

Las reformas curriculares en educación normal o la tarea de Sísifo

Alfonso Durán Hernández*

Las reformas curriculares

El Plan 84

Hasta antes de 1984 la formación inicial de profesores comprendía, básicamente, las carreras de profesor de educación primaria y preescolar. Aquellos educadores que desearan desempeñarse en la educación secundaria debían asistir a las escuelas normales superiores a cursar alguna especialidad que los acreditara como profesores en educación media; igualmente los que aspiraran al grado de licenciados en educación debían realizar sus estudios en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A partir de esta fecha, la formación inicial sufre una transformación y se concibe como la “Preparación profesional para la docencia (especializada en algún nivel o área educativa) con obtención de un título de licenciatura que avale el ejercicio de la misma” (*Educar*, 1998: 15).¹

A partir de 1984, año en que se establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y modalidades tendría el grado de licenciatura, las reformas institucionales y curriculares realizadas modificarían, de manera radical y definitiva, la formación inicial de profesores en México.

La “revolución educativa” —denominación que recibió la estrategia educativa de gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988)— consideraba que:

La adecuada formación de los maestros constituye... la espina dorsal de todo sistema educativo. (Que sus objetivos específicos serían) Elevar la calidad de la educación... a partir de la formación integral de los docentes

puesto que la Educación es un proceso de formación del educando el énfasis fundamental tendrá que darse en la preparación de los docentes. Por ello deberán ponerse en marcha acciones y programas que ayudan a elevar sustancialmente la calidad de la enseñanza que se ofrece a los futuros maestros. Para lograr este objetivo se establecerá un sistema integral de formación de docentes que tendrá como antecedente necesario el bachillerato, lo cual requerirá la reestructuración de planes y programas de estudio; asimismo se apoyará la superación de los maestros formadores de docentes (SEP, 1984: 6-21).

La determinación de elevar los estudios de normal al grado de licenciatura conllevaron la incorporación a las escuelas normales de dos funciones sustantivas y que, se decía, habían estado ausentes de ellas: la investigación y la extensión y difusión de la cultura.

Unido estrechamente a estas nuevas funciones se implantó el plan de estudios para licenciados en educación 1984 (P84).

Dicho plan “adopta la investigación como estrategia pedagógica y de formación con la intención de formar un docente-investigador, trabajo pensado con la intención de favorecer a la vinculación docencia-investigación. Esta vinculación representa la característica central del plan de estudios del sentido en que el estudiante debe formarse” (Gobierno de Aguascalientes, 1997: 13).²

El perfil de egresado que plantea el P84 es el siguiente:³

A. Debe ser un profesor que analice y problematice su propia práctica docente, emprendiendo con esto actitudes investi-

*Director del Centro de Actualización de Maestros (CAM) de Lagos de Moreno, Jalisco.

gativas que le permitan estudiar su labor profesional y la de otros profesores; que compruebe en espacios de discusión la validez de sus ideas.

- B. Que ponga de manera sistemática en cuestionamiento su propia práctica como base de su desarrollo personal.
- C. Que se interese por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica.
- D. Que enfrente los problemas educativos con actitudes diferentes utilizando a la investigación a fin de que construya prácticas profesionales sustentadas teóricamente y acordes a su realidad concreta.
- E. Que reconozca la supremacía del trabajo colectivo y lo emplee en su práctica profesional.
- F. Que sea capaz de vincular acciones de investigación con su práctica profesional y extensión comunitaria. (investigación-docencia-servicio).

El eje vertebrador del plan de estudios en el que se concretaría la concepción de docente-investigador y la interdisciplinariedad sería el “Laboratorio de Docencia”,⁴ espacio curricular concebido:

...Como la realización de actividades que tienen el propósito de dar solución a los



problemas concretos encontrados en la práctica docente...

En este proceso metodológico se parte de la realidad, se hace un análisis de los fenómenos aparentes que se manifiestan en la práctica docente, para que en un segundo momento, a través de los procedimientos de análisis y síntesis, se llegue a las abstracciones del conocimiento, donde se elaboren hipótesis, teorías, principios y leyes, las cuales serán contrastadas al regresar nuevamente a la realidad siendo la pauta para que se generen nuevos conocimientos...

El detectar los problemas concretos de la práctica docente, permitirá diseñar un planeación interdisciplinaria, esto es, la integración de contenidos vertical y horizontal que apoyen a la solución de dichos problemas.

En esta metodología se utiliza el aprendizaje grupal, además se pretende vincular la teoría con la práctica, la docencia con la investigación; es decir, que el estudiante se convertirá en sujeto y objeto de su propia investigación (SEP, 1985: 4-5).

Los programas del “Laboratorio de Docencia” partían de una concepción de aprendizaje que considera al sujeto como constructor de su conocimiento a partir de accionar y reflexionar en la solución de problemas concretos de la práctica docente, misma que debería comprender, explicar y valorar, mediante la estrategia de investigación participativa y de trabajo grupal. Su objetivo sería estudiar los objetivos generales de la educación primaria,⁵ las opciones pedagógicas en vigor, así como las tareas y operación del quehacer profesional (SEP, 1986: 3-5).

Este modelo curricular se llevó a la práctica en nuestro país de 1984 a 1997, coincidiendo con la llamada “década perdida” — años ochenta, así denominada por los negativos dividendos sociales registrados en América Latina en lo general y México en particular, que profundizaron los rasgos de la pobreza y extrema pobreza—. Igualmente coincide con la firma del “Acuerdo Nacional para

la Modernización de la Educación Básica” (1992), que entre otros puntos contemplaba la transferencia de la educación básica y normal a las entidades federativas (Arnaut, 1998: 181-185).

En el año de 1996 se inicia un diagnóstico —que abarcaba desde 1984— en el que inicialmente se planteaba la interrogante del cómo estaban siendo formados los maestros. Para dar respuesta a este cuestionamiento general se harían preguntas en el siguiente tenor: “¿Están atendiendo a los retos de la educación básica? ¿Cuentan (los maestros) efectivamente con el perfil adecuado para hacer frente a situaciones muy complejas, y a la vez muy particulares y diversas de cada comunidad, de cada grupo, de cada alumno?” (SEJ, 1998: 77).⁶

Para contestarlas se inició un proceso de consulta y consenso con las autoridades educativas estatales, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sectores vinculados con la educación, especialistas expertos y maestros normalistas eméritos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes (SEP, 1997: 17-20):

A. En relación con el P84:

- Abrió el horizonte intelectual a nuevas perspectivas y dio un peso importante a contenidos teóricos que hasta entonces no eran estudiados en las normales.
- Tuvo el propósito de dotar a los estudiantes de elementos que les permitirían incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente.
- Propuso un número excesivo de objetivos formativos, de realización compleja.
- Debilitamiento del cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela.
- Tenía un número excesivo de asignaturas por semestre que fragmentó la atención del estudiante y presentó dificultades

para la articulación de los contenidos en una cultura profesional coherente.

- Hacía un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, organizadas como revisión general de conceptos, teorías e historia de la disciplina, sin detenerse en los aspectos más relevantes para la comparación de los procesos escolares.
- Tenía una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales. Existía una escasa vinculación entre los contenidos de las asignaturas pedagógicas y didácticas y su aplicación en el desempeño del maestro.
- Gran parte de sus contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociados sobre todo con la investigación-acción, lo que implicó que el estudiante se acercara a la escuela no como un maestro en formación sino como un futuro investigador y obtuviera pocos elementos para la docencia.

B. En relación con la organización de las escuelas normales:

- La mayoría de las escuelas normales no tenían experiencia ni recursos humanos y materiales adecuados para realizar las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura que con la reforma y conforme el modelo universitario le habían sido incorporadas.
- Con la operación del modelo universitario, se subvaloró el ejercicio de la docencia —que era la tarea central de las escuelas normales— al considerar a la investigación como una tarea de mayor prestigio.

A los profesores se les asignó la impartición de nuevas asignaturas que frecuentemente no correspondían a su especialidad. A pesar de esto no se implantaron suficientes acciones

de capacitación y actualización para los profesores.

- La mayoría de las escuelas normales no contaban con bibliografía actualizada y materiales básicos para el apoyo de los programas de estudio.
- La mayoría de las instituciones no contaba con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes. Esto generó la imposibilidad de desarrollar actividades del plan de estudios y el abandono y deterioro de muchas instituciones.

Aunada la anterior evaluación a la reforma curricular de la educación básica realizada en 1993, la Secretaría de Educación Pública (SEP) consideró necesaria la reforma de las escuelas normales: “Los resultados de esta evaluación plantearon que hacía falta renovar la educación normal tomando en consideración los nuevos retos de la educación básica. El plan 84 si bien propuso innovaciones curriculares de métodos de enseñanza y de trabajo, limitó la práctica de los maestros en formación” (SEJ, 1998: 77).⁷

El Plan 97

Como consecuencia de lo anterior fue que en 1997 la SEP realizó una nueva reforma curricular en la Educación Normal: El Plan 97 (P97). Esta transformación se inscribió dentro



del “Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales” (PTFAEN), que comprendía cuatro líneas de acción:

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 regulación del trabajo académico.
4. Mejoramiento de la planta física del equipamiento de las escuelas normales (SEP, 1997: 21-26).

En el aspecto curricular, este programa comprendía “...la elaboración de nuevos planes y programas de estudio para las diversas modalidades de formación de maestros de educación básica en el nivel licenciatura... [y] la producción y distribución de materiales de enseñanza y estudio que corresponden al desarrollo de los nuevos programas” (SEP, 1997: 23).

Los planes de estudios reformados tendrían características específicas para cada uno de los niveles de la educación —preescolar, primaria, secundaria—; sin embargo, también compartían componentes fundamentales. Entre las primeras tendríamos un mapa curricular y un dominio de contenidos específicos para cada una de las licenciaturas, y dentro de las segundas encontraríamos: Habilidades intelectuales específicas, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de la escuela, y Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas (SEP, 1997: 31-35).

Estos nuevos planes y programas de estudios se comenzaron a implantar en los años escolares 1997-1998 en la licenciatura en educación primaria y en 1999-2000 en las licenciaturas de preescolar y secundaria.

Las características de éstos las podemos definir de la siguiente manera:⁸ La carrera se lleva a cabo en ocho semestres con 32 créditos por cada uno de ellos. Las asignaturas se cursan mediante tres tipos de actividades: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y ejercicio docente. Los primeros dos tipos se realizan del 1° al 6° semestre y el último, en los 7° y 8° semestres.

1. La educación básica es nacional en tanto contribuye a la formación de la identidad de los mexicanos, así el sistema educativo nacional considera que existen un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que todos los niños mexicanos deben adquirir y desarrollar. Al mismo tiempo se considera que se debe tomar en cuenta la especificidad de características sociales, culturales y étnicas de las comunidades. Por eso la formación de los profesores se concentra en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permitan conocer el medio físico cultural de sus alumnos. El plan de estudios contempla espacios curriculares con temas optativos para tomar en cuenta la diversidad nacional.

2. Partiendo del perfil de egreso se considera como uno de los propósitos consolidar en los estudiantes las habilidades y actitudes que son la base del trabajo intelectual, el conocimiento y manejo de fuentes de información y los recursos tecnológicos para que sigan aprendiendo con autonomía. *En el plan de estudios 97 se evita su saturación, especialmente la inclusión de contenidos que atiendan la formación cultural general.*

3. El ejercicio de la profesión de educador requiere de un conocimiento firme de los contenidos fundamentales de la educación primaria, así como el dominio de las habilidades, los métodos y los recursos adecuados para favorecer el aprendizaje de los niños. El conocimiento de los contenidos y el dominio de las formas de su enseñanza se vinculan

estrechamente en los programas de estudio, evitando la separación entre la disciplina y su didáctica. Es necesario, asimismo, que los futuros maestros adquieran una comprensión clara de los propósitos, la articulación y la secuencia de los contenidos educativos incluidos en el plan de estudios de la primaria.

4. En la propuesta curricular para la formación inicial de maestros se otorga especial importancia a la observación y a la práctica educativa en las escuelas primarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente. De esta modo, la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria.

5. El estudio de elementos centrales de las teorías pedagógicas, sociológicas y psicológicas tiene un gran significado educativo, que sólo puede cumplirse si los estudiantes comprenden realmente el sentido de una elaboración teórica y la utilizan para analizar la realidad, si pueden contrastar y valorar enfoques teóricos opuestos o divergentes y si el aprendizaje estimula su capacidad para actuar creativamente como educadores. Con este propósito se propone una selección de cuestiones teóricas fundamentales en los programas de estudio y se prevén formas para vincular las elaboraciones teóricas al análisis y la comprensión de situaciones educativas reales, así como la generación de necesidades de explicación que deben extraerse de las experiencias prácticas. *Se proponen programas modestos en su alcance temático, que no pretenden revisar un campo teórico en un sólo intento* pero que, mediante una selección cuidadosa de temas fundamentales, ofrecen al alumno una experiencia intelectual genuina, una ocasión para la reflexión personal y oportunidades de contrastar la teoría con sus experiencias y de generar, a partir de estas últimas, preguntas que le conduzcan a una exploración teórica fundada en un interés propio.

6. En congruencia con los propósitos expresados en el perfil de egreso, es necesario que la lectura crítica, la redacción y la expresión oral, así como las capacidades para seleccionar, analizar y utilizar información, sean formas habituales de trabajo académico de los estudiantes. Se parte del supuesto de que este tipo de competencias no se aprende en cursos específicos ni al margen de los contenidos de estudio. Por esta razón se deben consolidar en todas las asignaturas y en el estudio personal y no sólo en los cursos que abordan explícitamente esos temas.

7. Una de las finalidades que deben cumplir las diversas actividades formativas en la escuela normal es fomentar el interés de los estudiantes por la investigación científica, introducirlos en las distintas nociones y prácticas que caracterizan al pensamiento científico, lograr que sean usuarios analíticos y críticos de los productos de la investigación y habituarlos a que en sus estudios, durante su trabajo y en su formación continua, apliquen los criterios e instrumentos de la indagación científica.

8. En todas las actividades de formación de los futuros maestros se insistirá en el principio de que, en su labor profesional, el educador se realiza con niños que poseen personalidades propias y distintas y que tienen orígenes sociales y culturales, así como formas de vida profundamente diferenciadas.



9. En la formación integral del maestro es indispensable el desarrollo de sus capacidades de expresión y apreciación artísticas, así como la adquisición de hábitos y aficiones relativas a la educación física y las prácticas deportivas. Este componente formativo tiene dos significados distintos, aunque estrechamente relacionados: contribuye al bienestar y al desarrollo equilibrado de los estudiantes normalistas y los orienta y capacita para integrar esas actividades, oportuna y adecuadamente, en la educación de los niños. Se deben organizar los estudios para que el alumno tenga tiempo programado para estas actividades. Se deben seguir fomentando los clubes y los grupos artísticos, pudiéndose establecer convenios para la profundización de la formación deportiva y artística.

10. Existen numerosas actividades educativas que pueden enriquecer y profundizar diversos aspectos de la formación de los estudiantes y que no forman parte del plan de estudios:

a) Aprendizaje de una lengua extranjera, procurando asegurar como mínimo la comprensión de su lectura.

b) Aprendizaje o consolidación del dominio de una lengua indígena, particularmente en las entidades con mayor proporción de hablantes de alguna de ellas.

c) Uso de las computadoras personales y de las redes de acceso a información como medio para el estudio y la consulta.

11. Porque el maestro formado en este plan de estudios estará inmerso en un ambiente donde se ha generalizado el uso de recursos técnicos y medios de información en el aula (video, computadora, redes de comunicación y acceso a bancos de información) los estudiantes conocerán la naturaleza y los alcances de estos medios educativos y los efectos que tienen en el aprendizaje y valorarán su importancia y las formas más apropiadas para utilizarlos. Con ello se pretende que el futuro maestro sea un buen usuario de estos medios,

los incorpore como apoyos a la labor docente y como herramientas para su perfeccionamiento profesional.

12. La formación de los futuros maestros, en los términos planteados por el perfil de egreso, exige que las experiencias de aprendizaje que los estudiantes logran en distintas asignaturas y actividades se integren entre sí, construyendo un estructura cultural y de saberes profesionales internamente coherente.

Algunos de los rasgos del perfil de egreso que señala el plan de estudios son los siguientes. El egresado:

- Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y especialmente con su práctica profesional.
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- Plantea, analiza y resuelve problemas; enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver sus problemas.
- Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- Tiene dominio de los campos disciplinares para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a

las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.

- Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- Asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo (SEP, 1987: 31-35).

A siete años de haberse establecido el PTFAEN y a seis de implantarse el P97, aparece en el horizonte una nueva reforma a las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes, incluidas las normales. Con el arribo del nuevo gobierno federal encabezado por Vicente Fox (2000-2006) se están llevando a cabo acciones para "...promover y organizar un proceso de discusión amplia que conduzca a la definición de una política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica" (SEP, 2003: 1).

Como parte de estas acciones, en un diagnóstico inicial de la situación de la educación normal, la SEP expone lo siguiente (SEP, 2003: 17-18):

Se reconoce que como resultado de la implementación del PTFEAEN existen algunos avances en las escuelas normales, entre los que se encuentra que, a raíz de la reforma curricular 97, se identifican en los egresados y en los estudiantes normalistas algunos rasgos como los siguientes:

- Adquisición de competencia para aprender con independencia y favorecer procesos de aprendizaje en los alumnos.
- Dominio disciplinario y pedagógico de las asignaturas.
- Mejor conocimiento de los alumnos de educación básica.
- Identidad con su profesión.
- Sensibilidad a las particularidades sociales y culturales del medio en que se desempeñan.

No obstante, se encuentran algunos problemas ubicados en la forma de enseñanza de los profesores de las escuelas normales que no favorecen el perfil de egreso: existe poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; no se aprovecha plenamente el carácter formativo de los procesos de evaluación y poco se recuperan sus resultados para mejorar las prácticas de enseñanza; aún falta pleno dominio de los profesores sobre los contenidos y los enfoques de los nuevos programas (SEP, 2003: 18).

Igualmente, “la falta de orientación de los profesores normalistas a sus estudiantes, durante sus prácticas y para el análisis y reflexión de sus experiencias, repercute en un bajo aprovechamiento de la formación que pueden obtener en los planteles de educación básica” (SEP, 2003: 18).

En síntesis, en muchas escuelas normales persisten estructuras y prácticas que no propician el aprendizaje de los alumnos:

Estructuras organizativas rígidas y normatividad del desempeño laboral e institucional que no se corresponden con el desarrollo de las actividades académicas derivadas de los nuevos planes de estudio; formadores de docentes sin

el perfil profesional requerido; uso poco racional del tiempo escolar (actividades extracurriculares con nulo impacto en la profesionalización de los profesores y en la formación de los futuros maestros, así como suspensión injustificada de labores); incipiente cultura de la plantación, la evaluación y el trabajo colegiado; personal directivo sin la preparación y estabilidad laboral para conducir procesos de mejoramiento permanente de su institución; conflictos magisteriales y estudiantiles que afectan la vida de las escuelas (SEP, 2003: 20).

Por lo anterior y para su solución, la Secretaría de Educación Pública se plantea los siguientes retos:

- a) Propiciar que las escuelas funcionen como unidades educativas orientadas al cumplimiento de su tarea sustantiva: la formación para la docencia.
- b) Impulsar transformaciones en el funcionamiento y la organización de las instituciones, que se orienten al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los futuros maestros.
- c) Crear ambientes de trabajo propicios para la colaboración profesional que contribuyan, por una parte, al análisis y mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes y, por la otra, al desarrollo profesional para mejorar el desempeño de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa en sus respectivos ámbitos de actuación.
- d) Establecer nuevos criterios académicos y procedimientos efectivos que regulen los procesos de selección y permanencia del personal directivo de las escuelas normales, así como fortalecer su liderazgo académico.
- e) Renovar los procesos de planeación y evaluación institucional como base para organizar la vida institucional y elevar la calidad de la formación inicial de los docentes, así como para impulsar una cultura de rendición de cuentas de los resultados educativos que se obtienen.

- f) Actualizar el marco normativo que regula la vida académica e institucional.
- g) Renovar y fortalecer la planta docente de las escuelas normales, de modo que se cuente con profesores que reúnan el perfil requerido y una dedicación comprometida con la preparación de los futuros maestros (SEP, 2003: 23-24).

La tarea de Sísifo

Hasta antes de 1984 las escuelas normales, a pesar del “status” de educación superior que les otorgaba la Ley Federal de Educación, seguían funcionando y otorgando grados académicos que se correspondían más con el modelo de la educación media superior.

Igualmente, se concebía a sus egresados más como técnicos operativos de los programas oficiales, que como verdaderos profesionales de la educación con una sólida formación teórico-práctica que les permitiera desarrollar su labor de una manera informada, eficiente y crítica. En este sentido, el Plan 84 significó una ruptura con los arquetipos y prácticas dominantes en la educación normal.

Esta ruptura se manifiesta claramente en los siguientes aspectos:

1. El otorgamiento del grado de licenciatura a los egresados de las escuelas normales.
2. La incorporación de las funciones sustantivas de investigación y difusión y extensión de la cultura.
3. La intención de formar docentes investigadores y la incorporación a la investigación como estrategia de formación.
4. La adopción de la interdisciplinariedad como mecanismo de la vinculación entre docencia e investigación.

La aplicación del P84 tuvo desde el principio el problema de que sus componentes no formaban parte de la cultura académica de las escuelas normales ni éstas contaban

con los recursos humanos, materiales y financieros para su implantación. En 1997 la SEP atribuyó la necesidad de sustituir el P84 a ciertos enfoques en la formación de profesores de éste y a determinadas características de la educación normal. Sin embargo, si queremos ser críticos deberíamos preguntarnos en qué medida los enfoques “negativos” que la SEP le atribuye al P84 son más el resultado de su incorrecta comprensión y desarrollo que a su misma esencia. Como ejemplo de esto podemos señalar que la fragmentación y desarticulación de los contenidos, así como el énfasis excesivo en la teoría, obedece más a la falta de entendimiento y aplicación de la interdisciplinariedad. Lo mismo sucede cuando se menciona que el alumno normalista tenía una escasa familiarización con el trabajo real del maestro: Si acudimos a los principios del “Laboratorio de Docencia” nos daremos cuenta del énfasis que éste hace en el estudio y solución de la problemática de la práctica docente y del conocimiento del quehacer educativo concreto (SEP, 1986).

Si el Plan 84 significaba una ruptura con el pasado normalista, el Plan 97 es, en buena medida, un volver a los orígenes, a la esencia de la tradición normalista: formar docentes, no docentes investigadores; no espacios curriculares novedosos como el “Laboratorio de Docencia” y su interdisciplinariedad, ni el “Diseño Curricular”; sino el “Español y su enseñanza”; no altos vuelos teóricos sino programas modestos con contenidos teóricos fundamentales (SEP, 1997).

Parecía que con el P97 el camino estaría retomando; sin embargo, una vez más aparece el cuestionamiento de su incorrecta aplicación. Otra vez, al igual que con los resultados obtenidos del Plan 84, lo que vuelve a fallar —en opinión de la SEP— es la organización de las escuelas normales y sus docentes.

Otra vez en 2003 —como en 1996 mediante el PTAEN, pero sin modificar el plan de estudios—, se pretende que las escuelas

Diagnóstico

<i>Del Plan 84*</i>	<i>Del Plan 97**</i>
Escuelas normales sin experiencia ni recursos humanos para llevar a cabo las funciones sustantivas de investigación y difusión de la cultura.	Escuelas normales con estructuras organizativas rígidas y normatividad del desempeño laboral que no se corresponde con el desarrollo de actividades académicas derivadas de los nuevos planes de estudio.
A los profesores se les asignó la impartición de asignaturas que frecuentemente no correspondían a su especialidad.	Formadores de docentes sin el perfil profesional requerido que no orientan a sus estudiantes para el análisis y reflexión de sus experiencias.
Mayoría de instituciones sin recursos técnicos, materiales y financieros suficientes y por consiguiente la imposibilidad de desarrollar actividades del plan de estudios, abandono y deterioro de muchas instituciones.	Actividades extracurriculares con nulo impacto en la profesionalización de profesores y en la formación de los futuros maestros. Incipiente cultura la planeación, la evaluación y el trabajo colegiado.
* Realizado en 1996-1997 ** Realizado en 2002-2003	Personal directivo sin preparación y estabilidad laboral para conducir procesos de mejoramiento permitiendo conflictos magisteriales y estudiantiles.

funcionen adecuadamente mediante la reorientación de sus funciones sustantivas, la organización institucional, el establecimiento de normas académicas para la selección y permanencia de directivos, la actualización del marco normativo y la renovación y fortalecimiento de la planta docente de las escuelas normales.

Este constante proceso de cambios sin haberse logrado los objetivos pretendidos nos permiten cuestionarnos y pensar que nos encontramos en un círculo vicioso en el que los problemas fundamentales de las normales, a pesar de las acciones emprendidas por el PTFAEN, persisten esencialmente iguales: impreparación del personal académico, desorganización institucional y faltas de apoyo.

Esta problemática se agrava por la falta de voluntad política para llevar las reformas hasta sus últimas consecuencias académicas, administrativas y laborales; por la falta de recursos y por la ausencia de un modelo de institución pertinente.

Es evidente que donde las reformas del 84 y 97 han fallado es en su ejecución; pero se ha persistido en la idea de implantar nuevos modelos curriculares sin haber concretizado en toda su dimensión el precedente. Se busca la solución en la creación de arquetipos

académicos que desplacen y sustituyan al anterior; pero sin verificar que los nuevos, y viejos elementos funcionales, humanos, materiales y financieros se apliquen efectivamente y en consonancia con el modelo a construir. Aunque es evidente que el PTFAEN ha trabajado para la transformación integral de las normales; a la vista está que no ha obtenido los logros globales suficientes.

Es claro que las normales requieren ser reformadas cualitativamente en sus enfoques administrativos y académicos y en el personal que en ellas se desempeña.

Para ello necesitamos un nuevo modelo institucional que esté en condiciones de desarrollar efectivamente las estrategias educativas que se les encomienden y de ofrecer en sus espacios físicos y académicos una formación, inicial y permanente, integral a los maestros mexicanos.

Necesitamos, igualmente, un personal eficiente y comprometido con el desarrollo del nuevo modelo institucional. No que “naveguen” en cada una de las coyunturas de las normales, sino que sean el detonante de los cambios que en ellas se emprendan.

En nuestra opinión, la organización no sólo de las normales sino de los centros de actualización del magisterio, de la UPN y de las instituciones que ofrecen posgrados

para profesores, se encuentran rebasados por la realidad social y educativa del país. Por tal razón es preciso diseñar una nueva institución que esté en condiciones de afrontar los retos del nuevo milenio.

Una institución donde se atienda integralmente la formación inicial y permanente del magisterio. Esto significa el establecimiento armonioso en una sola unidad académica y administrativa de los servicios que hoy prestan las escuelas normales, las unidades de la UPN, los centros de actualización del magisterio, los centros de maestros y los diversos programas institucionales de posgrado. El beneficio que esta integración conllevaría sería de índole académica y administrativa. Esta acción permitirá superar la balcanización de recursos —humanos, financieros y materiales— y proyectos académicos dirigidos a la formación de educadores y al mejoramiento profesional de los profesores en servicio.

En el aspecto académico tendríamos los siguientes aspectos de mejora: La retroalimentación que se establecería entre el personal académico y alumnado de las diferentes áreas —formación, actualización, capacitación y superación— mediante acciones comunes de docencia, investigación y difusión de la cultura.

La participación del profesorado en los diferentes componentes de la formación y mejoramiento profesional del magisterio permitiría la dinamización del desempeño académico, al establecer un intercambio de saberes, materiales y prácticas educativas que no siempre son accesibles a los profesores, cuando solamente se trabaja en uno solo de estos rubros.

El hecho de que cada unidad académica integrada cuente con más personal, permitiría contar con los profesores más idóneos y de mayor calidad para la atención de los diferentes componentes y programas de la institución, además de que fomentaría un mayor fortalecimiento y pertinencia en el desarrollo de las áreas sustantivas.

Debemos hacer énfasis en que no se trata simplemente de que los diferentes proyectos educativos compartan un área física común, sino que desde una acción integral los diferentes componentes de la formación inicial y continua del magisterio, se potencien con la participación conjunta de académicos y alumnos.

Dentro de este modelo, la preservación —implantación real en su caso— de las características y funciones de instituciones de educación superior es fundamental.

Notas

¹ Bárbara Greybeck Daniels *et al.*, “Reflexiones acerca de la formación docente”, en *Educación*, núm. 5, p. 15.

² Salvador Soriano Soriano, “Qué tan eficaz es la formación docente en educación primaria. Una propuesta de educación para Aguascalientes”, en *Cuadernos de trabajo*, núm. 50, p. 13.

³ *Ibid.* p. 14.

⁴ El plan de estudios contemplaba los cursos de Introducción al Laboratorio de Docencia (tercer semestre) y Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V, en los semestres posteriores.

⁵ En su caso sería la educación preescolar.

⁶ Juan Martín Martínez Becerra y Ernesto Zenteno Ávila, “La reforma curricular en la escuela normal”, en *Educación*, abril-junio 1998, p. 77.

⁷ Martínez Becerra, *op. cit.*

⁸ La fuente esencial de este apartado es el plan de estudios correspondiente a la Licenciatura en Educación Primaria, por considerar que en él se plantean claramente las características de los planes de estudio de las licenciaturas a las que nos referimos. Los planes de preescolar y secundaria son esencialmente idénticos en los aspectos que se señalan.

⁹ Este documento fue elaborado con la finalidad de servir de “Documento base para el análisis y acuerdo de los participantes, en la reunión de titulares de educación de los gobiernos de los estados con el C. Secretario de Educación Pública cuya finalidad es promover y organizar un proceso de discusión amplia que conduzca a la definición de una política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica.”

Bibliografía

EDUCACIÓN Y CAMBIO A. C., *Cero en conducta*, núm. 8, marzo-abril, México 1987.

ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión*, SEP (Biblioteca del Normalista), México, 1998.

GOBIERNO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES, *Cuadernos de Trabajo*, núm. 80, SEP, octubre 1997.

SEJ, revista *Educación*, núm. 5 (nueva época), abril-junio, Guadalajara, 1998.

SEP, *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria*, México, 1999.

—*Plan de Estudios de la Licenciatura en*

Educación Preescolar, México, 1999.

—*Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria*, México, 1997.

—*Programa de Curso Introducción a Laboratorio de Docencia*, México, 1985.

—*Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*, México, 1984.

—*Hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica*, edición mecanográfica, Monterrey, 2003.

