendo que para mejorar la formación de los docentes en lugar de cuatro años estudien cinco, a mí

me parece que es algo absurdo, si, no se trata de la mayor cantidad de años pero además hay contrasentidos, cómo mayor cantidad de años y menos créditos, a ver explíquenmelo. Es algo que no puedo entender, yo creo que hay que hacer cambios pero los cambios en educación, deben ser cambios muy meditados, muy lentos, muy pausados si queremos tener productos a largo plazo sí cuando se buscan cambios en educación a corto plazo y se esperan productos a corto plazo eso está encaminado al fracaso.

E.3 Es bastante difícil porque por un lado están aquellas tendencias, bueno por un lado hubo un momento en el que veíamos o creíamos que la tendencia era la desaparición y creo que existió. Existió antes del plan 97, creo que hubo una discusión seria en altos niveles si desaparecer las Normales o no. Yo creo que hoy siguen en la idea de que las Normales permanezcan pero hay que darles su viraje ¿no? y este viraje cada vez se encuadra más a los requerimientos de un modelo neoliberal en el que la competitividad, el individualismo, la certificación y sobretodo la inserción de la iniciativa privada deben darle fuerza y ser pilares de la formación docente. Hoy la escuela primaria está metida sí, con una intensificación, contrariamente, a lo que podría pensarse hoy más que la profesionalización del docente se está pensando en la intensificación del trabajo docente y visto él como un técnico que debe resolver las cosas.

Si eso está pasando en la escuela básica, entonces ¿Por qué surge un discurso de queremos formar docentes, etcétera, etcétera, si sabemos que no están llegando? Entonces ahí, o hay una trampa una manera de decir vean como uno cumple con esto porque yo lo formo así y llega acá y no funciona y ahí yo creo que están también chocando, por un lado los discursos de la modernidad o posmodernidad, con las intenciones económicas de una sociedad que demanda un tipo de o que está más

que una sociedad en conjunto de los sectores hegemónicos que le marcan una dirección.

Y en este juego de fuerzas que es muy complejo yo creo que las escuelas tendrán que irse definiendo en función de estas concepciones. O sea, yo no dudo que haya sectores que aplaudan, reciban de manera crítica las propuestas que traten de echar a andar, como tampoco dudo que hay sectores que están viendo que viene detrás de eso y yo creo que ahí está la incógnita de cómo van a funcionar las Normales.

E.4 Esa es una pregunta muy difícil. ¿Qué podemos esperar? Desde mis deseos, mis ilusiones o mis realidades. Yo voy a decirle primeramente mi ideal, mi ideal es que efectivamente podamos superar el bache en el que estamos, a nivel de no querernos vincular bien a bien como escuelas de educación superior. Si aspiramos a ello hay que hacer una realidad porque si no es como decir que algo cambia y no cambia, es un gatopardismo dirían algunos, yo creo que si hay que cambiar de fondo. Cambiar de fondo significa enfrentar los retos y dificultades que tenemos para ser maestros de educación superior. Empezar a generar conocimientos porque en la medida en que uno genera conocimiento nuestros estudiantes empiezan a querer generar conocimiento y toman muy en serio su trabajo en el aula. Entonces cuando mis alumnos empiezan a tener el deseo de saber, el deseo de resolver, el deseo de trabajar, de enseñar, en ese momento digo estoy haciendo mi trabajo y esa parte es la que yo desearía, esperaría que el futuro de esta nación contemplara. ¿Qué se requiere? Pues se requiere obviamente condiciones en donde los maestros sintamos que somos reconocidos por nuestro trabajo, socialmente, una Política de Estado que diga los maestros somos valiosos, los maestros trabajamos mucho, los maestros somos indispensables para este país y cualquiera; luchamos contra los

medios y ante personas que trivializan los verdaderos problemas de la educación, los trivializan y creen que con, con cinco minutos de grabadora oculta ya resolvieron la conciencia nacional. Si un profesional es más atacado que el maestro ¿dígame cuál es? Todas, todas las cosas se ciernen sobre del maestro es más si usted dice está cerrada la calle, han de ser los maestros, si usted dice no va a haber clases han de ser los maestros de Oaxaca si usted, o sea todo el tiempo somos el objeto de molestia de la sociedad y entonces nuestros alumnos que estudian para maestros desde que ingresan ya llevan un estigma, es más desde que dicen en sus casa quiero ser maestro, sus papás, sus familias espérame tantito, o sea, ¿no quieres otra cosa? y eso genera mucha molestia en muchos de los que nos dedicamos con mucha vocación y con mucho gusto a esta profesión. ¿Por qué? Porque se está jugando el futuro del país agrediendo a los profesores, manipulándonos porque además habrá fuerzas ocultas o explícitas que la verdad yo no podría determinar e influyen para que muchos se dejen llevar con esto. Va en demérito quizá los menos que la mayoría y eso me molesta mucho por supuesto. Qué si deseo que la reforma que viniera incluyera a los profesores, les ayudara a pensar el trabajo como una profesión que no siguiéramos pensando en un oficio de segunda categoría, sino en una profesión, en una profesión si bien de Estado, una profesión digna como en antaño si ocurría, en alguna época se pensaba en un profesor que realmente trabajara y que realmente cumpliera con una labor social, el maestro como agente de cambio, como actor social. Las políticas sí tienen que cambiar para que nosotros nos sintamos arropados y podamos decir, ok le entro al cuerpo académico X, Z o 24, pero qué condiciones tengo para hacer eso que usted me pide que haga. Las reformas van y vienen pero al profesor al académico de las Normales no se le beneficia con ese apoyo, con esa política para decir usted también

tiene que seguirse profesionalizando no nada más sus futuros alumnos usted también.

E.5 Yo creo que aquí en el propio cuestionario permean algunas concepciones, yo creo que se apuesta mucho a las Reformas Curriculares, como si fueran políticas integradoras y la Reforma por eso tiene apellido y la Reforma Curricular y en las políticas de la Formación de Docentes se han abandonado reformas integrales que tienen que ver con la estructura organizativa, con la autonomía académica que necesita una escuela de Educación Superior con un manejo presupuestal pertinente a la Educación Superior. Esos temas se soslayan, a veces se invierte un poquito por allí y tenemos el PROMIN que le llaman el programa de mejoramiento de Escuelas Normales y cosas así, pero que a veces es tal la carencia de las escuelas que ese recurso se va para que sobrevivan los edificios, y que se compren unos cuantos muebles y computadoras pero que ese dinero no impacta realmente en la formación de los docentes. Entonces el problema a veces de pensar que una Reforma Curricular es una reforma a la política de formación es ambicioso no es cierto, la Reforma Curricular es una partecita, porque se olvida la estructura de la SEP, se olvida reformar eso, se olvida reformar la estructura de los sistemas educativos, a pesar de que la ley lo dice. La Ley General de Educación habla del Sistema Nacional de Formación de Docentes, donde no solamente está en las Escuelas Normales sino otras instituciones como en la Universidad Pedagógica incluso y otras más, y habla de los sistemas estatales y en este momento tal vez sean cuatro o cinco Estados los que realmente tienen consolidado un sistema estatal, en cuanto que funcione como tal como sistema no nada más como una oficina coordinadora que en algunos lados es departamento de Educación Normal o Dirección de Educación Normal sino que se necesita algo que integre las visiones, las políticas, los recursos, la organización,

la autonomía académica y por consecuencia la Reforma Curricular. Pero yo creo que es una partecita de todo un conjunto. Sí tendría que ser es así porque está comprobado ya las Escuelas Normales se han sometido a los procesos de evaluación de los CIES más bien que son los Consejos Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, y la mayoría de los dictámenes que ellos han generado estos Consejos, encuentran que en las Escuelas Normales siguen siendo administradas, dirigidas, coordinadas bajo un esquema centralista. A las Escuelas Normales, no les permiten que tomen decisiones que ejerzan sus recursos, que innoven, que modifiquen el curriculum, en fin hay una serie de lineamientos de prescripciones que atan mucho a diferencia ya no digo de las Universidades, sino de otras instituciones de Educación Superior que tienen un amplio margen de decisión en el ámbito de su desempeño.

E.6 A mí me parece que hay retos muy fuertes, me parece que en la política educativa actualmente se está manejando, no es precisamente un acierto, pero sí es muy complicado saber cómo se va a resolver esta situación. Yo partiría en un principio de decir que para poder formar profesores hay que ser futurólogo, porque nosotros estamos ahorita todavía preparando alumnos, maestros de educación primaria, con la perspectiva del plan 1997, que se empezó a pensar en 1995, 96, o sea a finales del siglo pasado hace 20 años para formar profesores que van a atender niños, que van a ser los adultos de mediados de este siglo, entonces pues eso es verdaderamente complicado decir, ¿qué necesita el niño, qué necesita el alumno del 2050 o 2040, que le podamos dar ahorita? Desde ahí empezamos a tener la necesidad de plantear una formación que sea mucho más abierta pero con profesores con una cultura mucho más sólida. Yo creo que eso es una de las cosas que se nos ha olvidado en la formación de profesores. Sí, necesitamos que los profesores de Educación Básica tengan una amplia cultura, un horizonte

cultural muy amplio. Entonces los retos en la formación de profesores son aún muy grandes. Hoy la evaluación de la tarea docente es bastante compleja, por un lado son conocimientos y saberes pero por otra parte también es necesario una cierta disposición, habilidades y capacidades que no se van a ver en un examen, eso no se ve ahí. La otra parte que van a exigir como decíamos al principio, aspirantes con promedios superiores a ocho, pues si me da la posibilidad de tener un conjunto de nerds, excelentes para el estudio pero de veras van a tener la posibilidad y tienen las habilidades docentes para afrontar el trabajo con los niños de primaria, no lo sé, no lo sé yo creo que es una situación que no es trivial, eso es una tarea compleja y que cada día se acerca uno más y se van a ir dando tumbos por aquí y por allá, hasta que podamos irnos acercando un poquito más, vayamos cazando al león.

Todos y cada uno de los docentes apuestan a que la educación actualmente en crisis, podrá mejorar, si cada uno de los actores aporta lo que le corresponde, si como docentes en las trincheras, hacemos lo que nos corresponde, la tarea según señalan es compleja y complicada pues los estudiantes con los que actualmente se trabaja en las Escuelas Normales adolecen de una cultura amplia, se resisten a la lectura, repiten pautas que lejos de formarlos críticamente no les permiten solucionar y enfrentar problemas, porque finalmente de eso se trata la educación de dotar al individuo de aquellas herramientas que le permitan no sólo pertenecer a la sociedad, sino de ser capaz de solucionar los retos que se le presenten, algunos les llaman competencias, otros dicen que son los saberes que uno va acumulando el hecho es que el reto para las Escuelas Normales sigue siendo un reto no sólo de fondo sino de forma.

Reflexiones sobre el trabajo con las entrevistas

Cada uno de los entrevistados aportó un particular punto de vista acerca de distintos tópicos referentes a las Escuelas Normales y a la formación de docentes. Las opiniones vertidas fueron respetadas en su totalidad, mi papel como entrevistador fue el de servir de enlace entre las experiencias vividas, los recuerdos guardados, los actores y compañeros con los que se compartieron los cambios en los planes de estudio las expectativas que cada uno de éstos generó además de compartir las esperanzas por un futuro mejor, fui afín con muchos de ellos en cuanto a sus posturas, sus luchas, el rescate por la figura del docente y el bregar diariamente en los salones de clase.

El trabajo fue arduo no sólo al entrevistarlos, sino también para valorar esos significados que se fueron extrayendo de cada uno de los fragmentos de la entrevista. En ocasiones, el factor tiempo fue el elemento que obstaculizó que los maestros que colaboraron conmigo, pudieran extender el tiempo pactado para la entrevista en función de las actividades que cada uno desarrolla en su centro de trabajo.

Pero sobre todo esto me permitió estudiar profundamente los cambios que muchos actores como el sindicato, el gobierno en turno, y cómo las reformas implantadas impactan en la formación de los planes de estudio en las Escuelas Normales.

También distingo que la escuela es el espacio físico destinado para que los alumnos se formen, desarrollen sus prácticas cognitivas, habilidades docentes, con una estructura jerárquica y piramidal que ayuda a que los alumnos ocupen un lugar en ella y se desempeñen a futuro en la sociedad, a través de las entrevistas los actores me dejaron ver que la labor que ellos realizan no sólo está permeada del currículum oficial, atiende a la

normatividad que la escuela señala, cubre los espacios curriculares de las asignaturas que integran el plan de estudios, pero no deja de lado la formación y trayectoria de cada uno de los docentes que desarrollan los contenidos temáticos y que finalmente son ellos los que imprimen un sello a la formación de los futuros docentes.

El trabajo con las entrevistas narrativas me significó entrever el campo de relación de los sujetos entrevistados con su hacer y quehacer educativo. Los entrevistados mostraron sus saberes y conocimientos, las dificultades a las que se enfrentaron, los intereses y motivaciones que los impulsaron a seguir en el campo de la docencia y cómo cada uno de ellos resolvió el cambio del Plan y programas en 1984 y 1997.

Estas remembranzas del pasado en voz de sus actores, dan vida a la larga trayectoria de la Formación de Licenciados en Educación Primaria en México.

Consideraciones finales

Consideraciones finales

La formación de maestros en México atiende a las políticas educativas de los gobiernos en turno, esto hace que la profesión docente no esté exenta de omitir en cada nuevo plan de estudios alguna asignatura, que antaño se consideraba significativa y de incluir aquellas que responden a la visión política económica vigente en ese momento. Quienes gobiernan tienen una interpretación de lo que es el modelo económico, lo que es la ciudadanía, lo que es la distribución del ingreso y en consecuencia construyen un proyecto nacional que responda a las exigencias del modelo económico, por lo tanto, la educación básica y la formación de maestros buscan siempre garantizar y certificar estos planteamientos.

Sobre las Escuelas Normales

Las Escuelas Normales han tenido siempre desde hace más de cien años, la misión histórica de formar maestros de educación básica, para trabajar en distintos niveles, preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial.

Estas instituciones formadoras de docentes en continuo movimiento, han recorrido diferentes etapas, desde su creación, crecimiento, reducción de matrícula escolar, desaparición y cierre de escuelas, discusiones sobre el presupuesto, la homologación, ser consideradas una profesión o semi-profesión, han sido el centro de discursos políticos y de las acciones de la misma política.

A veces pareciera que su movimiento es centrífugo, giran a mucha velocidad, otras parece que repiten los mismos esquemas, o que están solamente en

una completa y absoluta inmovilidad y postración, que se traduce en incertidumbre sobre su futuro inmediato, como parece suceder actualmente.

El Acuerdo Presidencial de 1984 que elevó a nivel de Licenciatura a la educación normal, fue una medida radical, pues trajo consigo dos consecuencias el requerimiento de los estudios de bachillerato como antecedente para el ingreso y la baja de la matrícula escolar.

Con el cambio del Plan de estudios de 1975 a 1984, las Escuelas Normales sufrieron un revés, en cuanto a la matrícula que representó una baja significativa, un ejemplo de esto fue que mientras que en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros se repartían cerca de 12, 000 fichas para aspirantes para que se quedaran 1,400. Con las medidas adoptadas al elevarse por decreto la profesión docente en 1984 a Licenciatura, el número de aspirantes llegó únicamente a trescientos. Para la SEP en ese momento, representó un respiro pues era más fácil colocar trescientos egresados que dos mil o cuatro mil. Para otras Escuelas Normales la situación fue más difícil pues acabaron convertidas en centros de bachillerato pedagógico o en secundarias.

Uno de los aspectos significativos para comprender el estado actual de la formación de docentes es el que se refiere al financiamiento. El presupuesto asignado a las Escuelas Normales es una traba para permitir una posibilidad de desarrollo, esta política de racionalización financiera, impacta no sólo a los planteles, sino al salario de los maestros, a las condiciones de infraestructura y al uso de los recursos.

Además como lo dejan entrever los entrevistados estos cambios generaron una incertidumbre en cuanto a los contenidos del mismo plan de estudios, al tipo de estudiantes que ingresaban a las escuelas, a la preparación de los

maestros, la necesidad de capacitarse, la revaloración profesional y laboral de los maestros, nuevas formas de evaluación, diseño y desarrollo curricular, planeación educativa, entre muchos elementos que impactaron en la formación de licenciados en educación.

Esta desatención oficial hacia las Escuelas Normales resultó en medidas aisladas e incoherentes, la ausencia de políticas y programas específicos orientados a elevar la calidad académica, la falta de mecanismos adecuados para operar las instituciones, se conjugan para influir en la inanición académica de estas escuelas.

Un proyecto crítico y autónomo como tendría que hacerse con la educación, tiene que ser democrático y equitativo, contemplar aquellas orientaciones filosóficas, políticas, sociales, culturales, económicas que atraviesen todos los niveles educativos y todos los sectores sociales. Al margen de lo que ha sucedido en los últimos años, el Estado es el encargado de dirigir, instrumentar, transmitir sus propuestas, para que quienes están al frente en las Escuelas Normales deriven esa información hacia los alumnos como principales beneficiarios, lo que repercutirá en formar sujetos hábiles y comunicados, competentes, capaces, poseedores de valores, de un nivel cultural amplio, con posibilidades de desarrollo de habilidades intelectuales, que les permitan solucionar problemas, tomar decisiones y transformar su entorno.

La formación de maestros críticos y autónomos, es una de las propuestas a las que se le debe prestar atención. Esto tiene un fuerte contrapeso, pues si se toma en cuenta que la profesión docente es una profesión de Estado, sería lógico pensar que los contenidos del plan y programas de estudio de las distintas licenciaturas en formación docente obedecieran a los principios emanados del mismo Estado y que no respondiera a otros intereses.

Esta manera que tiene el gobierno de actuar, apuesta a modificar el funcionamiento de las escuelas, el rendimiento docente, la calidad educativa de la enseñanza; pero en la realidad responden a lineamientos internacionales que poco o nada tienen que ver con el contexto nacional. De tal forma que con cada cambio de planes y programas hay que trabajar sobre los aciertos y errores del plan de estudios anterior y con la eliminación de contenidos que no son útiles o poco rentables a los criterios emitidos por dependencias extranjeras.

Mientras que la profesión docente siga perteneciendo al Estado, las escuelas Normales no lograrán la autonomía necesaria en la toma de decisiones, en su funcionamiento, en la elección de los contenidos curriculares en los rasgos deseables del perfil de egreso y en un sinnúmero de situaciones, estarán cooptadas por grupos de poder que hacen uso de ellas para sus intereses personales.

Los cambios a los planes de estudio traen consigo un malestar docente. La inconformidad surge de múltiples referencias y antecedentes donde a los maestros no se les toma en cuenta, no participan en la formulación de los contenidos, no se les solicitan sugerencias, modificaciones o se les consulta, al sólo servir como aplicadores sin comprender la política educativa que subyace en la formulación de nuevos planes de estudio, los maestros hacen su mejor esfuerzo, al tratar de desarrollar los contenidos del currículum oficial.

Desde mi percepción, todos los actores involucrados en las reformas tendrían que tener mayor participación, hay sectores políticos que al momento de la toma de decisiones tienen mayor fuerza, si la educación es un hecho social, todos y cada uno de los sectores sociales tendrían que estar vinculados e informados para emitir opiniones y ser tomados en cuenta.

El tipo de gestión vertical que impera desde las instancias superiores no permite que el maestro emita sus opiniones.

Las políticas educativas son políticas públicas, los maestros que son los sujetos de ellas no son tomados en cuenta para saber cómo impactan.

Sobre las entrevistas

El compartir la experiencia de entrevistar maestros con amplia trayectoria profesional como formadores de docentes, me permitió rescatar vivencias, retazos históricos que de otra forma se perderían pues muchos de los elementos que cada uno de los entrevistados me proporcionó, parten no sólo de su tránsito por la escuela, sino de aquellas discusiones, toma de decisiones, formación de equipos de trabajo, organizaciones, incertidumbres que difícilmente se pueden hallar en informes, textos u otras publicaciones.

De los seis entrevistados, cuatro ocuparon cargos de dirección o de mandos medios, uno de ellos, incluso, fue Director General, de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), instancia rectora de las Escuelas Normales.

Los otros dos entrevistados, laboran ininterrumpidamente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Los seis vivieron de cerca el cambio de los planes de estudio que ocupan este documento, el de 1984 y el de 1997, las opiniones vertidas por cada uno de ellos, dan cuenta de las vicisitudes, inquietudes, inconformidades, temores y expectativas sobre los planes de estudio.

De ellos rescato testimonios que aseguran que no fueron participantes activos en la formulación de los contenidos, que sólo aquellos que se encontraban mejor posicionados o que tenían otro tipo de actividades se

percataron de las nuevas políticas y de la formulación de un plan de estudios nuevos. La misma fórmula se repitió en 1997, tampoco fueron tomados en cuenta y me atrevería a decir que para la Reforma del 2012 se renovó la misma situación.

Hay datos muy interesantes que cada entrevistado ofreció, como lo fue el hecho de que pareciera ser que caminaban al mismo tiempo que con sus alumnos, es decir, no se conocían los materiales, ni los contenidos de las asignaturas, así que iban medio paso adelante de los estudiantes. También se hace notar que las escuelas de prácticas no habían sido alcanzadas por las propuestas de los nuevos planes al interior de las Escuelas Normales, así que los estudiantes estaban desfasados en las prácticas educativas que realizaban en diferentes centros.

Parece ser que el Plan de 1984 dio apertura y posibilidad de que los docentes elevaran sus estudios a un grado superior; también surgió la figura del docente investigador aunque las Escuelas Normales no se encontraran capacitadas para esta acción.

El paso siguiente entre el Plan de 1984 y el de 1997, tuvo la intención de que el futuro maestro adquiriera, en forma simultánea, el dominio de los contenidos de aprendizaje de la primaria y las competencias didácticas específicas de ese contenido. Otra diferencia importante entre ambos planes es que con el de 1984 se pretendía formar docentes-investigadores y con el de 1997 se buscaba la formación docente, exclusivamente.

Según la expresión de los entrevistados, el Plan 84 resultó más apropiado para formar académicos de tipo universitario (docentes o investigadores), mientras que el de 97, apuntaba a formar maestros de escuela, más hacia la reflexión de la práctica y al desarrollo de competencias.

Sobre los objetivos

Con este trabajo de tesis cumplo con los objetivos que diseñé para esta investigación, indagué en los antecedentes y en los productos de la política educativa mexicana y en específico en lo que concierne a la formación docente de licenciados en educación, primaria.

Comparé los Planes de estudio de educación primaria 1984 y 1997, a través de los cambios que generaron y la participación e influencia del magisterio. Para finalmente acotar que estos cambios no son más que una respuesta de las políticas educativas a instancias superiores y organismos internacionales, que poco o muy poco tienen que ver con las necesidades del país en la formación de docentes, estas influencias se advierten desde los diseños curriculares o mallas de los planes de estudio, la eliminación de materias y la visión hacia un determinado perfil de egreso.

Me apoyé en varios referentes teóricos, conceptos y elementos sustantivos que delinearon, en los primeros capítulos las tendencias educativas de los modelos vigentes. Para inferir que las reformas educativas a planes y programas se desarrollan en contextos dominados por la globalización.

Reconozco que la educación es una piedra angular del desarrollo económico, político, cultural y social de un país y que son las economías de todo el mundo las que transforman los medios de producción y modifican la interacción en todos los ámbitos, pero estoy convencido que la educación ahora, más que nunca, depende de la capacidad para adquirir, adaptar y enriquecer conocimientos.

En cuanto a la hipótesis: El plan y programas de las Escuelas Normales para la formación de docentes, están desfasados respecto a las actualizaciones curriculares de la educación básica, por lo que no responden a las

necesidades del sistema de educación básica. Recorro a los testimonios cercanos proporcionados por los entrevistados para aseverar, que una cosa es lo que sucede dentro de las escuelas, y otra lo que ocurre cuando los estudiantes tienen que mostrar sus conocimientos, habilidades y las enseñanzas que recibieron en sus jornadas de práctica.

Finalmente al realizar las entrevistas a profundidad con cada uno de los actores que intervinieron para darles forma, comprendí que la mediación y el papel significativo que desempeñan, es lo que da vida a la experiencia de la formación de docentes en México. Además tuve la oportunidad de rescatar testimonios vivos, experiencias y recuerdos de un pedazo de historia del Normalismo.

Considero que la formación de docentes en México, sigue siendo una asignatura pendiente para el Estado mexicano.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Aguilar Villanueva, L. (2007). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. México: Porrúa.
- Alonso Concheiro, A. (2010). Calidad en la educación: significado y medición. En F. Solana, *¿Qué significa calidad en la educación?* México: Limusa.
- Arnaut, A. (1996 a.). *Historia de una profesión*. Méxicio: SEP. Biblioteca del Normalismo.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP. Cuadernos de Discusión.
- Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. México: Tusquets Editores.
- Bobbio, N. (2010). *Estado, gobierno y sociedad. Por una teoría general de la política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños Martínez, R. (1982). Orígenes de la Educación Pública en México. En F. Solana, & R. Bolaños, *Historia de la Educación Pública en México* (pág. 645). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños Martínez, V. H. (1975). *Cambios técnicos de educación normal*. México: SEP.
- Bolaños, V. H. (1996 a.). *Desarrollo histórico de la formación del maestro mexicano*. México: CONALTE.
- Caballero, A., & Medrano, S. (1981). XI. El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964. En F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México* (pág. 645). México: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo Torres, J. (noviembre de 2012). Tesis Maestría en Desarrollo Educativo. *Sujetos y campo en educación especial: voz y sentido de actores y productores*. México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Chacón, Á. (16 de diciembre de 2011). *La teoría como posibilidad para la formación de profesores críticos de Educación Básica en México*. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de <http://www.uaca.ac.cr/actas/2005/Acta37/docs/07-DiagPChacon.html>

- Chehaybar y Kuri, E. (1995). *La formación docente: perspectivas teóricas y metodológicas*. México: CESU-UNAM.
- Contreras Domingo, J. (1997 b). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (2001). *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal.
- Covarrubias Villa, F. (1995). *Las herramientas de la razón (La teorización potenciadora intencional de procesos sociales)*. México: UPN. Colección Textos No. 3.
- Curiel Méndez, M. E. (1997). XIII. La Educación Normal. En F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños, *Historia de la Educación Pública en México* (pág. 645). México: Fondo de Cultura Económica.
- Curiel, M. (1982). La Educación Normal. En F. Solana, & R. Bolaños, *Historia de la educación Pública en México* (pág. 645). México: SEP/FCE.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- De la Rosa Rosas, A. (28 de febrero de 2012). Entrevista 2. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- Diker, G., & Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dossier. (2001 No. 185 octubre). Talis 2010. Desarrollo Profesional de los maestros y calidad educativa. *Revista Educación*.
- Ducoing, P., & Serrano, J. A. (Vol. 1, Núm. 1, enero-junio de 1996). La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio. *Revista de Investigación Educativa*.
- E.1. (21 de febrero de 2012). GJM. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- E.2. (28 de febrero de 2012). ADLR. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- E.3. (12 de marzo de 2012). JMRE. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- E.4. (17 de abril de 2012). LMM. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- E.5. (20 de abril de 2012). AMS. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- E.6. (23 de abril de 2012). RMB. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- El Sahili González, L. F. (2011). *Docencia: Riesgos y desafíos*. México: Trillas.

- Elizondo Mayer-Serra, C. (2011). *Por eso estamos como estamos. La economía política de un crecimiento (mediocre)*. México: Debate.
- Entrevista, 2. (28 de febrero de 2012). De la Rosa Rosas, Arturo. (R. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- Entrevista, 3. (12 de marzo de 2012). Rendón Esparza, Juan Manuel. (R. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- Federal, P. E. (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación docente*. México: UNAM, Paidós.
- Gallo Martínez, V. (s.f.). Definición y antecedentes de la Política Educativa en México. En V. Gallo Martínez, *Política Educativa en México*.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gobernación, S. (27 de junio de 2013). *Diario Oficial de la Federación Acuerdo 649*. Obtenido de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012
- Gómez Malagón, M. G., & Vértiz Galván, M. Á. (2007). *Proyecto de autoestudio. La Universidad en México en 1 año 2030: Imaginando futuros. Escenarios Futuros de la IES: La Universidad Pedagógica Nacional en el 2030*. Recuperado el 22 de mayo de 2012, de http://www.laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio3/ponencias/ponencia26.pdf
- González Casanova, P. (s.f.). *Educación y Democracia* http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_eduydemo/f_corrupc.htm. Recuperado el 18 de diciembre de 2011, de González Casanova, P. (23 de 05 de 2010). Educación y Democracia" p.1 http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_eduydemo/f_corrupc.htm
- González Cosío, A. (1997). XII. Los años recientes. 1964-1976. En F. Solana, R. Cardiel, & R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México* (pág. 645). México: Fondo de Cultura Económica.
- González Villareal, R. (. (2010). *Una caja de herramientas para el análisis de las políticas públicas*. México: UPN.
- Guevara Niebla, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara Niebla, G. (2004). Una política educativa para la democracia y la equidad. En SNTE, *Curso Taller Fortalecimiento para Docentes Antología Tema 5*. México: SNTE.

- Hirsch Adler, A. (1997). *Educación y burocracia: la organización universitaria en México*. México: Gernika.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1990). *la vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez Alarcón, C. (. (1979). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros. 1887-1940. Vol.I*. México: SEP.
- Juárez Millán, G. (21 de febrero de 2012). Entrevista 1. (R. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- Juárez, N. (2000). Recuerdo y memoria del investigador. Consideraciones sobre el uso de entrevistas grabadas. *Caminos Abiertos. Sep-Dic*, 22-28.
- Kent, R., & Ramírez, R. (1998). XXII. La educación superior en el umbral del siglo XXI. En P. Latapí Sarré, *Un siglo de educación en México. Tomo II* (pág. 424). México: Fondo de Cultura Económica, Conaculta.
- Labarca, G. (2000). *Economía política de la educación*. México: Nueva Imagen.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México. Tomo I*. México: FCE, Conaculta.
- Latapí Sarre, P. (1998). *Un siglo de educación en México. Tomo II*. México: FCE, Conaculta.
- Latapí Sarre, P. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí Sarré, P. (No. 1168 México 21 marzo 1999). Privatización de la educación. *Proceso*.
- Latapí, P. (Vol. 6, No. 2, 2004). La política educativa del estado mexicano desde 2002. *Revista electrónica de Investigación Educativa* .
- Liston, D., & Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lozano Andrade, J. I. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o Técnicos vs. rudos*. México: Plaza y Valdés .
- Maya Alfaro, C. O. (2000). Las políticas de profesionalización del magisterio. En M. Noriega, *Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo*. México: Plaza y Valdés Editores, UPN.
- Mejía Sánchez, A. (20 de abril de 2012). Entrevista No. 5. (R. Bolaños Chavira, Entrevistador)

- Mejía, R. (1982). La Escuela que surge de la Revolución. En F. Solana, & R. Bolaños, *Historia de la Educación Pública en México* (pág. 645). México: Fondo de Cultura Económica.
- Méndez Balderas, R. (23 de abril de 2012). Entrevista No. 6. (R. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- Meneses, E. (1998). *Tendencia educativas oficiales en México 1964-1976*. México: UIA/CEE .
- Mercado Marín, L. (17 de abril de 2012). Entrevista No. 4. (R. Bolaños, Entrevistador)
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en educación normal*. México: SEP Cuadernos Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Merino, M., & Cejudo, G. (2010). *Problemas, decisiones y soluciones*. México: FCE, CIDE.
- Miklos, T. (2008). *Las decisiones políticas. De la planeación a la acción*. México: Siglo XXI.
- Morán Oviedo, P. (1999). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika.
- Moreno, P. (1987). *Proyecto académico y proceso político en la Universidad Pedagógica Nacional. (1978-1987)*. Mimeo. México: UPN.
- Moreno, P. (2010). *La política educativa de la globalización*. México: Horizontes Educativos.
- Noriega, M. (1996). *En los laberintos de la modernidad, Globalización y sistemas Educativos*. México: UPN.
- Noriega, M. (2004). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: Plaza y Valdés.
- Oikión Solano, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ornelas, C. (2007 a.). *Política, Poder y Pupitres*. México: Siglo XXI.
- Paquay, R., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rendón Esparza, J. M. (12 de marzo de 2012). Entrevista 3. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- Rivera, A., & Olivier, G. (. (2008). *Formación docente y prácticas educativas*. México: UPN.

- Robles, M. (2000). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Robles, M. (2000). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosales Medrano, M. Á. (2009). *La formación profesional del docente de primaria*. México: Plaza y Valdés Editores, UPN.
- Rosas, P. A. (28 de febrero de 2012). (R. F. Chavira, Entrevistador)
- Sánchez Mejía, A. (20 de abril de 2012). Entrevista 5. (R. F. Bolaños Chavira, Entrevistador)
- SEP. (1970. a). *Educación 1970-1976*. México: SEP.
- SEP. (1975). *Consejo Nacional Técnico de la Educación. Educación Normal. Resoluciones de Cuernavaca*. México: Roer.
- SEP. (1978 b.). *Fortalecimiento del papel del maestro*. México: SEP. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro.
- SEP. (1984 c.). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP. (1984). *Plan de estudios Licenciatura en educación primaria*. México: SEP.
- SEP. (1985 d.). *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*. México: SEP.
- SEP. (1988). *Desarrollo de la Educación Normal*. México: ANUIES.
- SEP. (1988). *Desarrollo de la Educación Normal 1984-1988*. México: ANUIES.
- Serrano Castañeda, J. A. (2008). La construcción de itinerarios, trayectorias o travesías profesionales. En S. Fuentes Amaya, & M. d. Valdivia Dounce, *Política Educativa, desarrollo institucional y actores* (pág. 180). México: UPN.
- Serrano, J. A. (2011). *La situación de la entrevista. Principios y organización técnica*. México: UPN, Agosto-Enero.
- Solana, F. (2008). *Educar ¿Para qué?* México: Noriega Editores.
- Solana, F., Cardiel, R., & Bolaños, R. (1997). *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tatto, M. T., & Vélez, E. (3° y 4° trimestres, año/vol XXIX, núm 003 y 004). Iniciativas para el cambio en la formación de maestros. El caso México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Centro de Estudios Educativos México.

- Tenti Fanfani, E. (2010). *El oficio del docente, vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Torres Santomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: SEP.
- Vázquez Roca, A. (s.f.). *Bauman, Zygmunt: Modernidad líquida y fragilidad humana*. Recuperado el 20 de mayo de 2011, de Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. No. 19. Disponible en:
:http://www.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf
- Victorino Ramírez, L. (2005). *Políticas educativas. La educación en México siglo XX y perspectivas*. México: Castellanos Editores.
- Villareal, E., & Martínez, V. H. (2010). *(Pre) Textos para el análisis político. Disciplinas, reglas y procesos*. México: Flacso.
- Woods, P. (1996). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós.
- Ysunza, M., & Serrano, J. A. (1990). *Análisis curricular de los planes y programas de estudio de la Educación Básica*. México: UPN.
- Yurén Camarena, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia*. México: Paidós.
- Zabludovsky, G. (1993 2/93 IIS UNAM). Globalización y participación política en el mundo moderno. *Revista Mexicana de la Sociología*.

ANEXOS

Anexo 1

GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Introducción:

La siguiente entrevista tiene como objetivo conocer las opiniones y percepciones de docentes destacados de educación normal en el D. F., con respecto a temas relacionados con las reformas educativas de los Planes y Programas para la formación de Licenciados en Educación Primaria de 1984 y 1997.

Los datos que proporcionen serán totalmente confidenciales y anónimos; utilizados con fines educativos y de investigación para la tesis de maestría que realizo en la Universidad Pedagógica Nacional. La duración de la entrevista es aproximadamente de una hora.

Agradezco de antemano su tiempo y su valiosa colaboración.

- 1) ¿Cuál es su formación profesional?
- 2) Además de la docencia, ¿Qué actividades laborales ha desempeñado?
- 3) ¿Cuántos años tiene de experiencia docente?
- 4) ¿Cuántos años tiene de experiencia como formador de docentes?
- 5) ¿Qué hacía profesionalmente cuando se dio el cambio de Plan y programas para la formación de docentes de educación primaria en 1984?
- 6) ¿Tuvo usted la oportunidad de participar en la elaboración de dicho Plan, ya sea como participante activo o en alguna consulta?
- 7) ¿Qué significó para usted dicha Reforma?
- 8) ¿Considera usted que existían las condiciones necesarias para modificar los Planes y programas para la formación de docentes de educación primaria? ¿Por qué?

- 9) En su opinión, ¿cuáles fueron los cambios positivos en dichos planes, en relación con el Plan 1975 reestructurado?
- 10) ¿Qué señalaría como negativo en los cambios del Plan 84 en relación con el Plan 97?
- 11) ¿Cómo impactó dicho cambio en su Institución?
- 12) Una vez implantado el Plan 84, ¿recibió usted alguna capacitación para trabajarlo?
- 13) ¿Impartió alguna materia del Plan 84?
- 14) ¿Qué experiencia obtuvo al trabajar con dichas materias?
- 15) En su opinión, ¿la formación que obtuvieron los alumnos con el Plan 84 contribuyó a elevar la calidad de la educación en México? ¿Por qué?
- 16) ¿Tiene conocimiento sobre las políticas educativas que impulsaron el cambio de planes en 1984?
- 17) ¿Cuál o cuáles le parecieron más relevantes? ¿Por qué?
- 18) ¿Tiene conocimiento sobre las negociaciones políticas que se hicieron para el cambio del plan de estudios?
- 19) ¿El cambio del plan de estudios benefició sus condiciones de trabajo? ¿En qué medida?
- 20) ¿El modelo económico del país, influyó en los contenidos de la enseñanza?
- 21) Desde su opinión, ¿los egresados con este plan de estudios salían mejor preparados?
- 22) ¿Qué materias considera usted que no tenían que estar presentes en el plan de estudios, y cuáles sí? ¿Por qué?
- 23) ¿En su escuela cuáles eran los grupos de mayor oposición a los nuevos cambios y por qué?
- 24) ¿Las escuelas donde practicaban los alumnos encontraron un fuerte desfase entre los nuevos contenidos y la práctica educativa?
- 25) ¿Qué hacía profesionalmente cuando se da el cambio de plan y programas para la formación de docentes de educación primaria en 1997?

- 26) ¿Tuvo usted la oportunidad de participar en la elaboración de dicho Plan, ya sea como participante activo o en alguna consulta?
- 27) ¿Qué significó para usted dicha Reforma?
- 28) ¿Cómo impactó dicho cambio en su Institución?
- 29) Una vez implantado el Plan 97, ¿recibió usted alguna capacitación y actualización para el manejo de dicho programa?
- 30) Actualmente ¿Imparte alguna materia del Plan 97?
- 31) ¿Qué experiencias puede comentar al trabajar con dichas materias?
- 32) Para usted, ¿cuál sería la diferencia fundamental entre el Plan 84 y el Plan 1997?
- 33) En relación con el Plan 84, ¿Considera usted que el Plan 97 eleva la calidad en la formación de docentes de educación primaria?
- 34) Por último, me gustaría que me aportara un comentario en relación con el futuro de la formación de Licenciados en educación primaria en México, ¿Qué podemos esperar?

Anexo 2

Entrevista No. 3

Fecha: 12 de marzo de 2012, hora: 12:30

Lugar: Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Persona entrevistada: Profr. Juan Manuel Rendón Esparza

Función: Docente de la BENM

Entrevistador: Roberto Fernando Bolaños Chavira

Tiempo: 90 min.

Material: Audio grabadora

1. Ficha básica del entrevistado

Sexo: Masculino

Edad: 65 años

Situación Profesional: Docente de Tiempo completo

- a) Grado escolar máximo: Maestría en Ciencias
- b) ¿En qué son los estudios? Investigaciones Educativas
- c) Experiencia: 45 años

2. Descripción del contexto:

El Maestro Rendón, cuenta con una experiencia docente de 45 años y 35 de ellos dedicados a la formación de docentes de educación primaria en la BENM, su opinión es importante ya que el maestro no solamente ha dedicado su vida al trabajo en el aula, sino también ha desempeñado diversos cargos, entre ellos el de Director de la BENM en el periodo de 2001 a 2007; por lo que conocer su opinión en lo que respecta a los Planes y programas de 1984 y 1997 para la formación de Licenciados de Educación Primaria, así como las situaciones que se vivieron al aplicar dichos planes, conflictos, tensiones, presiones, capacitación, etc. La entrevista se realizó en un ambiente de mucha tranquilidad y cordialidad en el espacio que el Maestro Rendón tiene destinado para dar asesoría a los alumnos de 8º. Semestre que cursan la Licenciatura.

Entrevistado: JMRE

Entrevistador: RFBCH

ENTREVISTA	OBSERVACIONES
<p><i>RFBCH:</i> La siguiente entrevista tiene como objetivo conocer las opiniones y percepciones de docentes destacados de Educación Normal en el Distrito Federal con respecto a temas relacionados con las reformas educativas de los planes y programas para la formación de Licenciados en Educación Primaria de 1984 y 1997. Los datos que proporcionen serán totalmente confidenciales y anónimos, utilizados con fines educativos y de investigación para la tesis de maestría que realizo en la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>La duración de la entrevista es aproximadamente de una hora.</p> <p>Maestro Rendón agradezco de antemano su tiempo y su valiosa colaboración</p>	
<p>RFBCH: Para empezar maestro ¿cuál es su formación profesional?</p>	FORMACIÓN PROFESIONAL
<p>JMRE: Yo soy maestro de primaria egresado de la Nacional de Maestros, después hice las especialidades de Lengua y Literatura y de Pedagogía sucesivamente en la Normal Superior, y tengo además de algunos otros estudios una especialización en Curriculum y Formación Docente por parte del DIE y la Maestría en Ciencias con Especialidad en</p>	<p>El maestro Rendón se refiere a su preparación profesional de la siguiente manera: <i>soy maestro de primaria egresado de la Nacional de Maestros, después hice las especialidades de Lengua y Literatura y de Pedagogía sucesivamente en la Normal Superior, y tengo</i></p>

<p>Investigaciones Educativas también del DIE del CINVESTAV.</p>	<p><i>además de algunos otros estudios una especialización en Curriculum y Formación Docente por parte del DIE y la Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas también del DIE del CINVESTAV.</i></p>
<p>RFBCH: Muy bien. Además de la docencia ¿qué actividades laborales ha desempeñado?</p>	<p>trayectoria profesional</p>
<p>JMRE: Además de la docencia dentro de la Escuela he ocupado algunos cargos como Jefe de Extensión Educativa, Jefe de Planeación de la Unidad Institucional de Planeación y más recién, bueno también fui Subdirector de Área a nivel Primaria de Español en la Subsecretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de 1994 y Director de esta institución del 2001 al 2007, entre lo más destacado, he participado también en algunos equipos de investigación y de algunas otras labores.</p>	<p>Con relación a su trayectoria dentro del sector educativo nos comenta lo siguiente: <i>Además de la docencia dentro de la Escuela he ocupado algunos cargos como Jefe de Extensión Educativa, Jefe de Planeación de la Unidad Institucional de Planeación y más recién, bueno también fui Subdirector de Área a nivel Primaria de Español en la Subsecretaría de Educación Pública, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de 1994 y Director de esta institución del 2001 al 2007, entre lo más destacado, he participado también en algunos equipos de investigación</i></p>
<p>RFBCH: ¿Cuántos años de experiencia docente tiene maestro?</p>	<p>experiencia docente</p>
<p>JMRE: De experiencia docente yo debería decir que tengo 45 años</p>	<p>El Profesor Juan Manuel refiere que tiene una experiencia</p>

<p>RFBCH: ¿Y cómo formador de docentes? JMRE: 35 años</p>	<p>docente de 45 años y como formador de docentes 35 años</p>
<p>RFBCH: 35 años. Maestro, ¿qué hacía profesionalmente cuando se da el cambio de plan y programas para la formación de docentes de educación primaria en 1984?</p>	<p>Plan y programas 1984</p>
<p>JMRE: Era profesor de aquí de la Nacional de Maestros, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. RFBCH: Es dedicado exclusivamente, a la docencia JMRE: Sí, en ese entonces estaba dedicado exclusivamente, a la docencia.</p>	<p>La actividad que desempeñaba el Maestro Rendón cuando se da el cambio al Plan de 1984 la narra así: <i>Era profesor de aquí de la Nacional de Maestros, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. En ese entonces estaba dedicado exclusivamente, a la docencia.</i></p>
<p>RFBCH: Maestro ¿Tuvo usted la oportunidad de participar en la elaboración de dicho plan ya sea como participante activo o en alguna consulta?</p>	<p>Participación en la elaboración del Plan 1984</p>
<p>JMRE: No, no porque el plan 84 fue sorpresivamente implantado, mientras por otro lado nosotros participábamos en un esfuerzo oficial también encabezado por el CONALTE, digo así brevemente la experiencia, en 1982 José Ángel Pescador Osuna, planteó la necesidad de generar un nuevo plan de estudios que iba a incrementar un año la carrera, es decir la carrera se iba a desarrollar en cinco años, tres de los cuales iban a corresponder a bachillerato y los otros dos a formación profesional. Eso ellos explicaban se daba como resultado de cinco etapas de consulta pero fue</p>	<p>Al preguntarle si había tenido la oportunidad de participar en la elaboración del Plan 1984, menciona: <i>no porque el plan 84 fue sorpresivamente implantado, mientras por otro lado nosotros participábamos en un esfuerzo oficial también encabezado por el CONALTE, digo así brevemente la experiencia, en 1982 José Ángel Pescador Osuna, planteó la necesidad de generar un nuevo plan de estudios que iba a incrementar un año la carrera, es decir la</i></p>

<p>rechazado, fue rechazado y ante ese rechazo el CONALTE con José Ángel Pescador Osuna planteó la necesidad de desarrollar una nueva etapa, para plantear una nueva propuesta curricular. Por parte de la escuela estuvimos trabajando con el CONALTE un equipo como de 5 o 6 profesores algo así, que estuvimos trabajando todo el año de 83, más o menos, 83 -84 y bueno nosotros estábamos en la idea de que ahí se estaba fraguando, preparando de manera muy diferente una, una propuesta curricular cuando de repente nos llamaron y nos dijeron, que nos llamaron, a las oficinas de, de CANACINTRA o COPARMEX, no recuerdo [] para ahí informarnos que a partir del siguiente año escolar se implantaba el nuevo plan de estudios que fue el 84.</p>	<p><i>carrera se iba a desarrollar en cinco años, tres de los cuales iban a corresponder a bachillerato y los otros dos a formación profesional. Eso ellos explicaban se daba como resultado de cinco etapas de consulta pero fue rechazado, fue rechazado y ante ese rechazo el CONALTE con José Ángel Pescador Osuna planteó la necesidad de desarrollar una nueva etapa, para plantear una nueva propuesta curricular. Por parte de la escuela estuvimos trabajando con el CONALTE un equipo como de 5 o 6 profesores algo así, que estuvimos trabajando todo el año de 83, más o menos, 83 -84 y bueno nosotros estábamos en la idea de que ahí se estaba fraguando, preparando de manera muy diferente una, una propuesta curricular cuando de repente nos llamaron y nos dijeron, que nos llamaron, a las oficinas de, de CANACINTRA o COPARMEX, no recuerdo [] para ahí informarnos que a partir del siguiente año escolar se implantaba el nuevo plan de estudios que fue el 84.</i></p>
<p>RFBCH: Maestro me decía, mencionó usted que el maestro Pescador les comentó que ya habían varias consultas, ¿entonces quiénes participaban en esas</p>	<p>actores políticos</p>

consultas?	
<p>JMRE: Esas cinco etapas de consulta las desarrollaron según la SEP que nunca, nunca se supo, no fueron así tan públicas quizás siguiendo etapas de consulta autoridades y en el caso de las Normales, como ha sucedido en otras ocasiones dan por consulta el tomar opinión a unos cuantos, entonces dentro de esas cinco etapas de consulta estaba ese nivel nacional donde se suponía que ya habían sido tomados en cuenta los puntos de vista de autoridades, especialistas, comunidades académicas de las normales y eso justificó, justificaba el que se implantara un, nuevo plan que repito, tenía la idea de alargar a cinco años la carrera, eso fue así fundamentalmente, esas no las, no las recuerdo con precisión en que consistió cada etapa de consulta</p>	<p>Al comentario del Maestro Rendón que la SEP había realizado varias consultas para el cambio de Plan se le preguntó quienes habrían sido esos actores participantes de las consultas y narra lo siguiente: <i>Esas cinco etapas de consulta las desarrollaron según la SEP que nunca, nunca se supo, no fueron así tan públicas quizás siguiendo etapas de consulta autoridades y en el caso de las Normales, como ha sucedido en otras ocasiones dan por consulta el tomar opinión a unos cuantos, entonces dentro de esas cinco etapas de consulta estaba ese nivel nacional donde se suponía que ya habían sido tomados en cuenta los puntos de vista de autoridades, especialistas, comunidades académicas de las normales y eso justificó, justificaba el que se implantara un, nuevo plan que repito, tenía la idea de alargar a cinco años la carrera, eso fue así fundamentalmente, esas no las, no las recuerdo con precisión en que consistió cada etapa de consulta</i></p>
<p>RFBCH: Bueno sabemos que no se dio ese alargue en el tiempo de estudio de la carrera, sigue siendo actualmente de</p>	

<p>cuatro años ¿por qué no se dio ese alargue a los cinco años maestro?</p>	
<p>JMRE: Yo creo y eso lo manifiesto a nivel de creencia que a nivel de la SEP había alguna pugna o dos visiones distintas; una que buscaba como justificar que la Normal cubriera el bachillerato como, como un requisito dentro de la formación que la pudiera justificar su estatus de educación superior, pero frente a ello seguramente estaban algunos otros planteando que se diera la licenciatura después, o sea los cuatro años después de los tres. La gran diferencia estaba en que por un lado se planteaban cinco años después de la secundaria, y el que se implantó en 84 fue de 4 años pero ya tomando como antecedente académico el bachillerato, yo creo que estaba ahí en eso para nosotros resultaba ilógico no por el planteamiento por cómo se estaba planteando, por eso es que nos opusimos a que se implantara ese, esa propuesta de cinco años considerando tres como bachillerato.</p> <p>RFBCH: Pero no era cualquier bachillerato, era un bachillerato pedagógico ¿no? Tenía que ser bachillerato pedagógico en aquel entonces</p> <p>JMRE: No quedaba claro</p> <p>RFBCH: En ese momento</p> <p>JMRE: Obviamente, se suponía que tendría que tener un carácter propedéutico o pedagógico o dentro del plan de estudios, pero no quedaba muy claro si,</p>	<p>Comenta el Profr. Juan Manuel que: <i>ya desde entonces se pensaba en alargar la carrera a cinco años y con nivel superior y al preguntarle su opinión de por qué no se llevó a cabo comenta: Yo creo y eso lo manifiesto a nivel de creencia que a nivel de la SEP había alguna pugna o dos visiones distintas; una que buscaba como justificar que la Normal cubriera el bachillerato como, como un requisito dentro de la formación que la pudiera justificar su estatus de educación superior, pero frente a ello seguramente estaban algunos otros planteando que se diera la licenciatura después, o sea los cuatro años después de los tres. La gran diferencia estaba en que por un lado se planteaban cinco años después de la secundaria, y el que se implantó en 84 fue de 4 años pero ya tomando como antecedente académico el bachillerato, yo creo que estaba ahí en eso para nosotros resultaba ilógico no por el planteamiento por cómo se estaba planteando, por eso es que nos opusimos a que se implantara ese, esa propuesta de cinco años considerando tres</i></p>

<p>como pasó posteriormente cuando aparece el 84 aparece también de manera complementaria o alternativa el llamado bachillerato pedagógico que sólo duró unos años como tal, yo creo que sí era la idea.</p> <p>RFBCH: Pero el antecedente de este plan el 75 reestructurado y el 75 ya incluía el bachillerato...</p> <p>[Se termina la cinta hay un lapso en el que se cambia y vuelve a echar a andar la grabadora el entrevistador se disculpa]</p> <p>RFBCH: Perdón maestro.</p> <p>JMRE: Sí, decía ante esta pregunta es ¿si el 75 y 75 reestructurado ya incluían el bachillerato? sí lo que se hizo fue buscar la equivalencia de los estudios en el plan los planes 75 y 75 reestructurado con el bachillerato y dentro de la formación profesional, pero seguía existiendo un conflicto respecto al status de educación superior a pesar de que desde 1972 la educación Normal está considerada dentro de la educación superior pero en la práctica existía esto, o sea si es cierto, se reconocía con su equivalencia pero querían como formalizarlo más, de hecho la propuesta de cinco años.</p>	<p><i>como bachillerato.</i></p>
<p>RFBCH: Maestro ¿Qué fue para usted dicha reforma?</p>	<p>Significados con la reforma del Plan 1984</p>
<p>JMRE: La de mil novecientos ochenta y cuatro, en primer lugar como ya había dicho yo estaba trabajando representando a la escuela en un trabajo con el</p>	<p>Se le preguntó al maestro Rendón que significó para él dicha reforma y nos dice: <i>cuando llega el Plan 84 implicó</i></p>

<p>CONALTE y obviamente la visión no sólo mía, sino de los que participábamos y de la gente, era generar un currículum distinto, cualitativamente distinto y bajo un proceso participativo, cuando llega el plan 84 implicó un cambio tanto en la visión del propio currículum como en la relación de un nuevo alumnado.</p> <p>A qué me refiero a que a partir de entonces nos cuestionamos desde, desde el inicio mismo el tener que trabajar ya con adultos ¿sí? Hasta antes de 84 diríamos que veníamos trabajando con jóvenes egresados de la secundaria de quince a dieciocho años, diecinueve años...</p> <p>RFBCH: Pero no había límite de edad</p> <p>JMRE:... Sí, sí había límite de edad</p> <p>RFBCH: Sí</p> <p>JMRE: ... no podían entrar a cualquier edad. En el 84 no recuerdo que edad pero no ha de haber sido no recuerdo que si se le puso límite de edad, yo creo que sí pero no, no tan laxa ¿no? entonces, por un lado implicaba trabajar con adultos, ya revisando el plan implicaba una nueva visión que por lo menos en el conocimiento de lo que teníamos el plan 84 estaba muy influenciado por el por, por el subprograma B del CISE de la UNAM que era para formación, de formación para el profesorado y tenía mucho esta visión de la investigación sobretudo en la idea del docente como investigador de su práctica, aunque ya en el currículum en</p>	<p><i>un cambio tanto en la visión del propio currículum como en la relación de un nuevo alumnado.</i></p> <p><i>A qué me refiero a que a partir de entonces nos cuestionamos desde, desde el inicio mismo el tener que trabajar ya con adultos ¿sí? Hasta antes de 84 diríamos que veníamos trabajando con jóvenes egresados de la secundaria de quince a dieciocho años, diecinueve años... por un lado implicaba trabajar con adultos, ya revisando el plan implicaba una nueva visión que por lo menos en el conocimiento de lo que teníamos el plan 84 estaba muy influenciado por el por, por el subprograma B del CISE de la UNAM que era para formación, de formación para el profesorado y tenía mucho esta visión de la investigación sobretudo en la idea del docente como investigador de su práctica, aunque ya en el currículum en acción creo que hubo una perversión, porque se entendió que había que formar investigadores educativos, lo cual generó problemas fuertes de entrada planteó muchas cosas a nivel de estructura y gestión institucional, en ese entonces ahora sí la necesidad decíamos, de que la escuela se reestructurara de acuerdo a las</i></p>
---	---

<p>acción creo que hubo una perversión, porque se entendió que había que formar investigadores educativos, lo cual generó problemas fuertes ¿no?</p> <p>RFBCH: Si es un perfil diferente</p> <p>JMRE: Sí, pero de entrada planteó muchas cosas a nivel de estructura y gestión institucional, en ese entonces ahora sí la necesidad decíamos, de que la escuela se reestructurara de acuerdo a las funciones sustantivas de toda educación superior que tenía que desarrollarse la docencia, la investigación y la difusión como parte de la gestión, la propia reestructuración académica, la visión en el tratamiento, pero a las autoridades lo que les interesaba era implantar el nuevo plan y no tanto las condiciones en las que se implantaba lo cual fue un error mayúsculo porque no permitió, una acción coherente ¿no?</p> <p>RFBCH: Era director el Licenciado León Orta ¿verdad?</p> <p>JMRE: 84 sí, Pablo León Orta era el director</p> <p>RFBCH: Cuando se modifican todas las estructuras</p> <p>JMRE: Sí, sí, sí</p>	<p><i>funciones sustantivas de toda educación superior que tenía que desarrollarse la docencia, la investigación y la difusión como parte de la gestión, la propia reestructuración académica, la visión en el tratamiento, pero a las autoridades lo que les interesaba era implantar el nuevo plan y no tanto las condiciones en las que se implantaba lo cual fue un error mayúsculo porque no permitió, una acción coherente</i></p>
<p>RFBCH: ¿Considera usted que existían las condiciones necesarias para modificar los planes y programas para la formación de docentes de educación primaria?</p>	<p>Condiciones para la modificación del Plan de estudios de 1984</p>

<p>JMRE: No, en muchos sentidos no existían las condiciones. Podíamos llamar dos tipos de condiciones las externas que podían relacionarse con vinculación entre las escuelas primarias en nuestro caso, y la formación de docentes, un desfase curricular hasta las propias condiciones y el propio proceso de diseño curricular que siempre fue muy vertical aunque trabajaron con ciertos “notables”, llamémosle así como que llamaron a ciertos compañeros o docentes para dar su opinión pero esa fue en secundaria.</p> <p>Y en lo interno por supuesto que la escuela, hablando de esta escuela pues estaba muy en la cultura de una de una escuela que no estaba preparada para ese cambio, no hubo por lo tanto la preparación suficiente y sobretodo continúa y sistemática para operar el plan cuando mucho el primer año se dieron algunos cursos de multiplicación y quizá los subsiguientes. Pero ese esfuerzo fue muy malo no hubo la infraestructura, no hubo presupuesto, no hubo equipamiento y e incluso por decirlo así, no hubo una preparación que permitiera que los nuevos estudiantes o sea ya egresados de bachillerato, supieran de la carrera en estas nuevas condiciones y la eligieran como una verdadera opción, a tal grado que en esta escuela en 1984, se autorizó una matrícula de 300 y sólo hubo 284 aspirantes. Lo cual históricamente es, de llamar la atención.</p> <p>RFBCH: Si de cuando venían de darse</p>	<p>El maestro señala que: <i>No, en muchos sentidos no existían las condiciones. Podíamos llamar dos tipos de condiciones las externas que podían relacionarse con vinculación entre las escuelas primarias en nuestro caso, y la formación de docentes, un desfase curricular hasta las propias condiciones y el propio proceso de diseño curricular que siempre fue muy vertical aunque trabajaron con ciertos “notables”, llamémosle así como que llamaron a ciertos compañeros o docentes para dar su opinión pero esa fue en secundaria.</i></p> <p><i>Y en lo interno por supuesto que la escuela, hablando de esta escuela pues estaba muy en la cultura de una de una escuela que no estaba preparada para ese cambio, no hubo por lo tanto la preparación suficiente y sobretodo continúa y sistemática para operar el plan cuando mucho el primer año se dieron algunos cursos de multiplicación y quizá los subsiguientes. Pero ese esfuerzo fue muy malo no hubo la infraestructura, no hubo presupuesto, no hubo equipamiento y e incluso por decirlo así, no hubo una preparación que permitiera que los nuevos estudiantes o sea ya egresados de bachillerato,</i></p>
--	---

<p>diez mil fichas</p> <p>JMRE: Sí</p> <p>RFBCH: Doce mil fichas.</p> <p>JMRE: Doce mil fichas para aceptar a mil, este y ya posteriormente mil seiscientas para aceptar a 300, en esa ocasión ni siquiera, se pudo tener la matrícula</p> <p>RFBCH: Cubrir la matrícula</p> <p>JMRE... completa que se había autorizado</p>	<p><i>supieran de la carrera en estas nuevas condiciones y la eligieran como una verdadera opción, a tal grado que en esta escuela en 1984, se autorizó una matrícula de 300 y sólo hubo 284 aspirantes. Lo cual históricamente es, de llamar la atención.</i></p>
<p>RFBCH: En su opinión maestro si los hubo ¿qué cambios positivos hay en dichos planes en <i>relación con el 75 reestructurado?</i></p>	<p>Antecedentes del Plan y programas de 1984</p>
<p>JMRE: los dos el 84 y el 97</p> <p>RFBCH: En el puro 84 maestro en relación con el 75</p> <p>JMRE: Yo creo que había una visión que habría que reconocer que era positiva había que formar al maestro en la idea reflexiva de que investigara sobre su propia práctica docente. Sin embargo, los programas en sí, la estructura ya curricular en los programas y los contenidos, no entendieron esa idea y empezó a formarse a unos estudiantes en la idea de que iban a investigar y entonces así lo que anteriormente o posteriormente fueron materias como Español, estaban dedicadas a las técnicas para la investigación documental, ¿no? cómo hacer una ficha, cómo hacer un esquema</p>	<p>El profesor Juan Manuel señala que en relación con el Plan 1975 Reestructurado lo siguiente: <i>Yo creo que había una visión que habría que reconocer que era positiva había que formar al maestro en la idea reflexiva de que investigara sobre su propia práctica docente. Sin embargo, los programas en sí, la estructura ya curricular en los programas y los contenidos, no entendieron esa idea y empezó a formarse a unos estudiantes en la idea de que iban a investigar y entonces así lo que anteriormente o posteriormente fueron materias como Español, estaban dedicadas a las</i></p>

<p>de trabajo, cómo recabar fuentes y a eso se dedicaba por ejemplo Español y otras, aunque ahí aparece precisamente lo más coherente, el Laboratorio de Docencia, es cuando aparece con el nombre de Laboratorio de Docencia lo cual ya implicaba, la palabra laboratorio implicaba que ahí se iba a estar..</p> <p>RFBCH: Investigando</p> <p>JMRE: ...experimentando</p> <p>RFBCH: Experimentando</p> <p>JMRE:...e investigando pero creo que el gran defecto fue la interpretación que hicieron desde los programadores y obviamente hasta los maestros, porque generó un fantasma. Ahí vienen los licenciados, y ahí vienen los que hacen investigación ¿no? Y entonces eso creo que generó una, ahora sí que válgase la redundancia una generación que fue recibida con muchas reservas en las escuelas primarias.</p> <p>RFBCH: Y ¿Qué señalaría como negativo en los planes del 84 en relación con el 97?</p> <p>JMRE: Bueno, ya mencioné toda la parte complementaria.</p> <p>RFBCH: Sí, sí.</p> <p>JMRE: Lo que reitero es que se pervirtió en cierto sentido, se pervirtieron propósitos que inicialmente eran genuinos, eran legítimos pedagógicamente hablando, pero en la práctica se cayó mucho en estar formando</p>	<p><i>técnicas para la investigación documental, ¿no? cómo hacer una ficha, cómo hacer un esquema de trabajo, cómo recabar fuentes y a eso se dedicaba por ejemplo Español y otras, aunque ahí aparece precisamente lo más coherente, el Laboratorio de Docencia, es cuando aparece con el nombre de Laboratorio de Docencia lo cual ya implicaba, la palabra laboratorio implicaba que ahí se iba a estar.. experimentando e investigando pero creo que el gran defecto fue la interpretación que hicieron desde los programadores y obviamente hasta los maestros, porque generó un fantasma. Ahí vienen los licenciados, y ahí vienen los que hacen investigación ¿no? Y entonces eso creo que generó una, ahora sí que válgase la redundancia una generación que fue recibida con muchas reservas en las escuelas primarias. Se pervirtieron propósitos que inicialmente eran genuinos, eran legítimos pedagógicamente hablando, pero en la práctica se cayó mucho en estar formando un investigador. Yo creo que ese es el mayor problema que, que tuvo en este sentido de poner el énfasis en la investigación y no en la</i></p>
--	--

<p>un investigador. Yo creo que ese es el mayor problema que, que tuvo en este sentido de poner el énfasis en la investigación y no en la docencia ¿sí? Esa es la virtud del 97, que el 97 se centra en la docencia mientras que el 84 se centra en la investigación.</p> <p>RFBCH: El 97 si tiene más relación con la docencia reflexiva.</p> <p>JMRE: Por supuesto.</p> <p>RFBCH: Y está soportado por la docencia reflexiva</p> <p>JMRE: Por supuesto en el 84 yo creo que ya apuntaba con el Laboratorio de Docencia, pero sin embargo incluso una revisión a las tesis o los documentos recepcionales del 84 daría un panorama bastante claro sobre eso ¿no? Surgían temas muy propios de la investigación educativa quizás entre comillas, pero que no tenían que estar, si acaso podrían estar relacionados con la docencia pero desde una visión especulativa, teórica, etc. ¿no? Como lo haría un investigador, no como la parte experiencial formativa ¿no?</p> <p>RFBCH: Más bien como una construcción de investigador y no como, como una narrativa de experiencia docente.</p> <p>JMRE: Así es, en cierta forma,</p>	<p><i>docencia ¿sí? Esa es la virtud del 97, que el 97 se centra en la docencia mientras que el 84 se centra en la investigación.</i></p>
<p>RFBCH: En el 84 maestro ¿cómo impactó dicho cambio en la institución?</p>	<p>Impactos en la Institución con la aplicación del Plan 1984</p>

<p>JMRE: Bueno creo que empezó a darse un rejuego entre posiciones sobre todo en esta institución el 84 vino muy pegado con obviamente, había un movimiento estudiantil que generó una huelga...</p> <p>RFBCH: Acababa de</p> <p>JMRE: un paro...</p> <p>RFBCH: Acababan de desaparecer el turno vespertino</p> <p>JMRE: ...Acababan, acababan de desaparecer el turno vespertino, fusionaron y eso de alguna manera permitió que hubiera también una confluencia de puntos de vista y formas de organizarse de maestros que estábamos en distintos turnos. Yo participé en ese entonces con un equipo de Ramiro Reyes, Rosa María Zúñiga, otros maestros y tratamos de incidir desde el inicio con los estudiantes del plan 84 generando una especie de curso propedéutico en el que poníamos nuestra visión de qué implicaba trabajar con adultos, educación de adultos, etcétera.</p> <p>Esa a nivel de esfuerzo fue muy importante pero no un esfuerzo institucional, ¿no? o sea hubo quien lo asumió también como bueno otro cambio más y ahí vamos. Hubo algún sector que lo asumió con una posición crítica, y cuando digo crítica no es decir en contra sino de cómo podemos esto utilizarlo desde una perspectiva que beneficie a la formación de profesores con una</p>	<p>El profesor menciona que: <i>creo que empezó a darse un rejuego entre posiciones sobre todo en esta institución el 84 vino muy pegado con obviamente, había un movimiento estudiantil que generó una huelga... acababan de desaparecer el turno vespertino, fusionaron y eso de alguna manera permitió que hubiera también una confluencia de puntos de vista y formas de organizarse de maestros que estábamos en distintos turnos. Yo participé en ese entonces con un equipo de Ramiro Reyes, Rosa María Zúñiga, otros maestros y tratamos de incidir desde el inicio con los estudiantes del plan 84 generando una especie de curso propedéutico en el que poníamos nuestra visión de qué implicaba trabajar con adultos, educación de adultos, etcétera.</i></p> <p><i>Esa a nivel de esfuerzo fue muy importante pero no un esfuerzo institucional, ¿no? o sea hubo quien lo asumió también como bueno otro cambio más y ahí vamos. Hubo algún sector que lo asumió con una posición crítica, y cuando digo crítica no es decir en contra sino de cómo podemos esto utilizarlo desde una perspectiva que beneficie a la formación de profesores</i></p>
---	---

<p>perspectiva distinta ¿no?</p> <p>Recitábamos ese núcleo que generó también por ejemplo, repito se generan las áreas de ya se establece de manera muy clara investigación, difusión existía, pero no la de investigación surge ahí, surge en esta escuela previo a esto obviamente el llamado CIEEM el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Nacional de Maestros por presiones del vespertino, en su momento un año antes de desaparecer y ese empuja en un sentido. ¡Bien! Entonces trabajamos con alumnos, trabajamos con el CIEEM, este estamos tratando de impulsar lo que son las la idea de una investigación diferente y por supuesto de difusión, entonces estaba tratando de empujarse.</p> <p>Creo que en lo social esto generó obviamente problemas ante lo que se veía como una población estudiantil muy jovencita, a una población estudiantil en la que ya tenemos gente que llega casada, que llega trabajando el contra-turno, que llega con otros estudios o en algunos casos tronados de otras instituciones y eso genera una composición social diferente, cualitativamente diferente, ¿sí? En, ante la cual pues en un primer momento, la institución no sabe cómo responder y eso es así más o menos lo que, lo que generan, digo generan muchas otras cosas ...</p> <p>RFBCH: [tose] Lucha de grupos</p> <p>JMRE: ... trabajo colegiado. Sí también se da, también se da la toma de posiciones</p>	<p><i>con una perspectiva distinta ¿no?</i></p> <p><i>Recitábamos ese núcleo que generó también por ejemplo, repito se generan las áreas de ya se establece de manera muy clara investigación, difusión existía, pero no la de investigación surge ahí, surge en esta escuela previo a esto obviamente el llamado CIEEM el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela Nacional de Maestros por presiones del vespertino, en su momento un año antes de desaparecer y ese empuja en un sentido. ¡Bien! Entonces trabajamos con alumnos, trabajamos con el CIEEM, este estamos tratando de impulsar lo que son las la idea de una investigación diferente y por supuesto de difusión, entonces estaba tratando de empujarse.</i></p> <p><i>Creo que en lo social esto generó obviamente problemas ante lo que se veía como una población estudiantil muy jovencita, a una población estudiantil en la que ya tenemos gente que llega casada, que llega trabajando el contra-turno, que llega con otros estudios o en algunos casos tronados de otras instituciones y eso genera una composición social</i></p>
---	--

<p>no repito...</p> <p>RFBCH: Pero si repercute en la implementación del plan ¿o no?</p> <p>JMRE: Yo creo que para bien en algunos casos sobre todo el sector que empuja que hay que dar una visión más cualitativa empuja hacia allá, genera conferencias, simposios, actividades académicas trata de imprimirle un sentido más profesionalizante a la carrera y eso creo que es positivo ¿no?</p> <p>No deja de estar un grupo que trata de asumirse como que lo único que hay de cambio es el plan pero todo puede y debe seguir igual. ¿No? y eso trae esa postura muy apoyado por autoridades internas en un principio y que genera una crisis en 1985 ¿sí? De hecho esta crisis deviene desde la propia huelga o paro estudiantil con medidas draconianas como la desaparición del turno, la obligación para alumnos y maestros de ceñirse a un solo turno y si no pues se tienen que ir y otras medidas así, van generando ciertas condiciones que hacen que en 1985, ¡ah! junto con ello incluso este un proceso que el mismo Pablo León Orta impulsa para generar el cese de doce maestros ¿no?</p> <p>Entonces todo eso se está dando y obviamente parece ser que 85 es un año que ahí se marca porque pues para comenzar cambian a Pablo León Orta, tengo la impresión casi la seguridad de que este es ese cambio de visión el que tratan de imponer y de hecho le encargan a Jesús Liceaga que sea el que impulse</p>	<p><i>diferente, cualitativamente diferente, ¿sí? En, ante la cual pues en un primer momento, la institución no sabe cómo responder y eso es así más o menos lo que, lo que generan, digo generan muchas otras cosas... Yo creo que para bien en algunos casos sobre todo el sector que empuja que hay que dar una visión más cualitativa empuja hacia allá, genera conferencias, simposios, actividades académicas trata de imprimirle un sentido más profesionalizante a la carrera y eso creo que es positivo ¿no?</i></p> <p><i>No deja de estar un grupo que trata de asumirse como que lo único que hay de cambio es el plan pero todo puede y debe seguir igual. ¿No? y eso trae esa postura muy apoyado por autoridades internas en un principio y que genera una crisis en 1985 ¿sí? De hecho esta crisis deviene desde la propia huelga o paro estudiantil con medidas draconianas como la desaparición del turno, la obligación para alumnos y maestros de ceñirse a un solo turno y si no pues se tienen que ir y otras medidas así, van generando ciertas condiciones que hacen que en 1985, ¡ah! junto con ello incluso este un proceso que el mismo Pablo</i></p>
--	--

<p>esa transición ¿no?</p> <p>Entonces Jesús Liceaga llega a la Nacional de Maestros generando como dos cuestiones, una como de borrón y cuenta nueva, o sea, aquí no hay esas represiones, y otra el impulso a una vida académica que trata de desarrollar otras alternativas</p> <p>RFBCH: Vino a intentar imprimir una dinámica diferente creo ¿no?</p> <p>JMRE: Mmju</p> <p>RFBCH: Pero con una postura muy marcada desde arriba ¿no?</p> <p>JMRE: Sí yo al final de cuentas cuando la gente luego nos decía: Oye pero ¿cómo les fue a ustedes? Bien con Jesús Liceaga, creemos nos fue bien a quienes considerábamos que tenemos una visión académica, obviamente a quienes seguían tratando de hacer un manejo político en ese momento, no les satisfizo mucho en nada la actuación de Jesús Liceaga y eso fue lo que llevó a que tomando como bandera a el aniversario, el centenario de la institución, se generara una tensión de fuerzas tal que llevó a las autoridades a quitar a Jesús Liceaga a unos meses antes de la ceremonia de aniversario, del centenario de la Normal.</p> <p>RFBCH: Estamos hablando de mil och, mil novecientos ochenta y siete</p> <p>JMRE: 87, exactamente</p> <p>RFBCH: Y llega la maestra Curiel creo</p>	<p><i>León Orta impulsa para generar el cese de doce maestros ¿no?</i></p> <p><i>Entonces todo eso se está dando y obviamente parece ser que 85 es un año que ahí se marca porque pues para comenzar cambian a Pablo León Orta, tengo la impresión casi la seguridad de que este es ese cambio de visión el que tratan de imponer y de hecho le encargan a Jesús Liceaga que sea el que impulse esa transición ¿no?</i></p> <p><i>Entonces Jesús Liceaga llega a la Nacional de Maestros generando como dos cuestiones, una como de borrón y cuenta nueva, o sea, aquí no hay esas represiones, y otra el impulso a una vida académica que trata de desarrollar otras alternativas</i></p>
--	--

<p>¿no?</p> <p>JMRE: No, no, no</p> <p>RFBCH: Martha Curiel</p> <p>JMRE: Llega</p> <p>RFBCH: O regresa uno de los maestros</p> <p>JMRE: Sí regresa este</p> <p>RFBCH: Miguel</p> <p>JMRE: Miguel Huerta Maldonado, él regresa, yo entiendo que para la SEP, fue así como buscar una figura simbólica del Normalismo él ya había sido y lo ponen como director yo diría que casi a sabiendas de que nada más va por un tiempo para cubrir lo ceremonioso y el rito...</p> <p><i>El rito de los cien años</i></p> <p>...El rito de hacer el cambio ¿no? Porque Miguel Huerta Maldonado realmente llega nada más a estar presente en la ceremonia y delega prácticamente todo el poder gestivo en otras personas y él se dedica, como él decía yo nada más estoy para la egoteca, ¿no? este je, je, je....</p> <p>RFBCH: Ja, ja, ja</p> <p>JMRE: ...Yo ya tengo triunfos ganados, yo ya no tengo que ganar</p> <p>RFBCH: Ya no tenía por qué. Y luchar otra batalla más</p> <p>JMRE: Así es. Bueno es que estos planos, el plano de lo político se entretenga con el</p>	
---	--

<p>plano de lo académico y en ello lo curricular y va permitiendo hacer un análisis de cómo se iban jugando las cosas ¿no?</p> <p>RFBCH: Sí creo que es muy interesante el ir viendo las coyunturas de cómo se van dando</p> <p>JMRE: Mmju</p> <p>RFBCH: Por ahí cayó en mis manos un libro del Maestro Arturo Mejía donde habla de las tensiones de poder al interior de la Benemérita que por ahí ya le di una ojeadita</p> <p>JMRE: Si la identidad...</p> <p>RFBCH: Si sobre la identidad y las tensiones</p> <p>JMRE: Mmju</p>	
<p>RFBCH: Maestro una vez implantado el Plan 84 ¿recibió usted alguna capacitación para trabajarlo? ¿O así nada más?</p>	<p>capacitación para la aplicación del Plan de estudios de 1984</p>
<p>JMRE: Inicialmente, recibimos en esta idea de cascada ni siquiera directamente hasta donde yo recuerdo de los principales responsables un, una sensibilización ahí no hubo sensibilización. Señores a partir de tal fecha se implanta el 84 y punto. ¿No? Este ni siquiera hubo una sensibilización de pensamos esto. Y obviamente la capacitación fue muy mecánica muy maniquea este a través de esta idea de</p>	<p>En cuanto a la capacitación para el manejo del Plan 1984 el profesor relata: <i>Inicialmente, recibimos en esta idea de cascada ni siquiera directamente hasta donde yo recuerdo de los principales responsables un, una sensibilización ahí no hubo sensibilización. Señores a partir de tal fecha se implanta el 84 y</i></p>

<p>cascada y, y hasta donde yo recuerdo una idea o una capacitación que no estoy seguro porque no me gusta mentir, pero yo creo que si acaso se siguió en dos años, cuando mucho quizás tres y cada vez así en mayor deterioro ¿no?</p> <p>RFBCH: ¿Quién les daba esa capacitación maestro el CAM, DGENAM...</p> <p>JMRE: No recuerdo,</p> <p>RFBCH: No recuerda</p> <p>JMRE: No recuerdo quien nos la dio, no recuerdo no he tenido cuidado de ver quien</p> <p>RFBCH: O a lo mejor no lo quiere recordar, inconscientemente</p> <p>JMRE: O a lo mejor no lo quiero recordar, no recuerdo es más</p> <p>RFBCH: Pero si cubría sus expectativas la capacitación o era como es</p> <p>JMRE: No, no las cubrió porque realmente digamos que uno de los grandes errores en la idea de capacitar para un nuevo plan es que se repite lo que está dicho en el programa y yo creo que así mejor lee uno el programa y ya. ¿No?</p> <p>Sí, sí yo creo que una capacitación tiene que ir en varios niveles desde lo gestivo como eso debe impactar y generar nuevas ideas ¿no? En la cuestión de los apoyos y en el mismo desarrollo didáctico Y yo creo que, que yo recuerde no satisfizo mis expectativas.</p>	<p><i>punto. ¿No? Este ni siquiera hubo una sensibilización de pensamos esto. Y obviamente la capacitación fue muy mecánica muy maniquea este a través de esta idea de cascada y, y hasta donde yo recuerdo una idea o una capacitación que no estoy seguro porque no me gusta mentir, pero yo creo que si acaso se siguió en dos años, cuando mucho quizás tres y cada vez así en mayor deterioro. La idea de capacitar para un nuevo plan es que se repite lo que está dicho en el programa y yo creo que así mejor lee uno el programa y ya. ¿No?</i></p> <p><i>Sí, sí yo creo que una capacitación tiene que ir en varios niveles desde lo gestivo cómo eso debe impactar y generar nuevas ideas ¿no? En la cuestión de los apoyos y en el mismo desarrollo didáctico Y yo creo que, que yo recuerde no satisfizo mis expectativas.</i></p>
--	---

<p>RFBCH: ¿Impartió alguna materia del Plan 84, maestro?</p>	<p>Experiencias con asignaturas del Plan 1984</p>
<p>JMRE: Sí claro, impartí sobre todo lo que fue los, los cursos correspondientes a lo que correspondía a Español que en este caso se dirigía mucho a Metodología de la Investigación Documental ¿sí? También impartí algo sobre currículum, sobre Diseño Curricular, Diseño y Planeación Curricular.</p> <p>RFBCH: ¿Y qué experiencia obtuvo al trabajar con dichas materias maestro?</p> <p>JMRE: Bueno, en el primer momento a mí me gustaba pero cuando esto lo llevé a una reflexión de qué manera estaba yo contribuyendo a formar docentes me empezó a conflictuar mucho, de tal manera que paulatinamente fui consolidando una posición crítica hacia el plan 84 y dirigiéndome más hacia una posición de énfasis en formar para la docencia ¿sí? Que coincidentemente, bueno ya para finales del Plan 84, es decir estoy hablando ya en el proceso de inicio de la primera mitad de los 90, está empezando ya a fortalecerse mucho esa idea a través de gente como Ruth Mercado y otros y yo estoy además colaborando en otros espacios y ahí estoy apuntando mucho esta idea de formar para la docencia en contraposición con el Plan 84.</p> <p>RFBCH: Que es más instrumentalista</p> <p>JMRE: Así es y a final de cuentas se</p>	<p>Al respecto el profesor señala: <i>impartí sobre todo lo que fue los, los cursos correspondientes a lo que correspondía a español que en este caso se dirigía mucho a Metodología de la Investigación Documental ¿sí? También impartí algo sobre currículum, sobre Diseño Curricular, Diseño y Planeación Curricular. En el primer momento a mí me gustaba pero cuando esto lo llevé a una reflexión de qué manera estaba yo contribuyendo a formar docentes me empezó a conflictuar mucho, de tal manera que paulatinamente fui consolidando una posición crítica hacia el Plan 84 y dirigiéndome más hacia una posición de énfasis en formar para la docencia ¿sí? Que coincidentemente, bueno ya para finales del Plan 84, es decir estoy hablando ya en el proceso de inicio de la primera mitad de los 90, está empezando ya a fortalecerse mucho esa idea a través de gente como Ruth Mercado y otros y yo estoy además colaborando en otros espacios y ahí estoy apuntando mucho esta idea de formar para la docencia en contraposición con el Plan 84.</i></p>

<p>volvió también muy enciclopédico.</p>	
<p>RFBCH: En su opinión ¿la formación que obtuvieron los alumnos con el plan 84, contribuyó a elevar la calidad de la educación en México?</p>	<p>calidad de la educación</p>
<p>JMRE: La verdad creo que no. Quizás haya tenido un avance y no homogéneo en términos de esta idea de Laboratorio de Docencia, como la idea de reflexionar, pero creo que finalmente, uno de los grandes ausentes fue este énfasis en la docencia y por lo tanto en todo lo que la acompaña ¿no?</p> <p>RFBCH: Maestro yo por ahí estudié en la DGENAM, la Especialización en Formación de Docentes en la Educación Normal y ahorita que dice puso énfasis en la reflexión una discusión que yo tenía con mis maestras de ahí, es que yo creo que el maestro mexicano siempre ha estado, este, con mucha conciencia de lo que debe ser la reflexión educativa. ¿No?</p> <p>JMRE: Mmju</p> <p><i>RFBCH: O sea y creo que, que desde el maestro Rafael Ramírez que en los años cuarenta hasta aquí estaba, él fue un discípulo de Dewey que le gustó trabajar mucho la docencia reflexiva desde ese entonces tal vez no conocida así...</i></p> <p>JMRE: Claro</p> <p>RFBCH: Pero a veces eso me llama la atención cuando dicen es que le ponen énfasis en la reflexión pero yo creo que el</p>	<p>En relación a la calidad de la educación en la formación de los docentes de educación primaria con el Plan 1984 el profesor alude lo siguiente: <i>La verdad creo que no. Quizás haya tenido un avance y no homogéneo en términos de esta idea de Laboratorio de Docencia, como la idea de reflexionar, pero creo que finalmente, uno de los grandes ausentes fue este énfasis en la docencia y por lo tanto en todo lo que la acompaña ¿no?</i></p>

<p>maestro mexicano siempre ha sido reflexivo.</p> <p>JMRE: Si, yo creo que bueno eso sería entrar a un terreno de, de cómo se da la reflexión de manera intencional o, o no intencional. Yo creo que sí siempre el, la docencia ha implicado de alguna manera procesos reflexivos, procesos reflexivos sobretodo antes de la acción y durante la acción y quizás algunas veces también después, pero como parte de la propia práctica docente, sin toda la intencionalidad que se le ha dado después ¿no? Pero sí, yo creo que ha estado presente Yo por ejemplo soy egresado del plan sesenta y seis una modalidad que hubo y bueno pues parte del trabajo era que después de ir a la primaria llegaba uno pero prácticamente a que el maestro le dijera a uno en que había estado mal ¿no? o en que había estado bien, lo cual sigue prevaleciendo a pesar de la presencia de la intencionalidad de la reflexión, sigue prevaleciendo que los alumnos lleguen a decirnos: No maestro usted dígame en que estoy bien, en que estuve bien o en que estuve mal ¿no? Es parte, yo creo que si es parte de la, del quehacer mismo de la docencia ya con una presencia muy fuerte en términos de la formalización de la reflexión, creo que se da de manera mucho más explícita en el Plan 97 aunque en el 84 hay ciertos rasgos, sobretodo decía en el Laboratorio de Docencia, pero visto más como experimentación.</p>	
--	--

<p>RFBCH: Maestro ¿Tuvo conocimiento sobre las <i>políticas educativas que impulsaron el cambio en los Planes de 1984?</i></p>	<p>POLÍTICA EDUCATIVA</p>
<p>JMRE: De alguna manera sí en términos de lo que, de lo que implicó esta participación que tuve en el CONALTE, pero las intrínquilis políticas y ya las motivaciones no, no las supe en su momento quizá con toda la claridad que uno hubiera querido ¿no? Yo creo que si estaban en medio otro tipo de discusiones a nivel de política educativa nacional que derivaron en la implantación del plan 84, pero creo que también como decía a nivel de las esferas de decisión de la política educativa había ahí confrontación de posiciones, por lo que he mencionado.</p>	<p>En cuanto al conocimiento de las políticas educativas que impulsaron el cambio al Plan 1984 y maestro Rendón especifica que:</p> <p><i>De alguna manera sí en términos de lo que, de lo que implicó esta participación que tuve en el CONALTE, pero las intrínquilis políticas y ya las motivaciones no, no las supe en su momento quizá con toda la claridad que uno hubiera querido ¿no? Yo creo que si estaban en medio otro tipo de discusiones a nivel de política educativa nacional que derivaron en la implantación del Plan 84, pero creo que también como decía a nivel de las esferas de decisión de la política educativa había ahí confrontación de posiciones, por lo que he mencionado.</i></p>
<p>RFBCH: Para allá iba yo ¿tuvo conocimiento sobre negociaciones políticas que se dieron para la implantación del Plan de estudios 84?</p>	<p>negociaciones políticas</p>
<p>JMRE: Hasta donde yo recuerdo no tuve conocimiento profundo, sabía cómo en todo caso se estaba dando cierta tensión</p>	<p>El Profesor Juan Manuel señala lo siguiente: <i>Hasta donde yo recuerdo no tuve conocimiento</i></p>

<p>de fuerzas entre lo que representaba el CONALTE, el Consejo Nacional Técnico de la Educación y otras instancias, y obviamente el CONALTE tenía una fuerte presencia. Sin embargo, lo que no sé es si el CONALTE estaba trabajando con nosotros en la elaboración de una sexta etapa de consulta, es decir, desconociendo que estaba el otro proceso, o sabía que se estaba dando el otro proceso y a nosotros nos tenía distraídos.</p> <p>RFBCH: Entretenidos</p> <p>JMRE: Ja. Entretenidos,</p> <p>RFBCH: Entretenidos</p> <p>JMRE: Entretenidos, porque eso fue estaba trabajando con Pedro Lecié, con Juan Manuel Beltrán y trabajábamos padre, pero yo no sé si a nivel de mandos medios ellos sabían que se estaba fraguando el Plan 84 por otro lado, o también ellos estaban igual de emocionados. Por lo que a mí me consta, Juan Manuel Beltrán era un apasionado y, y se entregaba al trabajo, pero por otro lado se estaba fraguando, porque no surgió de quince días el Plan 84.</p> <p>RFBCH: Si, algo se hubo, se tuvo que haber negociado por ahí sobre todo con la, las posturas que luego asume el SNTE ¿no?</p> <p>JMRE: Mmju, por supuesto el SNTE siempre les ha representado un interlocutor con el que tienen que negociar</p>	<p><i>profundo, sabía cómo en todo caso se estaba dando cierta tensión de fuerzas entre lo que representaba el CONALTE, el Consejo Nacional Técnico de la Educación y otras instancias, y obviamente el CONALTE tenía una fuerte presencia. Sin embargo, lo que no sé es si el CONALTE estaba trabajando con nosotros en la elaboración de una sexta etapa de consulta, es decir, desconociendo que estaba el otro proceso, o sabía que se estaba dando el otro proceso y a nosotros nos tenía distraídos. Por supuesto el SNTE siempre les ha representado un interlocutor con el que tienen que negociar de tal manera que, que les garantice la viabilidad para implantar lo que desean ¿no? antes creo que con un margen de maniobra y de negociación más amplia, no como lo que está pasando ahora ¿no?, pero de todas maneras si había como que este límite de déjanos hacernos nosotros lo que corresponde a lo académico y lo político sindical pues lo establecemos con todo eso, si creo que había algunos elementos.</i></p>
--	--

<p>de tal manera que, que les garantice la viabilidad para implantar lo que desean ¿no? antes creo que con un margen de maniobra y de negociación más amplia, no como lo que está pasando ahora ¿no?, pero de todas maneras si había como que este límite de déjanos hacernos nosotros lo que corresponde a lo académico y lo político sindical pues lo establecemos con todo eso, si creo que había algunos elementos.</p>	
<p>RFBCH: Maestro ¿el cambio del plan de estudios benefició sus condiciones de trabajo?</p> <p>JMRE: Mmm a ver, desde 83 se genera...</p> <p>RFBCH: La homologación</p> <p>JMRE: La, el proceso de homologación, o sea previo al Plan 84 se genera</p> <p>RFBCH: ¿Tendría ya que ver?</p>	<p>condiciones laborales</p>
<p>JMRE: Es lo que, lo que uno tiene que inferir, que venía siendo un conjunto de políticas que no estaban empatando de manera casual, sino que estaban siendo armadas en esta idea pienso yo, de consolidar a la Educación Normal como Educación Superior por lo menos en ese, en ese nivel en ese parámetro y entonces, por un lado vino el proceso de homologación que nos dejó en condiciones mejores por supuesto que las que se vivían anteriormente, con posibilidades de desarrollo profesional y el propio plan lo que abrió fue la necesidad de desarrollar tareas complementarias, es</p>	<p>Al respecto de las mejoras en las condiciones laborales con la aplicación del Plan de estudios de 1984 el maestro expone: <i>por un lado vino el proceso de homologación que nos dejó en condiciones mejores por supuesto que las que se vivían anteriormente, con posibilidades de desarrollo profesional y el propio plan lo que abrió fue la necesidad de desarrollar tareas complementarias, es decir de darle más fuerza a la investigación aunque el CIEM al</i></p>

<p>decir de darle más fuerza a la investigación aunque el CIEM al que me he referido el Centro de Investigaciones, se implanta antes por lo menos año y medio o dos años antes de la implantación del 84, pero ya traía impulsar la investigación. En ese momento, la idea era que la investigación se desarrollara en dos líneas. Una línea por llamarle de alguna manera por encargo institucional, es decir que resolviera, investigara, planteara propuestas y resolviera en el mejor de los casos, problemas que eran de carácter institucional; y por el otro lado así como el cauce más libre de ¿qué quieres investigar? pero que tenga que ver con la educación, eso estaba así muy generado.</p> <p>Este en, en 84 el director desaparece el Centro de Investigaciones, o sea yo creo que lo que hace Pablo León Orta decía yo, en 84 empieza desde 83-84 empieza a jugar en contrasentido quizá con las políticas que es lo que le vale que digan ya, ya éste no nos está sirviendo. Formaba parte de eso, de decir sí, teníamos que desarrollar investigación, teníamos que hacer una difusión de otro tipo se empieza a cuestionar que significa la extensión, porque yo en 85, ocupo el área de extensión y eso está jugando en la idea de refuncionalizar a la institución de acuerdo a las demandas de toda institución de educación superior.</p>	<p><i>que me he referido el Centro de Investigaciones, se implanta antes por lo menos año y medio o dos años antes de la implantación del 84, pero ya traía impulsar la investigación. En ese momento, la idea era que la investigación se desarrollara en dos líneas. Una línea por llamarle de alguna manera por encargo institucional, es decir que resolviera, investigara, planteara propuestas y resolviera en el mejor de los casos, problemas que eran de carácter institucional; y por el otro lado así como el cauce más libre de ¿qué quieres investigar? pero que tenga que ver con la educación, eso estaba así muy generado.</i></p> <p><i>Este en, en 84 el director desaparece el Centro de Investigaciones, o sea yo creo que lo que hace Pablo León Orta decía yo, en 84 empieza desde 83-84 empieza a jugar en contrasentido quizá con las políticas que es lo que le vale que digan ya, ya éste no nos está sirviendo. Formaba parte de eso, de decir sí, teníamos que desarrollar investigación, teníamos que hacer una difusión de otro tipo se empieza a cuestionar que significa la extensión, porque yo en 85,</i></p>
--	---

	<p><i>ocupo el área de extensión y eso está jugando en la idea de refuncionalizar a la institución de acuerdo a las demandas de toda institución de educación superior.</i></p>
<p><i>RFBCH: ¿Cree que el modelo económico del país influía en los contenidos de la enseñanza del Plan 84?</i></p>	<p>modelo económico</p>
<p>JMRE: Sí claro que sí, siempre ha sido así, no creo que haya surgido algún plan al margen de las, de los requerimientos del modelo económico, ¿no? ¿En qué sentido? pueden ser en varios. Uno en este reclamo de que la educación responda a las demandas del mercado y en el caso de la formación docente por supuesto de manera no inmediata ¿no? como podría ser el caso de una universidad, sino como la formación de maestros va a contribuir al desarrollo mismo de lo económico que está cifrado en la internalización y en otros, pues así que de hecho se están planteando cómo el impulso a esta idea todavía ahí fraguándose del neoliberalismo ¿sí? No en balde, Miguel de la Madrid es el que está impulsando ahí ciertos cambios.</p> <p>RFBCH: Sí ya estaba ahí también Carlos Salinas de Gortari...</p> <p>JMRE: Mmju, sí</p> <p>RFBCH: Traía todo este tipo de cambios</p> <p>JMRE: Sí Mmju</p>	<p>El Profesor Rendón puntualiza en relación con el modelo económico del país que impulsó el cambio del Plan de estudios de 1984: <i>Sí claro que sí, siempre ha sido así, no creo que haya surgido algún plan al margen de las, de los requerimientos del modelo económico, ¿no? ¿En qué sentido? pueden ser en varios. Uno en este reclamo de que la educación responda a las demandas del mercado y en el caso de la formación docente por supuesto de manera no inmediata ¿no? como podría ser el caso de una universidad, sino como la formación de maestros va a contribuir al desarrollo mismo de lo económico que está cifrado en la internalización y en otros, pues así que de hecho se están planteando cómo el impulso a esta idea todavía ahí fraguándose del neoliberalismo</i></p>

	<p><i>¿sí? No en balde, Miguel de la Madrid es el que está impulsando ahí ciertos cambios.</i></p>
<p>RFBCH: Piensa usted maestro ¿qué los egresados con ese plan de estudios salían mejor preparados?</p>	<p>Preparación de los egresados del Plan 1984</p>
<p>JMRE: Yo creo que no salían ni peor, ni mejor por una razón, porque si el Plan 84 no se concretó en las intencionalidades originales, sino que repito se pervirtió, lo cierto es que todo plan pasa por el tamiz de la cultura escolar y entonces la escuela si con ciertos cambios, con ciertas ideas diferentes pero siguió formando a los estudiantes en el marco de esa cultura ya instituida, de tal manera que por mucho que la materia dijera es que ahora se trata de abordarlo así, el maestro desarrollaba su materia como estaba. Entonces no creo que... Quizás se perdió un poco ese énfasis en la docencia ¿no? que ya he dicho.</p> <p>RFBCH: Esto que me menciona maestro es que quiere decir que detrás seguía habiendo esa sombra de lo que le llaman Normalismo que unos critican y otros aplauden</p> <p>JMRE: Yo creo que sí...</p> <p>RFBCH: Que aún teniendo plan y programa que atendía más a una población de tipo de corte universitario más encaminado a la investigación pero ¿la figura del llamado normalismo está ahí?</p>	<p>Al cuestionarle si los egresados del Plan 1984 tenían mejor preparación el profesor señala: <i>Yo creo que no salían ni peor, ni mejor por una razón, porque si el Plan 84 no se concretó en las intencionalidades originales, sino que repito se pervirtió, lo cierto es que todo plan pasa por el tamiz de la cultura escolar y entonces la escuela si con ciertos cambios, con ciertas ideas diferentes pero siguió formando a los estudiantes en el marco de esa cultura ya instituida, de tal manera que por mucho que la materia dijera es que ahora se trata de abordarlo así, el maestro desarrollaba su materia como estaba. Entonces no creo que... Quizás se perdió un poco ese énfasis en la docencia ¿no? que ya he dicho. De alguna manera yo digo que es una cultura, es toda una cultura lo cual implica esquemas de pensamientos y acción contruidos a lo largo de la historia y socialmente sobretodo ¿no? de tal manera que a ,ante</i></p>

<p>JMRE: De alguna manera la, el normalismo es</p> <p>RFBCH: O es el filtro del programa</p> <p>JMRE: De alguna manera yo digo que es una cultura, es toda una cultura lo cual implica esquemas de pensamientos y acción construidos a lo largo de la historia y socialmente sobretodo ¿no? de tal manera que a ,ante una institución que ni tenía los recursos ni tenía las ideas de transformar junto con el plan de estudios la cultura existente, pues lo que hace es jugar con una parte con ciertos elementos que a la mejor jugaban a sedimentarse a lo largo de más tiempo, pero que estaban confrontados con una cultura. O sea yo podría hablar de maestros que no importando esta idea de ahora yo estoy con egresados de bachillerato, ahora ya tengo jóvenes que traen ya toda su carga sexual, y laboral, y familiar etcétera, ellos seguían siendo unos verdaderos dictadores dentro del aula y los trataban como niños,</p> <p>RFBCH: Sigue habiendo</p> <p>JMRE: Sí claro</p> <p>RFBCH: Ja, ja</p> <p>JMRE: Por supuesto que sigue habiendo. Pero lo que nosotros planteábamos es compañeros ya no estamos con jóvenes que están saliendo de la secundaria, que son adolescentes que tienen un tipo de problemáticas, ahora estamos con jóvenes que vienen del bachillerato que ya</p>	<p><i>una institución que ni tenía los recursos ni tenía las ideas de transformar junto con el plan de estudios la cultura existente, pues lo que hace es jugar con una parte con ciertos elementos que a la mejor jugaban a sedimentarse a lo largo de más tiempo, pero que estaban confrontados con una cultura. O sea yo podría hablar de maestros que no importando esta idea de ahora yo estoy con egresados de bachillerato, ahora ya tengo jóvenes que traen ya toda su carga sexual, y laboral, y familiar etcétera, ellos seguían siendo unos verdaderos dictadores dentro del aula y los trataban como niños,</i></p>
---	---

<p>traen un montón de cosas, inclusive en la práctica misma llegó a decirse que eran mejores los egresados de secundaria porque eran más maleables, porque no venían tan contaminados ni con tantos vicios como estaban llegando los del bachillerato ¿no? y lo cual era cierto, en cierto sentido, porque llegaba uno con los chavitos y uno les podía decir lo que fuera y ellos lo aceptaban...</p> <p>RFBCH: Y todo se lo creen</p> <p>JMRE: Y todo se lo creían, lo cual ya no empezó a pasar con el Plan 84, donde había jóvenes que se oponían, que decían incluso un, en 89 no 88 algo así, por ejemplo sal, surge una primera tesis que habla de curriculum oculto en esta escuela y generó este un escándalo, cómo, cómo se va a trabajar con eso aquí, ¿no? entonces parte de todo eso y [suspiro] y ese abandono quizás a la idea al énfasis hacia la docencia quizás llegó a repercutir en algún sentido. Pero uno se encuentra a los egresados del Plan 84 y es gente que en uno u otro sentido, o sea podía ser un joven muy avanzado aquí y hoy lo veo realizando las prácticas más tradicionales o podía ser muy anodino en el plan 84 y está siendo un maestro funcional para la escuela ¿no?</p> <p>RFBCH: Cómo dice usted a final de cuentas la esa formación que se le va dando internamente en la institución eh si se va notando cuando va a hacer su práctica a la primaria</p>	
---	--

<p>JMRE: De alguna manera, sí</p> <p>RFBCH: O si es muy notoria</p> <p>JMRE: Si son notorias algunas cosas ¿no? hay repito esta cultura escolar, estas prácticas instituidas bueno van generando una imagen a final de cuentas ¿no? y luego la escuela no las acepta fácilmente o sea, en esta idea nostálgica de que, es que todo tiempo pasado fue mejor y, y nos encontramos con maestros en las primarias es que antes teníamos que ir de uniforme y eso deberían de hacerlo o, o antes teníamos que llevar los kilos de material, o antes, bueno es obvio que no, no se comparten esas ideas ¿no?</p> <p>No yo creo definitivamente que no</p> <p>De una nueva sociedad, de una nueva formación</p> <p>RFBCH: Simplemente son alumnos diferentes totalmente</p> <p>JMRE: Totalmente</p> <p>RFBCH: Al maestro que están añorando todavía</p> <p>JMRE: Claro sí</p>	
<p>RFBCH: O sea ya no podría ser el mismo tipo de maestro. Maestro ¿Qué materias consideraría usted que no deberían de estar presentes en el Plan de estudios 84 y cuáles sí reforzaban o apuntalaban la formación de docentes de educación primaria?</p>	<p>Asignaturas ausentes a reforzar del Plan 1984</p>

<p>JMRE: No recuerdo todas, pero yo creo que, no sé si como materias pero por lo menos, ese énfasis, en general investigador, no, no era, no contribuía mucho a formar buenos maestros, llámese una u otra materia. De las mejores materias que veo yo Laboratorio de Docencia, la que yo finalmente creo que perdió la brújula o desde el inicio fue como en esta que yo participé de Diseño y Planeación Curricular que no es lo mismo que Planeación Didáctica, o sea, qué tenía que estar viendo un estudiante normal sobre cómo se diseña un currículo o cómo se planea un currículo, ¿no? entiendo que la idea era más enfocarla hacia el plano de lo didáctico que es lo que finalmente yo hacía, pero la materia aunque quería dirigirse ahí de entrada daba pie a que se trabajara con otro sentido ¿no?</p> <p><i>RFBCH:</i> Con desviaciones</p> <p>JMRE: Igual pues es que había materias así, algunas que hubo hasta una duda quién debería impartirlas, eh recuerdo que había una que decíamos no, este tenía que ver con comunicación o algo así y pensamos que eran los de Español a los que les correspondía y dijeron que no, que eso les correspondía a los de psicología ¿no? Entonces hubo un fuerte énfasis también en un enfoque psicologista, que ni siquiera correspondía, pero eso no podría yo así como afirmarlo totalmente tendría que investigarlo.</p>	<p>En relación a las materias que el Maestro Rendón considera que: <i>deberían haberse eliminado del Plan de 1984 y algunas otras que debieron reforzarse señala lo siguiente: No recuerdo todas, pero yo creo que, no sé si como materias pero por lo menos, ese énfasis, en general investigador, no, no era, no contribuía mucho a formar buenos maestros, llámese una u otra materia. De las mejores materias que veo yo Laboratorio de Docencia, la que yo finalmente creo que perdió la brújula o desde el inicio fue como en esta que yo participé de Diseño y Planeación Curricular que no es lo mismo que Planeación Didáctica, o sea, qué tenía que estar viendo un estudiante normal sobre cómo se diseña un currículo o cómo se planea un currículo, ¿no? entiendo que la idea era más enfocarla hacia el plano de lo didáctico que es lo que finalmente yo hacía, pero la materia aunque quería dirigirse ahí de entrada daba pie a que se trabajara con otro sentido ¿no? Igual pues es que había materias así, algunas que hubo hasta una duda quién debería impartirlas, eh recuerdo que había una que decíamos no, este tenía que ver con comunicación o algo así y</i></p>
---	--

	<p><i>pensamos que eran los de Español a los que les correspondía y dijeron que no, que eso les correspondía a los de psicología ¿no? Entonces hubo un fuerte énfasis también en un enfoque psicologista, que ni siquiera correspondía, pero eso no podría yo así como afirmarlo totalmente tendría que investigarlo.</i></p>
<p>RFBCH: Perdón maestro hace rato me distraje pero mencionaba usted es muy importante que los alumnos que ingresan a partir del 84 son muy diferentes ¿el Plan 84 contemplaba un perfil de ingreso, o entraba el que quisiera o era la segunda o tercera opción para muchos?</p>	<p>perfil de ingreso</p>
<p>JMRE: La, bueno lo que pasa es que para hablar del Plan 84 para efectos de población tendríamos que hablar de un periodo que abarca más o menos 13 años, más o menos 84, 85, hasta</p> <p>RFBCH: Noventa y seis</p> <p>JMRE: Noventa y seis y todavía el que entra en 96 va a salir hasta el dos mil, o sea hasta el dos mil tenemos la última generación que está egresando del Plan 84</p> <p>RFBCH: Del Plan 84, dieciséis años</p> <p>JMRE: Sí, o sea que el plan tiene vigencia de 84 a 2000, dieciséis años. En estos dieciséis años yo creo que va habiendo ajustes en cuanto al ingreso y no tanto en</p>	

<p>las características, porque creo que a en un principio ante la necesidad de justificar el plan de estudios se es muy laxo, por lo menos el dato quedó de que se autorizan 300 sólo se presentan 284 y quedan 284, es que no hubo ningún filtro. Ahora sí que, que el que llegue pasa en automático, lo cual ya no sucede en los años subsiguientes porque ya va habiendo un poco más este, no creo a lo mejor estoy mal en el dato no recuerdo si se autorizan 400 y sólo llegan 284 o 300 o así pero el dato es que hay menos de los que se autorizan pero después ya crece un poco más...</p> <p>RFBCH: Sí, si el dato está muy correcto creo que si es muy significativo la cantidad de</p> <p>JMRE: Mmju</p> <p>RFBCH:...De aspirantes</p> <p>JMRE: Sí</p> <p>RFBCH: Y la cantidad de matrícula que autoriza la dirección general</p> <p>JMRE: Así es que</p> <p>RFBCH: Con lo que se venía manejando ¿no?</p>	
<p>JMRE: Poco a poco se va haciendo un perfil que atienda un límite de edad, un promedio mínimo, obviamente el examen de admisión y el tipo de bachillerato, es decir se demanda que sean bachilleratos de índole propedéutico no terminal, <i>en ese momento se empieza a tener problemas</i></p>	<p>En relación al perfil de ingreso que tenían los alumnos del Plan de 1984 el maestro Rendón señala: <i>Poco a poco se va haciendo un perfil que atienda un límite de edad, un promedio mínimo, obviamente el examen</i></p>

<p>porque CONALEP no formaba de manera propedéutica, ya CONALEP tuvo que hacer sus ajustes, darle carácter propedéutico porque si no, no iban a poder ser aceptados sus estudiantes, sus egresados, pero en general por lo que se refiere al perfil. Y por lo que se refiere a las características bueno yo creo que hay cosas que si van siendo más marcadas, repito, uno que empiezan a llegar más bien aquellos estudiantes, aquellos aspirantes que o fueron tronados en otra institución universitaria o de educación superior o están en espera de ser recibidos en otra institución, de tal manera que como ha pasado el mayor índice de deserción se da en primer año porque hacían examen o hacen examen aquí y si no son aceptados en otra institución se van, abandonan incluso aquí. Por qué, pus porque estaban en espera de eso pero había o ha habido gente que dice pues yo la verdad es que este ya no pude en la universidad y por eso vengo aquí ¿no?</p> <p>Actualmente si la edad límite es de veintiséis años. No recuerdo si ésta estuvo desde el principio así.</p> <p>RFBCH: Pero la voy a tener que revisar también,...</p> <p>JMRE: Sí, sí habría que</p> <p>RFBCH: ...porque también tiene mucho que ver</p> <p>JMRE: Sí, si hay que ver eso y bueno decía yo que características es así porque</p>	<p><i>de admisión y el tipo de bachillerato, es decir se demanda que sean bachilleratos de índole propedéutico no terminal, en ese momento se empieza a tener problemas porque CONALEP no formaba de manera propedéutica, ya CONALEP tuvo que hacer sus ajustes, darle carácter propedéutico porque si no, no iban a poder ser aceptados sus estudiantes, sus egresados, pero en general por lo que se refiere al perfil. Y por lo que se refiere a las características bueno yo creo que hay cosas que si van siendo más marcadas, repito, uno que empiezan a llegar más bien aquellos estudiantes, aquellos aspirantes que o fueron tronados en otra institución universitaria o de educación superior o están en espera de ser recibidos en otra institución, de tal manera que como ha pasado el mayor índice de deserción se da en primer año porque hacían examen o hacen examen aquí y si no son aceptados en otra institución se van, abandonan incluso aquí. Por qué, porque estaban en espera de eso pero había o ha habido gente que dice pues yo la verdad es que este ya no pude en la universidad y por eso</i></p>
---	--

<p>empezamos a tener o más mujeres, sobretodo hablando mujeres porque es una población eminentemente femenina llegan casadas o se casan en el transcurso de los cuatro años de la carrera, este, llega una población ya bajo los marco de los derechos humanos y todo, ya llega una población mucho más abiertamente declarada como son homosexual, por ejemplo, lo cual antes...bueno todavía yo creo que sigue siendo velada ¿no? no se atreven a decirlo pero cada vez ha habido conductas [ininteligible] como con más libertad. Y todo ese tipo de cuestiones bueno va imprimiéndole características a la carrera o sea es una carrera de maternate ¿no? sobretodo femenina...</p> <p>RFBCH: Sí</p> <p>JMRE: Muy curioso con un himno muy masculino, este, con cuestiones que tienen que ver mucho con hombres cuando la, la escuela es y la profesión es altamente femenina ¿no?</p> <p>RFBCH: Sí pero el control...</p> <p>JMRE: Género</p> <p>RFBCH:...control hegemónico era del varón entonces,</p> <p>JMRE: Incluso a nivel, yo creo que ha ido también impactando. Hoy a nivel de primarias encontramos ya un alto número de supervisoras y de jefas de bueno, no sé si todavía están, creo jefas de sector</p>	<p><i>vengo aquí ¿no?</i></p> <p><i>Actualmente si la edad límite es de veintiséis años. No recuerdo si ésta estuvo desde el principio así.</i></p>
---	---

<p>RFBCH: Todavía</p> <p>JMRE: Pero, pero ya ahora así encontramos a mujeres, pero antes era común ver una escuela de mujeres dirigidas por un hombre, el supervisor un hombre, el jefe de sector un hombre ¿no?</p> <p>RFBCH: Sí</p> <p>JMRE: Ahora ya estamos viendo el arribo de las mujeres a, lo cual no significa este, atenuamiento de funciones, a veces son más, más este, autoritarias que los hombres ¿no?</p> <p>RFBCH: Si ahí yo creo que es todo, un hay estudios muy profundos y ahora muy serios de lo que es la, la función como están muy diferenciada cuando es por un hombre o por una mujer...</p> <p>JMRE: Claro</p>	
<p>RFBCH:... sobretodo en el nivel primaria que es a dónde ustedes este, están formando a los alumnos ¿no? y sí, sí creo que hay prácticas educativas muy diferenciadas en ese respecto. Maestro, hablando de las escuelas primarias precisamente, las, las escuelas donde practicaban los alumnos ¿encontraron un fuerte desfase entre los nuevos contenidos y la práctica educativa que ellos llevaban?</p>	<p>desfases entre el Plan de estudios de 1984 y la práctica educativa</p>
<p>JMRE: Sí, creo que empezaron a ver que... Bueno había dos cosas uno el, el imaginario social la idea de que ahora iban a llegar licenciados e investigadores,</p>	<p>Al respecto el profesor señala: <i>Sí, creo que empezaron a ver que... Bueno había dos cosas uno el, el imaginario social la</i></p>

<p>creó de entrada ciertas condiciones diferentes, condiciones de recepción diferentes para los estudiantes, pero más para los egresados ¿no?, este, obviamente, en el trabajo pues había cuestionamientos ¿no? a ver a ver ahora ustedes que son licenciados, porque obviamente, quienes recibían en muchos casos, bueno en todos los casos eran maestros que no tenían la licenciatura los maestros de las primarias...</p> <p>RFBCH: De las primarias</p> <p>JMRE: O que si la tenían era porque...</p> <p>RFBCH: Al vapor</p> <p>JMRE: aparte de la Normal habían estudiado</p> <p>RFBCH: No y la que hicieron de nivelación. En otro lado</p> <p>JMRE: En otro lado ya sea nivelación, ya sea este pues ahí comenzaban por la UPN o este en otra carrera universitaria ¿no? pero entonces generó así como un fantasma un imaginario y eso obviamente repercutía en cierto sentido ¿no? a pesar de que la cultura de la escuela impulsaba todavía esa formación, ese énfasis didáctico, ¿no? a lo mejor muy instrumental muy de racionalidad técnica pero si se llega se impulsaba, pero obviamente las escuelas tenían condiciones de recepción entonces si genera, hay una brecha yo digo que ahí hay una brecha que se fue limando, poco a poco no es de toda la gen, durante esos</p>	<p><i>idea de que ahora iban a llegar licenciados e investigadores, creó de entrada ciertas condiciones diferentes, condiciones de recepción diferentes para los estudiantes, pero más para los egresados</i></p>
---	---

<p>dieciséis años, este creo que se fueron, se fue menguando ¿no? el primer. El golpe más fuerte fue para 1988 ¿no? ¡Ahí vienen los licenciados!</p> <p>RFBCH: Cuando empiezan a ir de prácticas</p> <p>JMRE: Cuando empiezan ya a incorporarse al trabajo</p> <p>RFBCH: Incorporarse al trabajo</p> <p>JMRE: Cuando empiezan a incorporarse al trabajo ese es el primer momento</p> <p>RFBCH: La primera generación</p> <p>JMRE: Yo creo que a lo mejor las primeras dos generaciones habría que investigarlo con los que fueron a trabajar de esos, de esos momentos, y ya después se empieza a como ah no, no resulta tan...</p> <p>RFBCH: No son tan peligrosos, tan diferentes</p> <p>JMRE: Tan peligrosos, tan diferentes, exacto ¿no?</p>	
<p>RFBCH: Maestro ahora nos vamos al, al 97 ¿qué hacía usted profesionalmente cuando se da el cambio de este plan y programas para la formación de docentes?</p>	<p>Plan y programas de 1997</p>
<p>JMRE: En 97 yo estoy trabajando aquí, también, de alguna manera también creo que para ese momento ya dejé de colaborar, pero venía colaborando</p>	

<p>también este con algunos compañeros en la fundación SNTE bajo la dirección de María de Ibarrola, entonces teníamos ahí puntos, creo que en 97 todavía andamos por ahí, este andamos dando nuestros puntos de vista sobre lo que debe ser el nuevo plan ¿no? pero estaba aquí, fundamentalmente.</p>	
<p>RFBCH: A ver, a esa pregunta iba otra vez ¿tuvo oportunidad de participar en la elaboración de dicho plan?</p>	
<p>JMRE: No en... RFBCH: Tampoco</p> <p>JMRE: No en la gestión de las autoridades porque nuevamente se da este mecanismo que podríamos llamarle como junta de notables ¿no? llaman sí, sí hasta donde sé llaman le encargan a las instituciones que comisione a alguien o lo invitan personalmente, desconozco donde se está armando, aunque podría decir que sí, que la parte fuerte del programa se está armando con especialistas de curriculum, de formación docente y yo creo que ahí está el núcleo fuerte y las otras partes se alimentan, pero hasta ahí no se convoca abiertamente a las escuelas a participar en la construcción de un nuevo currículum.</p> <p><i>RFBCH: Pero ¿entonces el verdadero formador de docentes el que está día a día en la institución ¿jamás tiene oportunidad de participar?</i></p>	<p>En cuanto a la oportunidad de participar en la elaboración del Plan 1997 el Maestro Juan Manuel comenta: <i>No en la gestión de las autoridades porque nuevamente se da este mecanismo que podríamos llamarle como junta de notables ¿no? llaman sí, sí hasta donde sé llaman le encargan a las instituciones que comisione a alguien o lo invitan personalmente, desconozco donde se está armando, aunque podría decir que sí, que la parte fuerte del programa se está armando con especialistas de curriculum de formación docente y yo creo que ahí está el núcleo fuerte y las otras partes se alimentan, pero hasta ahí no se convoca abiertamente a las escuelas a participar en la construcción de un nuevo currículum. Yo creo que parten</i></p>

<p>JMRE: Mmm, actualmente o en el 97....</p> <p>RFBCH: En todos los planes</p> <p>JMRE: En general</p> <p>RFBCH: En generales</p> <p>JMRE: Yo creo que parten de una idea de que democratizar el diseño curricular es este dejarlo al libre juego de fuerzas por un lado, por el otro lado abrir un proceso muy largo y entonces lo evitan, dicen no mejor vamos por yo siempre he sido de la opinión de que se puede y en eso trabajábamos para lo que mencionaba la sexta etapa de consulta, hay que procesar de manera diferente la construcción de un currículum pero ahí entran tres cosas. Por un lado hay ciertos lineamientos de política educativa que orientan hacia donde tiene que ir una reforma, hay digamos como que conceptos estelares están marcando también las características y reclamos hay también ahora por ejemplo en la de la OCDE que dice debe ser así. Si estos tres elementos los dejo al libre juego de una discusión abierta participativa puedo correr el riesgo de que lo que surja no tenga que ver con esto y entonces pues mejor amarro. Amarro para que quien venga a decirme me venga a validar lo que yo ya estoy planteando, creo que esa es una lógica puede o no estar justificada pero es una lógica.</p>	<p><i>de una idea de que democratizar el diseño curricular es este dejarlo al libre juego de fuerzas por un lado, por el otro lado abrir un proceso muy largo y entonces lo evitan. Yo siempre he sido de la opinión de que se puede y en eso trabajábamos para lo que mencionaba la sexta etapa de consulta, hay que procesar de manera diferente la construcción de un currículum pero ahí entran tres cosas. Por un lado hay ciertos lineamientos de política educativa que orientan hacia donde tiene que ir una reforma, hay digamos como que conceptos estelares están marcando también las características y reclamos hay también ahora por ejemplo en la de la OCDE que dice debe ser así. Si estos tres elementos los dejo al libre juego de una discusión abierta participativa puedo correr el riesgo de que lo que surja no tenga que ver con esto y entonces pues mejor amarro. Amarro para que quien venga a decirme me venga a validar lo que yo ya estoy planteando, creo que esa es una lógica puede o no estar justificada pero es una lógica</i></p>
<p>RFBCH: Menciona usted ahorita un organismo internacional muy importante,</p>	<p>Actores de la política educativa</p>

<p>yo creo que desde 1984, con el otro plan y en este del 97 muy en especial está muy presente la, la presencia de organismos internacionales en la elaboración de la política del país así como en la política educativa del país ¿no?</p>	
<p>JMRE: Sí, yo creo que desde, bueno particularmente desde el 97 empieza a hacerse presente pero creo que todavía hay un margen para darle fuerza a eso. De tal manera que el Plan 97 a mí me parece uno de los planes más sólidos, más coherentes, más con sentido ¿sí? Independientemente de la crítica al proceso de construcción, sin embargo, ha sido uno de los planes más completos, más cabales ¿no? pero de todas maneras no deja de estar presente ahí ciertos reclamos, porque es precisamente en el marco del 97 donde empieza a aparecer una serie de políticas que van muy dirigidas a la certificación de todo el proceso, desde el ingreso hasta la salida de un estudiante de normales ¿no? Entonces sí, particularmente la OCDE ha estado marcando pautas de donde debe ir caminando la educación y frente a ello bueno, ha tenido para ellos la enorme ventaja o virtud de que han sabido también conjugar un lenguaje que suene muy moderno ¿no? y así nos lo presentan ¿no? entonces el lenguaje de las competencias, el lenguaje de es un lenguaje que sirve mucho como para llamar la atención aunque detrás están controles muy férreos como lo que se concibe como calidad, como</p>	<p>Al comentario de la participación de diferentes actores en la elaboración del Plan 1997 el maestro responde: <i>particularmente la OCDE ha estado marcando pautas de donde debe ir caminando la educación y frente a ello bueno, ha tenido para ellos la enorme ventaja o virtud de que han sabido también conjugar un lenguaje que suene muy moderno ¿no? y así nos lo presentan ¿no? entonces el lenguaje de las competencias, el lenguaje de es un lenguaje que sirve mucho como para llamar la atención aunque detrás están controles muy férreos como lo que se concibe como calidad, como productividad, etcétera.</i></p>

<p>productividad, etcétera.</p> <p>RFBCH: Y sobre todo el control del financiamiento ¿no?</p> <p>JMRE: Exacto, es lo principal</p>	
<p>RFBCH: Que es lo principal ¿cómo impactó esta reforma del 97 en la institución maestro?</p>	<p>Impactos y significados del Plan 1997 en la Institución</p>
<p>JMRE: Creo que para hablar de la institución ya dije algo que me parece fundamental, ha sido en muchos años la reforma más bien pensada, o sea la presencia ahí de un intelectual muy vinculado a la educación le da un sentido muy propio en este caso a, al, porque puedo hablar desde las reformas de primaria todo eso va siendo muy acompañado pero particularmente en la formación de docentes es un plan que no surge como el plan sino surge en el marco de lo que se llama el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales ¿no?</p> <p>RFBCH: ...De Transformación y fortalecimiento de las escuelas normales</p> <p>JMRE: Este planteamiento surge junto con el plan, doy algunos cursos pero aquí están materiales, aquí hay equipo, aquí hay infraestructura o sea se va completando y eso permite que el plan tenga un impacto mejor en las escuelas normales de acuerdo a lo propósitos del propio plan. Se va generando todo eso que permite una articulación que le da</p>	<p>El maestro señala que: <i>Creo que para hablar de la institución ya dije algo que me parece fundamental, ha sido en muchos años la reforma más bien pensada, o sea la presencia ahí de un intelectual muy vinculado a la educación le da un sentido muy propio en este caso a, al, porque puedo hablar desde las reformas de primaria todo eso va siendo muy acompañado pero particularmente en la formación de docentes es un plan que no surge como el plan sino surge en el marco de lo que se llama el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Este planteamiento surge junto con el plan, doy algunos cursos pero aquí están materiales, aquí hay equipo, aquí hay infraestructura o sea se va completando y eso permite que el plan tenga un impacto mejor</i></p>

<p>sentido a la reforma y entonces es como empieza a reconocerse ya de manera explícita ¡ah, bueno! Pues entonces aquí estamos en la parte de la reflexión de la docencia y estamos haciendo esto ¿no?, pero es porque hubo una, diría una política más pensada o pensada por no saber si la pensaron los otros ¿no? entonces en la institución genera nuevas expectativas quizás esta idea no tan de chance de regresar al enfoque de formar en la docencia es bien recibido porque como que nos sentíamos fuera de status.</p> <p>RFBCH: Como que es regresar a algo de la raíz</p> <p>JMRE: Sí a la naturaleza, a la raíz</p> <p>RFBCH: A la razón de ser</p> <p>JMRE: Y esto le da mayor sentido, entonces va teniendo un impacto mucho mejor en el corto plazo aceptado por los docentes que como lo tuvo el 84 que fue un proceso más decantado ¿no? entonces sí hay un impacto positivo se genera trabajo en colegios este y ya va dependiendo de la institución ¿no? pero se va centrando esto se conjuntan entonces las condiciones laborales con esta retorno a esta visión y un plan que permite estar siempre trabajando en función de la docencia y digamos que hay la idea de generar la competencia docente, junto con la competencia en la asignatura ¿no? todavía hasta ese momento sin hablar con mucho énfasis en la competencia pero sí en la idea holística ¿no? de estamos tratando de generar algo</p>	<p>en las escuelas normales de acuerdo a lo propósitos del propio plan. Se va generando todo eso que permite una articulación que le da sentido a la reforma y entonces es como empieza a reconocerse ya de manera explícita ¡ah, bueno! Pues entonces aquí estamos en la parte de la reflexión de la docencia y estamos haciendo esto ¿no?, pero es porque hubo una, diría una política más pensada o pensada por no saber si la pensaron los otros ¿no? entonces en la institución genera nuevas expectativas quizás esta idea no tan de chance de regresar al enfoque de formar en la docencia es bien recibido porque como que nos sentíamos fuera de status. Y esto le da mayor sentido, entonces va teniendo un impacto mucho mejor en el corto plazo aceptado por los docentes que como lo tuvo el 84 que fue un proceso más decantado ¿no? entonces sí hay un impacto positivo se genera trabajo en colegios este y ya va dependiendo de la institución ¿no? pero se va centrando esto se conjuntan entonces las condiciones laborales con esta retorno a esta visión y un plan que permite estar siempre trabajando en función de la</p>
---	--

<p>que por lo menos en el español sepa comunicarse pero a la vez sepa enseñar a los niños como comunicarse.</p> <p>RFBCH: maestro creo que eso lo contemplaba mucho el plan 75 reestructurado y que por eso</p> <p>JMRE: En su primer momento</p> <p>RFBCH: Y que por eso en su momento le agregan y su didáctica especial en cada materia</p> <p>JMRE: Sí cuando</p> <p>RFBCH: Tenían que conocer no sólo el contenido sino como llevarlo al aula</p> <p>JMRE: Sí, sí y sin embargo no fue aceptado en ese entonces</p> <p>RFBCH: Le digo porque...</p> <p>JMRE: La gente decía</p> <p>RFBCH:...Porque yo me formé con este plan</p> <p>JMRE: Dicen no momento yo no tengo porque enseñarle a los alumnos como enseñar el español y el de pedagogía que le enseñe como enseñar eso fue el gran miedo que nos generó el Plan 75 y le tuvimos miedo, y las autoridades también le tuvieron miedo y acabaron diciendo sí va para atrás ¿sí? pero ahora aparece ya más fundamentado y es asumido de manera más, más amplia.</p> <p>RFBCH: Pero estaba yo haciendo en mi mente cuentas para el Plan 75</p>	<p><i>docencia y digamos que hay la idea de generar la competencia docente, junto con la competencia en la asignatura ¿no? todavía hasta ese momento sin hablar con mucho énfasis en la competencia pero sí en la idea holística ¿no? de estamos tratando de generar algo que por lo menos en el español sepa comunicarse pero a la vez sepa enseñar a los niños como comunicarse. Yo creo que los planes tienen que sufrir ajustes pero que no tienen que estarse o sea y esos ajustes a partir de evaluaciones curriculares serias y no nada más porque el cambio de gobierno o como diría Juan del Val el deporte favorito de los gobiernos es hacer reformas... hasta donde podemos ver ninguno de los planes hasta donde yo sé, ha sido objeto de una evaluación seria que vea la propia práctica que está pasando ¿no? en el mejor de los casos hacen un ejercicios como de simulación evaluatoria para justificar porque hay que cambiarlas, pero no más allá de eso</i></p>
--	---

<p>reestructurado sus últimos alumnos entraron en 1983, entonces terminaron en 87 quiere decir que también tuvo más o menos un periodo de, doce años, trece años como el Plan 84</p> <p>JMRE: Mmju</p> <p>RFBCH: Y el plan 97 todavía lo tenemos aquí...</p> <p>JMRE: Mmju</p> <p>RFBCH: Y ya tiene, va a cumplir quince años ¿no?</p> <p>JMRE: Sí normalmente los periodos, yo creo que si me atuviese a, a una consideración que hizo alguien que participó en el Plan 93 de primarias decía: estaba pensado con mucho cuidado que el Plan 93 iba a tener impacto real en un término de veinte a veinticinco años ¿sí? Porque las prácticas se van sedimentando, van este introduciéndose, pero de manera sedimentada si esto fuese así para el caso de la Normal veríamos que hemos tenido pocos planes que duran más de, de, de, ese tiempo ¿no?...</p> <p>RFBCH: Diez, doce años</p> <p>JMRE: Quince años entonces yo creo que los planes tienen que sufrir ajustes pero que no tienen que estarse o sea y esos ajustes a partir de evaluaciones curriculares serias y no nada más porque el cambio de gobierno o como diría Juan del Val el deporte favorito de los gobiernos es hacer reformas...</p>	
--	--

<p>RFBCH: Sí justificarse</p> <p>JMRE: Sí porque con las reformas justifico muchas cosas ¿no?</p> <p>RFBCH: Es legitimarse</p> <p>JMRE: Se legitiman</p> <p>RFBCH: Crear gobernabilidad</p> <p>JMRE: Justifico gastos, bueno...</p> <p>RFBCH: Justifico gastos o sea,</p> <p>JMRE: O sea sí y hasta donde podemos ver ninguno de los planes hasta donde yo sé, ha sido objeto de una evaluación seria que vea la propia práctica que está pasando ¿no? en el mejor de los casos hacen un ejercicios como de simulación evaluatoria para justificar porque hay que cambiarlas no pero no más allá de eso ¿no?</p> <p>RFBCH: Pero yo creo que hoy en día si tenemos muchos indicadores de que algo no está funcionando ¿no? con tanta evaluación podemos tener una idea de que no vamos por el camino correcto</p> <p>JMRE: Pero lo que pasa es que yo no conozco evaluaciones serias que permitan decir este, sí por esto ¿no? la evaluación que presenta DGESE es una evaluación en cierto sentido sesgada no ha generado estudios de lo que pasa en la práctica, ¿no? Entonces se dice en alguna ocasión decía este uno de los que estaban impulsando la reforma actual, que por cierto van varios equipos con esta DGESE, con esta pretendida reforma y</p>	
---	--

<p>van tronando ¿no? decía uno de ellos Ramsés decía: es que Juan Manuel en el Plan 97 no está la, la docencia reflexiva por favor.</p> <p>RFBCH: Está soportado en él.</p> <p>JMRE: Eh?</p> <p>RFBCH: En el Plan 97 está soportado en ella</p> <p>JMRE: Que en el Plan 97 no está la docencia reflexiva, digo, nada más te voy a poner un ejemplo tienes la asignatura de Seminario de Análisis del Trabajo docente ¿y eso que te lleva?</p> <p>ya no [ininteligible] a lo mejor lo que habría que ver es si realmente, lo estamos haciendo y cómo lo estamos haciendo pero eso es objeto de una investigación y no nada más de tomar [ininteligible] no, no existe la docencia reflexiva eso me parece un, absurdo ¿no? entonces va pasando esto ¿no? yo creo, yo soy de los que creen que este ha sido uno de los mejores planes y es uno de los mejores planes y que lo que reclama son ajustes, reestructuración y refuncionalización en varias cosas con lo cual no quiere decir que deba seguir así tal cual. Pero pensar que ya va para la basura y otro, este. Está respondiendo a otro tipo de políticas que no son, que no residen genuinamente en la formación docente, sino que tienen que darle el hombro a alguien etcétera ¿no?</p>	
<p>RFBCH: Maestro por último me gustaría que me aportara un comentario en</p>	<p>Visión para el futuro de la formación de docentes de</p>

<p>relación con el futuro de la formación de licenciados de educación primaria en México. ¿Qué podemos esperar? ¿Qué viene?</p>	<p>educación primaria</p>
<p>JMRE: ¿Qué viene?</p> <p>RFBCH: O que, ¿Qué cree que nos convenga para la formación de docentes?</p> <p>JMRE: Pues es, es bastante difícil porque por un lado están aquellas tendencias, bueno por un lado hubo un momento en el que veíamos o creíamos que la tendencia era la desaparición y creo que existió. Existió antes del Plan 97, creo que hubo una discusión seria en altos niveles si desaparecer las Normales o no.</p> <p>RFBCH: Hace dos años</p> <p>JMRE: No en el 97</p> <p>RFBCH: En el 97</p> <p>JMRE: Sí previo al Plan 97 porque de alguna manera yo tuve oportunidad de platicar o de escuchar hablar a Olac Fuentes y por lo que dijo deduje que hubo una discusión ahí y ellos le apostaron a que este, era buena la alternativa, yo creo que hoy siguen en la idea de que las normales permanezcan pero hay que darles su viraje ¿no? y este viraje cada vez se encuadra más a los requerimientos de un modelo neoliberal en el que la competitividad, el individualismo, la certificación y sobretodo la inserción de la iniciativa privada deben darle fuerza y ser pilares de la formación docente. En ese</p>	<p>Para terminar la entrevista se le pidió al maestro Juan Manuel Rendón que me expresara sus expectativas en relación con la formación de docentes de educación primaria en México y expreso lo siguiente: es <i>bastante difícil porque por un lado están aquellas tendencias, bueno por un lado hubo un momento en el que veíamos o creíamos que la tendencia era la desaparición y creo que existió. Existió antes del plan 97, creo que hubo una discusión seria en altos niveles si desaparecer las Normales o no. yo creo que hoy siguen en la idea de que las normales permanezcan pero hay que darles su viraje ¿no? y este viraje cada vez se encuadra más a los requerimientos de un modelo neoliberal en el que la competitividad, el individualismo, la certificación y sobretodo la inserción de la iniciativa privada deben darle fuerza y ser pilares de la formación docente. En ese sentido viene un momento bastante crucial, no bastante un momento de decisiones</i></p>

<p>sentido viene un momento bastante crucial, no bastante un momento de decisiones importantes en las que por un lado están insertándose esos modelos vía la presión de las propias escuelas primarias o básicas para hablar de todas las normales que de alguna manera le representa una camisa de fuerza a la formación docente.</p> <p>Yo puedo estar pensando en formar docentes de un estilo, con imaginación autonomía y todo, pero cuando llego con ellos a las primarias con los estudiantes, eso no cabe dentro de ese modelo, porque hoy lo que se requiere, es un maestro que no ponga tanta autonomía, ni imaginación pedagógica. Simplemente, que se encargue de cumplir con las rutinas y los requerimientos establecidos. Entonces ya sabe que es un maestro que llega y tiene los parámetros para tomar lectura rápida por velocidad y no se debe fijar en otra cosa. Que para tales fechas debe estar aplicando una prueba los ensayos, pre-ensayos, ensayos y pruebas, ENLACE para que los niños contesten, porque si no contestan devalúan, me devalúan mi trabajo ¿no? y así un montón de cosas ¿no? Hoy la escuela primaria está metida sí, con una intensificación, contrariamente, a lo que podría pensarse hoy más que la profesionalización del docente se está pensando en la intensificación del trabajo docente y visto él como un técnico que debe resolver las cosas.</p> <p>Si eso está pasando en la escuela básica,</p>	<p><i>importantes en las que por un lado están insertándose esos modelos vía la presión de las propias escuelas primarias o básicas para hablar de todas las normales que de alguna manera le representa una camisa de fuerza a la formación docente.</i></p> <p><i>Yo puedo estar pensando en formar docentes de un estilo, con imaginación autonomía y todo, pero cuando llego con ellos a las primarias con los estudiantes, eso no cabe dentro de ese modelo, porque hoy lo que se requiere, es un maestro que no ponga tanta autonomía, ni imaginación pedagógica. Simplemente, que se encargue de cumplir con las rutinas y los requerimientos establecidos. Entonces ya sabe que es un maestro que llega y tiene los parámetros para tomar lectura rápida por velocidad y no se debe fijar en otra cosa. Que para tales fechas debe estar aplicando una prueba los ensayos, pre-ensayos, ensayos y pruebas, ENLACE para que los niños contesten, porque si no contestan devalúan, me devalúan mi trabajo ¿no? y así un montón de cosas ¿no? Hoy la escuela primaria está metida sí, con una intensificación, contrariamente, a lo que podría pensarse hoy más que la</i></p>
--	---

<p>entonces ¿Por qué surge un discurso de queremos formar docentes, etcétera, etcétera, si sabemos que no están llegando. Entonces ahí, o hay una trampa una manera de decir vean como uno cumple con esto porque yo lo formo así y llega acá y no funciona y ahí yo creo que están también chocando, por un lado los discursos de la modernidad o posmodernidad, con las intenciones económicas de una sociedad que demanda un tipo de o que está más que una sociedad en conjunto de los sectores hegemónicos que le marcan una dirección ¿sí? Entonces eso está implicando precisamente, dicho de alguna manera la película <i>De panzazo</i> de alguna manera direcciona ¿no?</p> <p>Bueno los niños no aprenden, no quieren ir a la escuela y prácticamente es porque pasa que la escuela no cumple. Lo que queremos es que cumpla con esto ¿no? y nosotros si podemos</p> <p>O sea y la inserción de ese [ininteligible] de la inversión privada es para irle normando, para irle dando pautas a la escuela de cómo debe funcionar. Ante eso entonces, ¿qué queda?</p> <p>El reto de una escuela Normal que debe saber renovarse si no quiere morir y enfrentar de manera crítica pero sobretodo alternativa la formación, no para que se ajuste a la escuela ¿no?</p> <p>Por eso yo decía en una ponencia ¿qué es lo que nosotros queremos no? Son dos preguntas, una ¿qué tipo de maestro</p>	<p>profesionalización del docente se está pensando en la intensificación del trabajo docente y visto él como un técnico que debe resolver las cosas.</p> <p><i>Si eso está pasando en la escuela básica, entonces ¿Por qué surge un discurso de queremos formar docentes, etcétera, etcétera, si sabemos que no están llegando. Entonces ahí, o hay una trampa una manera de decir vean como uno cumple con esto porque yo lo formo así y llega acá y no funciona y ahí yo creo que están también chocando, por un lado los discursos de la modernidad o posmodernidad, con las intenciones económicas de una sociedad que demanda un tipo de o que está más que una sociedad en conjunto de los sectores hegemónicos que le marcan una dirección ¿sí? Entonces eso está implicando precisamente, dicho de alguna manera la película <i>De panzazo</i> de alguna manera direcciona ¿no?</i></p> <p><i>Bueno los niños no aprenden, no quieren ir a la escuela y prácticamente es porque pasa que la escuela no cumple. Lo que queremos es que cumpla con esto ¿no? y nosotros si</i></p>
---	---

<p>queremos formar que forme al ciudadano del futuro? ¿Sí? Porque para ellos formen ciudadanos, nosotros tenemos que formar también ciudadanos, para que los alumnos se adapten y se ajusten a la escuela primaria a la que van a ir a trabajar o tenemos que formar maestros que sepan construir alternativas ante una escuela y una sociedad que está tirando para otro lado.</p> <p>Y en este juego de fuerzas que es muy complejo yo creo que las escuelas tendrán que irse definiendo en función de estas concepciones. O sea, yo no dudo que haya sectores que aplaudan, reciban y de manera crítica las propuestas que traten de echar a andar como tampoco dudo que hay sectores que están viendo que viene detrás de eso y yo creo que ahí está la incógnita de cómo van a funcionar las normales.</p> <p>RFBCH: Ahí es donde está la incógnita</p> <p>Maestro pues le agradezco mucho su tiempo, su experiencia y conocimientos creo que son muy valiosos, van a aportar bastante en la construcción de mi documento.</p> <p>JMRE: Pues puede aportar bastante</p> <p>De haberte ayudado a mí me encanta este tipo de pláticas no sólo porque me permitan opinar lo que creo o lo que sé, sino porque representan un momento de reflexión para mí. ¡Caray! en esto no había pensado</p>	<p>podemos</p> <p><i>O sea y la inserción de ese [ininteligible] de la inversión privada es para irle normando, para irle dando pautas a la escuela de cómo debe funcionar. Ante eso entonces, ¿qué queda?</i></p> <p><i>El reto de una escuela Normal que debe saber renovarse si no quiere morir y enfrentar de manera crítica pero sobretodo alternativa la formación, no para que se ajuste a la escuela ¿no?</i></p> <p><i>Por eso yo decía en una ponencia ¿qué es lo que nosotros queremos no? Son dos preguntas, una ¿qué tipo de maestro queremos formar que forme al ciudadano del futuro? ¿Sí? Porque para ellos formen ciudadanos, nosotros tenemos que formar también ciudadanos, para que los alumnos se adapten y se ajusten a la escuela primaria a la que van a ir a trabajar o tenemos que formar maestros que sepan construir alternativas ante una escuela y una sociedad que está tirando para otro lado.</i></p> <p><i>Y en este juego de fuerzas que es muy complejo yo creo que las escuelas tendrán que irse definiendo en función de estas concepciones. O sea, yo no</i></p>
---	---

<p>Te lo agradezco mucho</p>	<p><i>dudo que haya sectores que aplaudan, reciban y de manera crítica las propuestas que traten de echar a andar como tampoco dudo que hay sectores que están viendo que viene detrás de eso y yo creo que ahí está la incógnita de cómo van a funcionar las normales.</i></p>
------------------------------	---