



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iiue.unam.mx/libros](http://www.iiue.unam.mx/libros)

---

Concepción Barrón Tirado y Claudia Pontón Ramos (2013)

“La reforma de la escuela normal de 1997. Algunas  
consideraciones críticas”

en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 191-222.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## LA REFORMA DE LA ESCUELA NORMAL DE 1997. ALGUNAS CONSIDERACIONES CRÍTICAS

*Concepción Barrón Tirado y Claudia Pontón Ramos\**

### INTRODUCCIÓN

Históricamente, los procesos de reforma en las Escuelas Normales de México se han vinculado con el desarrollo de diferentes perspectivas pedagógicas que recuperan la enseñanza y el quehacer docente como problemáticas centrales. Éstos se enlazan con los programas de formación de profesores vinculados con el fortalecimiento de la educación básica, de acuerdo con los programas de educación obligatoria establecidos por el Estado mexicano. El desarrollo de las propuestas de formación, en el ámbito de las Escuelas Normales en México, funciona como parte de los proyectos político-institucionales avalados por el Estado. En este contexto, el desarrollo de la Escuela Normal en nuestro país se ha caracterizado por mantener una estrecha relación con la política educativa nacional; política que ha orientado sus esfuerzos al impulso de acciones orientadas a varios ámbitos: a) fortalecimiento de las prácticas educativas de los docentes, b) regulación de la práctica docente, y c) procesos de evaluación en general.

Este trabajo aborda esta problemática a partir de tres ejes: 1) las características de la reforma educativa planteada a partir del Programa de Modernización de la Educación (1989-1994), que implicó una modificación del Artículo Tercero Constitucional;

\* Investigadoras del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

2) el diagnóstico de los organismos internacionales para el caso de México; 3) el análisis sobre la reforma de 1997, resaltando su estructura, su organización y el perfil del egresado, finalizando con algunos cuestionamientos de una o dos líneas sobre este plan de estudios.

## CONTEXTO HISTÓRICO Y TEMÁTICO

A partir del siglo XIX, se define una etapa importante para la educación en México, que se explica, en parte, por la expansión y el crecimiento del profesorado, lo que genera, por un lado, la formación de sociedades magisteriales y, por otro, una creciente intervención por parte del Estado en la enseñanza pública. A fines de este siglo es cuando el magisterio se convierte en una profesión de Estado y empieza a adquirir una creciente influencia y mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción pública del país.

En este sentido, ya Patricia Ducoing (2004: 43) había señalado que es en las últimas décadas del siglo XIX cuando se registra el despegue de lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, que se define a partir de diferentes tentativas por institucionalizar la formación del profesorado de la escuela primaria, como estrategia adoptada por el Estado para homogeneizar la formación docente y, con ello, contribuir a la unidad nacional y a centralizar la instrucción pública.

En México, las Escuelas Normales son reconocidas como las instituciones responsables de la formación del magisterio; en este ámbito, han desempeñado un papel decisivo en la configuración social y cultural de la sociedad en vinculación con el Estado educador. La autora enfatiza también que la Normal superior nace, en el seno de la Universidad Nacional, como expresión de un proyecto político-cultural que integra las aspiraciones del Porfiriato en materia educativa. Sin embargo, el auge de la Escuela Normal Superior Universitaria se ve interrumpido en 1934, cuando la Secretaría de Educación Pública inicia la recuperación de las atribuciones que había concedido a la universidad en materia de formación de los profesores que de ella dependían, cerrándose con esto una etapa importante.

Arnaut (1998: 159) plantea, por ejemplo, que desde los sesenta las escuelas normales superiores tuvieron un desarrollo muy errático, cuyo resultado fue una gran diversidad en la organización, los planes y los programas de estudio, así como una extremada flexibilidad académica. Sobre este mismo tema, señala que una de las primeras medidas adoptadas por la Secretaría de Educación Pública fue la creación del Consejo Nacional de Enseñanza Normal, que formalmente se encargaría del estudio y diseño de las propuestas sobre los distintos aspectos relacionados con el sistema de formación de profesores. Agrega que en materia de formación de docentes una de las acciones más importantes fue la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en 1978, estructurada por dos sistemas: uno escolarizado y otro a distancia. Al primero, podrían ingresar los egresados de las Escuelas Normales y del bachillerato general y, al segundo, los maestros en servicio.

Ducoing y Serrano (1996: 90) señalan que las dos instituciones más importantes del país en materia de formación de docentes son la Escuela Normal y la Universidad Pedagógica Nacional, y que ambas formalizaron la investigación, en sus respectivos planes de estudio (1984 y 1985, respectivamente), convirtiéndola en un eje articulador de su propio currículo o en un contenido de enseñanza específico, con la intención de formar al docente “integralmente” desde esa doble dimensión: la docencia y la investigación. En este mismo trabajo, plantean que a lo largo de la historia del normalismo mexicano y del normalismo en general en todo el mundo, se ha priorizado la formación pedagógica por encima del saber disciplinar. La preocupación por el saber hacer didáctico se mantiene independientemente del acervo cultural de los estudiantes que ingresan en la Escuela Normal; contrariamente, el sector universitario ha subestimado la preocupación didáctica y renovado el manejo de las disciplinas como objeto de enseñanza.

Lo que nos interesa enfatizar aquí es que la enseñanza normal nace y se desarrolla como una institución de Estado y su tarea principal es la formación de maestros para la instrucción primaria. En este sentido, la tarea de los normalistas consistía en llevar a cabo en el país la formación básica, de acuerdo con los programas de

educación obligatoria establecidos por el Estado. Por otra parte, la universidad, junto con las escuelas que imparten la enseñanza superior, se orienta hacia la formación de profesionales e investigadores con cierta autonomía gubernamental. Estos aspectos son importantes, ya que establecen diferencias fundamentales que determinan los procesos de formación e institucionalización tanto del saber pedagógico como del educativo. Consideramos importantes estos antecedentes para el análisis sobre el impacto de los procesos que implicó la reforma curricular de 1997, eje central de este trabajo.

La reforma educativa de la década de los noventa, en México, se gesta en el marco de un movimiento de reforma en América Latina y el Caribe en el que se plantean de manera general algunas premisas y, en cada país, se le denomina, aborda y especifica de manera diferenciada (Torres, 2000). Este mismo autor identifica las siguientes premisas que orientaron las reformas educativas en la región:

- Una educación para “adecuarse a los cambios” y responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, en la que se ve en la educación la posibilidad de producir trabajadores calificados, en función de requerimientos empresariales, flexibles y polivalentes.
- *Calidad y equidad* como ejes de la política y la reforma educativa. La calidad constituyó la columna vertebral de la reforma. Sin un análisis conceptual y operativo, la noción de *calidad* que se plasmó en las políticas se asoció con *eficiencia* y con *rendimiento escolar*. *La equidad se concibió* no sólo como problema de acceso, sino de acceso a una educación de calidad, ofreciendo una *oferta diferenciada*, no homogénea para todos, y programas compensatorios para sectores vulnerables y “en riesgo”.
- Definición de políticas que privilegien un análisis económico. La reducción de costos y la relación costo-beneficio pasaron a ser criterios para la toma de decisiones.
- Aumento de la presencia financiera y técnica de los organismos internacionales en la política educativa a través de préstamos y de asesoría técnica para el diagnóstico, diseño y ejecución de las políticas.

- Participación del sector privado (con y sin fines de lucro) en el sector educativo tanto en las decisiones como en la ejecución de las políticas.
- Mayor presencia de los padres de familia y la comunidad en la institución escolar (“participación comunitaria”, “gestión comunitaria”, “autogestión escolar”).
- Incremento en la diversificación y jerarquización de los agentes educativos dentro y fuera de la institución escolar.

Las reformas emanadas desde “arriba” mediante regulaciones, decretos, propuestas de nuevos planes y programas de estudio, entre otros mecanismos, no dialogan con los diversos actores para su implantación:

independientemente de las denominaciones que éstas adoptan en los distintos países (*mejoramiento, transformación, modernización*, etc.). De hecho, varios países evitaron en los últimos años hablar de *reforma*, dadas las asociaciones tradicionales de este término. En México, se prefirió hablar de *modernización*. En Argentina, se optó por *transformación*, para referirse a un cambio profundo, no superficial (Torres, 2000 11).

El proyecto de modernización educativa en México inició a finales de la década de los ochenta y se materializó en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, durante el sexenio de Salinas de Gortari. Dicho programa señala los principales retos por afrontar, como la descentralización educativa, el rezago, el crecimiento demográfico, las migraciones del campo a las ciudades, la vinculación del ámbito educativo con el productivo, los avances científicos y tecnológicos, y la inversión educativa. La formación de los docentes de educación básica ocupa un lugar importante en dicho programa y la revisión de los planes y programas de la Escuela Normal constituyó una tarea prioritaria.

Posteriormente, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se señaló la necesidad de dar prioridad a la consolidación de las Escuelas Normales y de mejorar su funcionamiento. Con base en

ello, se formuló la propuesta del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), desde una perspectiva integral que considera todos los aspectos centrales de la actividad de las instituciones normalistas.

## PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1989-1994

La década de los setenta constituye una etapa importante para el sector educativo, ya que prácticamente en todos sus niveles y modalidades se definen metas y acciones concretas retomadas por las denominadas reformas educativas. Para el caso que nos ocupa, existe un antecedente importante que constituye un parteaguas dentro de las propuestas de formación de las Escuelas Normales. Nos referimos a las particularidades establecidas por la Ley de Educación de 1974, la cual promovía, por un lado, un cambio en los métodos de enseñanza destinado a desplazar el método memorístico; por otro, de investigación, orientado a preparar a los niños para un proceso permanente de aprendizaje, a través del entrenamiento para inquirir e investigar, procesar información y responder a problemas. Esto, junto con la propuesta de la enseñanza por áreas, significó un cambio importante frente a las concepciones y prácticas pedagógicas tradicionales.<sup>1</sup>

Es, sin embargo, hasta 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, en adelante), que se define una agenda educativa que plantea como objetivos: a) mejorar la calidad del sistema educativo; b) elevar la escolaridad de la población; c) descentralizar la educación, y d) fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo. Se asumen como los responsables de este acuerdo el gobierno federal, los gobiernos

1 En el sexenio de 1970-1976, se crea dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) la Subsecretaría de Planeación y Coordinación Educativa (SPCE), con el propósito de apoyar los planes de trabajo orientados a solucionar a mediano y largo plazos los requerimientos que plantea la demanda social de educación en todos sus niveles. Para este esfuerzo, la SEP recogió las aportaciones aprobadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 1977, las cuales estaban dirigidas a la elaboración de un Plan Nacional de Educación, que incorpora principios, estrategias y políticas generales para precisar medios y realizar los fines de la educación superior.

estatales y el magisterio nacional, quienes se proponen como reto la transformación del sistema de educación básica –prescolar, primaria y secundaria. Ante este reto, el acuerdo enfatiza la importancia de capacitar y formar a los docentes de los ciclos de educación básica; aquí la educación normal asume una responsabilidad compartida.

A partir de este antecedente, el gobierno federal, en 1993, define un acuerdo político que establece las bases para descentralizar los servicios educativos, promover cambios en los planes y programas de estudio, y crear un sistema de estímulos salariales para los maestros. Todo lo anterior se concreta a partir de los ejes estratégicos establecidos en el denominado Plan de Modernización Educativa (1988-1994), delineado en la gestión salinista y del cual, para efectos de este análisis, se resaltan los siguientes aspectos:

- A partir de un diagnóstico referido al porcentaje de analfabetas mayores, adultos sin concluir la primaria y secundaria y de niños sin acceso a la escuela y alumnos desertores, se define como una prioridad establecer un programa de cobertura nacional para primaria.
- Se presentó como propuesta abandonar la enseñanza por áreas de estudio, “ciencias sociales”, “ciencias naturales”, y volver a las asignaturas; esto como parte de una exigencia detectada por parte del magisterio.
- Se propuso la actualización de contenidos y métodos de enseñanza, así como el mejoramiento de la formación de maestros.
- Se planteó la importancia de involucrar como actores participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje a los padres de familia para que junto con los docentes colaboren con una educación integral y comprometida con la solución de problemas nacionales.

Nos interesa enfatizar, por otra parte, que las implicaciones de estos procesos de reforma han impactado diferentes aspectos del magisterio. Anotamos algunos que nos parecen relevantes:

- El desplazamiento por parte del gobierno federal a los gobiernos estatales de la responsabilidad de encargarse de la dirección de



los establecimientos educativos en todas sus modalidades y tipos, que incluían los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria, la educación normal (formación de maestros), la educación indígena y la educación especial; situación que implicó, de entrada, para los maestros, un nuevo estatus laboral: de ser empleados del gobierno federal, se convierten en empleados de los gobiernos estatales.

- La reestructuración de planes y programas de estudio para la educación preescolar, primaria, secundaria y Normal, así como el uso de material educativo y la elaboración de los libros de texto gratuitos para la educación primaria impactó de manera directa la práctica docente.
- Al elevar la educación normal al rango de educación superior, en 1984, lo cual derivó en la creación de la licenciatura, la cual requería como antecedente el bachillerato, se ejerció para los maestros una presión doble: para el magisterio en servicio, esto implicaba mayores niveles de profesionalización, y para los interesados en esta carrera, implicaba mayor inversión, en sus años de formación, y construía además un estigma entre los profesores normalistas formados antes y después de 1984.
- Aunque para algunos especialistas las licenciaturas en las escuelas normales constituyeron uno de los hitos modernizadores en la profesión docente, para otros, esto condujo a una desvaloración en la formación de profesores, la cual se expresaba en una confusión que cada vez generaba más dudas: ¿el docente tiene que priorizar la tarea de la enseñanza o la tarea de investigación?
- Si bien desde 1993 se delineaban los cambios curriculares de la educación primaria y de educación secundaria derivados del ANMEB, las iniciativas de cambio se incorporaban de manera desigual y con otros ritmos en los estados; todo esto derivado de las particularidades del sistema de formación y actualización del magisterio en cada estado.
- Otro punto fundamental de este acuerdo se refiere a la revaloración de la función magisterial; iniciativa que reconoce al maestro como protagonista de la llamada transformación educativa, y en este sentido es que se propone una revaloración de la función

magisterial, considerando seis aspectos: formación, actualización, salario profesional, vivienda, carrera magisterial y aprecio social por su trabajo. Dentro del ámbito educativo, el análisis se ha centrado en dos aspectos básicamente: a) formación docente, y b) carrera magisterial.

- El Programa de Carrera Magisterial se instaló como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros que tenía como objetivo estimular el mejoramiento del desempeño y la formación del docente. Entre otros aspectos, intentaba responder al reclamo del magisterio sobre la pérdida del poder adquisitivo del salario. Este programa se hizo operativo a través de un sistema de estímulos que premiaba el rendimiento y la actualización magisterial. Entre los criterios de evaluación que incluyó este programa, resaltan: antigüedad, grado académico, actualización, preparación y desempeño profesional.

En función de lo anterior, nos interesa enfatizar que en el ámbito educativo la década de los ochenta representa un momento significativo en el marco de las reformas orientadas al mejoramiento del trabajo docente, sin descuidar los esfuerzos por elevar el nivel de escolarización de la población infantil (en cuanto a cobertura educativa), ampliación de la escolaridad obligatoria (prescolar, primaria y secundaria) e intentos por actualizar y flexibilizar las propuestas curriculares en todos los niveles educativos. En este contexto, uno de los pilares fundamentales está centrado en la formación permanente de los profesores, quienes a lo largo de su práctica profesional han acumulado una experiencia muy valiosa, que desde la apreciación de los docentes en servicio generalmente no es tomada en cuenta para la elaboración e implementación de las reformas educativas.

En términos formales, podemos plantear que fue entre el periodo de Salinas y el de Zedillo (1988-2000) que se delineó el proyecto denominado “modernizador” y que dentro del campo educativo implicó incluso una reforma al Artículo Tercero Constitucional, abriendo, por una parte, el tema de la libertad de enseñanza junto con la propuesta de integrar un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados y, por otra, la revisión de los libros de texto

gratuito. En el escenario político, el Programa de Modernización de la Educación intentaba producir avances concretos en los siguientes aspectos: a) obligatoriedad de la enseñanza secundaria; b) desarrollo de nuevos planes de estudio y libros de texto; c) promulgación de la Nueva Ley General de Educación (1993), y d) avanzar en el proyecto de descentralización educativa. Lo anterior implicaba, por supuesto, serias modificaciones en los procesos tanto de profesionalización como de institucionalización del ámbito docente.<sup>2</sup>

Nos interesa enfatizar que en cada uno de estos aspectos se han generado dificultades y debates importantes que aún en la actualidad siguen sin resolverse; en el caso del proceso de descentralización educativa, por ejemplo, se desencadenaron factores de carácter político-sindical que complicaron la concreción de este proceso, generando un clima de incertidumbre y negociación entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).<sup>3</sup> Por su parte, la propuesta de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria continúa generando más dudas que posibilidades de cambio y no sólo por las particularidades de esta reforma, en sus distintas modalidades, sino también por las condiciones laborales de los maestros; la ineficiente infraestructura institucional y la falta de articulación entre los niveles de educación preescolar, primaria y el de secundaria.

Se hace necesario precisar que en sus orígenes las reformas educativas se han orientado por momentos hacia al exterior, expresadas

- 2 Para Vaillant y Rossel (2004: 3), por ejemplo, durante los años ochenta y noventa, casi todos los países latinoamericanos impulsaron transformaciones en el escenario educativo. En este contexto, las reformas educativas se caracterizaron por la introducción de cambios institucionales; por la adopción de sistemas de medición de calidad y evaluación de resultados del aprendizaje; por la revisión de contenidos curriculares; por los intentos por mejorar las capacidades de gestión y ofrecer incentivos a los maestros, todo esto a favor de un rendimiento interno del sistema educativo. Sin embargo, enfatizan, estos esfuerzos no han servido aún para mitigar las grandes desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y la mejora en las condiciones laborales del profesorado.
- 3 Es importante aclarar que la tensión entre el sindicato y las autoridades educativas se da a partir del empoderamiento que adquiere éste no sólo en el ámbito económico, sino también político, derivado de su crecimiento interno en agregados, así como de la influencia y posiciones políticas y administrativas que le han sido otorgadas en diferentes sexenios presidenciales.

en términos de igualdad de oportunidades para los diversos grupos sociales, en la adecuación de la economía en el mundo laboral o en nuevos proyectos culturales para una sociedad; en otros, hacia adentro, se ha orientado hacia los métodos didácticos o hacia el funcionamiento de las instituciones escolares. En ambos casos, se ha dejado de lado el reconocimiento de las resistencias, los tiempos, los medios y las estrategias de los actores.

A partir de las precisiones anteriores, se puede señalar que las políticas educativas modernizadoras no han sido debatidas por la base magisterial; las diversas negociaciones se han dado en el interior del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE y con sus secciones.

Finalizamos este punto señalando que en México las reformas educativas han desencadenado diferentes políticas educativas, producto de una negociación con el sindicato y no con la sociedad en su conjunto; a pesar de las múltiples modificaciones legales, no constituyen una garantía del reconocimiento de las voluntades públicas ni existen evaluaciones concretas.

## **EL PAPEL DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES EN LAS REFORMAS. EL CASO DE MÉXICO**

Hablar sobre políticas de financiamiento para el sector educativo remite necesariamente a identificar el papel de los organismos internacionales como promotores de la inversión en educación. Para algunos de ellos, definir políticas de financiamiento y asignar fondos a proyectos específicos, bajo ciertos criterios, es un asunto rentable en términos económicos. Parten del principio de que la educación es un derecho humano, en la lógica del mercado; este derecho se convierte en capital humano importante para contribuir al desarrollo económico y al incremento del ingreso de los grupos marginados y menos favorecidos. Desde esta perspectiva, los países que reportan grandes desigualdades sociales y económicas necesitan ayuda externa para contar con mejores posibilidades de desarrollo; este apoyo se traduce en inversión en educación, que se basa en parámetros internacionales que contribuyen a elevar la calidad de los

servicios educativos. Hay que recordar, sin embargo, que algunos organismos internacionales están más interesados en elaborar estadísticas y comparar los resultados obtenidos y no se detienen a analizar la información acerca de cómo se producen las desigualdades educativas y mucho menos las regulaciones del Estado.

Cabe señalar que no se pueden considerar como homogéneas las intencionalidades de los diferentes organismos internacionales, ni sus objetivos ni sus agendas, así como tampoco los mecanismos de cooperación financiera y técnica. Pueden caracterizarse de diferentes maneras, con visiones diferentes e incluso antagónicas entre sí, pueden ser bilaterales y multilaterales, regionales y mundiales, la banca internacional y las agencias del sistema de Naciones Unidas, organismos que otorgan préstamos y otros que otorgan donaciones.

En la década de los noventa, el Banco Mundial (BM) pretendía que los países en desarrollo le dieran prioridad a la educación básica, principalmente a la instrucción primaria, por ser considerada el nivel educativo que se orienta a la disminución de la pobreza, en vista de que, según este organismo, aumenta la productividad y la flexibilidad de la fuerza de trabajo, debido a la enseñanza que en ella se imparte: el manejo del lenguaje, las matemáticas y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, además de que agrupa la mayor parte de la población en los países en desarrollo (Zogaib *et al.*, 1997: 108).

En México, la política educativa de la década de los noventa incorporó el discurso de la calidad educativa y sus ejes estratégicos se delinearon con mayor precisión en el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) y en el ANMEB. Lo que nos interesa resaltar en este apartado es la concordancia, al menos en el discurso, entre el gobierno mexicano y los planteamientos de organismos como el Banco Mundial; en ambos, se explicita como desafío modernizar los sistemas educativos, definiendo como prioridad la educación primaria, con el propósito de incrementar la calidad educativa y aumentar la capacidad de los recursos humanos.

Para la política educativa, en el caso de México, una de las estrategias prioritarias para el cambio educativo se ha orientado al diseño de programas de mejoramiento del desempeño docente, con la

finalidad de formar y, en algunos casos, sólo capacitar al magisterio mexicano en el conocimiento de la estructura del plan de estudios de primaria y el desarrollo de habilidades pedagógicas. Esta prioridad llevaba implícita la necesidad de transformar tanto los contenidos como los materiales educativos. El reto para el magisterio implicaba entonces no sólo el diseño de programas de formación y actualización profesional, sino también elaborar programas de estímulos orientados a la revaloración de la función magisterial y el reforzamiento de la figura docente; temas que necesariamente obligaban también a instrumentar prácticas político-sindicales distintas y ajustadas al plan de modernización educativa.

## **PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO, 1997**

La reforma de los planes de estudio para la formación de los profesores de educación básica constituye un componente del PTFAEN durante 1996 y 1997, en el marco de la política educativa sexenal, plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Dicha reforma fue el resultado de las exigencias y demandas de los organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de Estados Americanos (OEA), Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) y United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) con la finalidad de elevar la calidad educativa de los sistemas educativos en América Latina. En este sentido, la dinámica interna de la política educativa en México establecía como finalidad asegurar la calidad a través de la formación y la actualización del personal docente, los estudiantes, la infraestructura y, desde luego, los planes y programas de estudio.

Las reformas al plan de estudios para la formación de los profesores en México articulan tensiones y conflictos en la organización económica, demográfica, cultural y política del Estado. ¿Por qué es importante analizar la reforma curricular de 1997? Porque dicha reforma produce nuevas regulaciones sociales y porque la formación

de los docentes define y trasmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar los estilos de razonamiento y de acción, los estilos de razonamiento en la enseñanza de las disciplinas, las categorías de definición, y porque las prácticas aceptadas en su formación legitiman intereses y acciones sociales particulares, y al mismo tiempo omiten otras posibilidades.

En cuanto a las políticas curriculares de la educación normal, la tentativa de producir consensos en torno a un currículo nacional guarda relación con un proyecto económico global; situación que se manifiesta en las orientaciones y en los principios reguladores. La tendencia del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997 se orientaba hacia la incorporación de la diversidad regional, social, cultural y étnica del país (SEP, 2002: 25).

El cambio curricular de este plan de estudios pretendía fortalecer la formación para la enseñanza, lo que se expresaba principalmente por medio de varios aspectos:

- a) La incorporación de las asignaturas de contenidos y su enseñanza, y su abordaje de acuerdo con las características del desarrollo de los niños.
- b) El fortalecimiento y la reorientación del área de actividades de acercamiento a la práctica escolar para que el estudiante participara como aprendiz en los diferentes sucesos de la vida escolar e identificara sin calificar si las prácticas y estrategias observadas eran adecuadas para alcanzar los propósitos educativos.
- c) Se promovía el desarrollo de habilidades intelectuales y de los distintos rasgos del perfil de egreso en todas las asignaturas, porque se consideraban imprescindibles para el ejercicio docente, así como para continuar avanzando en la formación profesional.

En este plan de estudios, el perfil de egreso de los licenciados en educación se definió a partir de competencias, las cuales se agruparon en cinco grandes campos: a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias

didácticas, d) identidad profesional y ética, y e) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela. Por otra parte, los contenidos se organizaron en asignaturas.

Entre los rasgos de la educación primaria, destacan los enfoques de la enseñanza del lenguaje y las matemáticas, los cuales otorgaron prioridad al uso de las capacidades en la comunicación y su aplicación creativa en la definición y solución de problemas. En cuanto a los contenidos de ciencias sociales, éstos fueron sustituidos a partir del tercer grado por contenidos de historia, geografía y educación cívica. En el campo de las ciencias naturales, se incluyó la educación para la salud y para la protección del medio ambiente y de los recursos naturales; de esta manera, se dio prioridad al desarrollo de las capacidades del niño, sus posibilidades de expresión y de aplicación creativa de lo que se aprende.

El plan de estudios está estructurado en ocho semestres, cada uno con una extensión estimada de 18 semanas, con cinco días laborales por semana y jornadas diarias que en promedio serán de seis horas. Cada hora-semana-semester tiene un valor de 1.75 créditos, con base en la consideración de que todos los programas incluyen actividades teóricas y prácticas; con esta estimación, el valor total de la licenciatura es de 448 créditos (SEP, 2002: 52). El mapa curricular considera tres áreas de actividades de formación:

- a) Actividades escolarizadas, realizadas en la Escuela Normal. El área está formada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres.
- b) Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Se desarrollan en los primeros seis semestres:

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal (SEP, 2002: 52).



- c) Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Se desarrolla en los dos últimos semestres de la formación. Los estudiantes se responsabilizan de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor y con el apoyo y seguimiento del personal docente de la Escuela Normal.

Se pretende que los estudiantes asistan a un seminario en la Escuela Normal, analicen y valoren sus experiencias, y planeen el trabajo del periodo subsiguiente. Estas actividades les permitirán acreditar su servicio social con el apoyo de una beca y elaborar su trabajo recepcional (SEP, 2002). En este plan, se afirma que:

El desarrollo y logro de los rasgos del perfil de egreso no son responsabilidad de un maestro o un grupo de maestros, tampoco de una asignatura específica. La cualidad de dichos rasgos es que al estar estrechamente relacionados entre sí y formar parte de las orientaciones didácticas de todos los programas de las asignaturas, sólo pueden lograrse plenamente con la acción coordinada y planeada de todos los maestros de la escuela normal y mediante todas las experiencias que vivan cotidianamente los estudiantes. Por ejemplo, la capacidad de valorar críticamente un texto o de buscar e interpretar información se desarrolla a partir de las actividades que los estudiantes realizan en prácticamente todas las asignaturas del plan de estudios (Czarny, 2003: 11).

La puesta en marcha del Plan 1997 implicaba, para muchos docentes de las Escuelas Normales, desaprender lo aprendido, en lo que se refiere a la modificación de sus concepciones y de sus prácticas cotidianas; entre otras razones, por el contraste con los planes de estudio anteriores en los que fueron formados.

En cuanto a las formas de organización y gestión para realizar las prácticas escolares, es importante señalar que el modelo de formación inicial en México privilegia la docencia reflexiva y la práctica en condiciones reales de trabajo. Desde el primer año, los estudiantes llevan a cabo periodos de observación y práctica docente en diversos contextos y en las escuelas primarias: por ejemplo, en

el seminario Observación y Práctica Docente (del primer al octavo semestres) se plantea que:

En distintos cursos, especialmente en aquellos que corresponden a la enseñanza de asignaturas de la educación primaria, la observación y la práctica en la escuela forman parte de las actividades para el aprendizaje de los temas previstos. Éstas se preparan y se analizan con la asesoría de los maestros de esas asignaturas. El plan de estudios establece, además, espacios curriculares específicos –de primero al octavo semestres– destinados a organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y al entorno escolares (SEP, 2002: 52).

Dichos espacios proporcionan a los estudiantes una visión integral de la escuela, sustentada en cinco ejes de análisis:

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

El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual; se inicia en los primeros semestres a través de la observación asesorada en diferentes escuelas primarias, incluyendo su entorno; avanza con base en observaciones y en el desarrollo de actividades con un grupo escolar, dentro y fuera del aula; continúa con experiencias de enseñanza, por medio del diseño y aplicación de propuestas didácticas sobre contenidos específicos; culmina en el último año de educación normal, con el desempeño frente a un grupo durante un ciclo escolar (SEP, 2002).

Por otra parte, las observaciones y las prácticas escolares que se realizan en diferentes momentos tendrían que cumplir su función formativa cuando son objeto de análisis individual y colectivo, así

como de la reflexión informada de lo que ocurre en las aulas y en la escuela. El análisis es inseparable de esas actividades porque, justamente, otorga sentido a la estancia en las escuelas primarias como elemento indispensable en la formación de nuevos profesores.

Asimismo, los seminarios sobre Trabajo Docente I y II, y el Seminario de Análisis del Trabajo Docente correspondientes al séptimo y octavo semestres están organizados para que los estudiantes normalistas puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar, con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional.

El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo. La tutoría que los estudiantes reciben en la escuela primaria se complementa con la asesoría que tienen en la Escuela Normal, dentro del Seminario de Análisis del Trabajo Docente, que se desarrolla de manera paralela a su desempeño en la escuela, en tiempos establecidos por la Escuela Normal, respetando la asistencia y atención al grupo escolar a su cargo. En este seminario, los alumnos sistematizan su experiencia de trabajo y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional para obtener el título.

El desempeño de los estudiantes frente a grupo será valorado, tanto por el maestro tutor como por el profesor de normal responsable del seminario mencionado. En la elaboración de su documento recepcional, los estudiantes tendrán apoyo y asesoría puntual de otros maestros de la escuela normal, de acuerdo con el tema de su trabajo. Esta actividad se realizará con el apoyo de una beca y su cumplimiento acreditará el servicio social profesional (SEP, 2002: 69).

Consideramos importante analizar críticamente la propuesta de organización curricular del Plan 1997, a partir de las actividades de formación señaladas con anterioridad, escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar y de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo; en ésta, se identifican algunos rasgos de las orientaciones y tendencias curriculares que caracterizaron la década de los noventa, vinculadas con una orientación por competencias, con la práctica o con un modelo *in-service*, así como con la tendencia hacia la formación del profesional reflexivo y hacia programas tutoriales.

En el perfil del plan de estudios, se señalan las competencias que se pretende que el licenciado en Educación Primaria desarrolle a partir de la formación recibida. En la organización curricular, se puede advertir la búsqueda de una articulación entre las asignaturas y las competencias que se pretenden desarrollar por intermedio de la construcción de un antagonismo entre el currículo nuevo, que se desea proyectar, contra el currículo antiguo, que se intentaba superar. En este proceso, se presentan tensiones entre el currículo considerado de corte enciclopédico, con muchas informaciones innecesarias, centrado en el desarrollo de la memorización, incapaz de alcanzar lo que se espera en el mundo globalizado y en su acelerada transformación, y el currículo nuevo que se proyecta, centrado en un perfil por competencias, en el profesor reflexivo enfocado hacia la resolución de problemas.

Pareciera, de entrada, que en el planteamiento de competencias y de asignaturas subyace una contradicción. Taba (1974) señalaba que la organización a través de las asignaturas fomenta una visión parcializada de la realidad, enfatizando un contenido disciplinario y que la teoría de aprendizaje que sustenta esta propuesta se fundamenta en la teoría de la disciplina mental, aquí privilegia un aprendizaje memorístico y enciclopédico, a diferencia de lo que se intenta buscar a través de la educación basada en competencias, en donde se privilegia un aprendizaje situado y contextualizado.

Por otro lado, las dos líneas de formación referidas a las actividades de acercamiento a la práctica escolar y a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, las podemos ubicar en el marco

del modelo curricular con orientación hacia la práctica *in-service*, que se deriva de la necesidad de promover la capacidad de transferir el conocimiento del mundo del saber, la ciencia y la erudición al mundo del trabajo profesional; esta propuesta se caracteriza por establecer una relación entre el saber y el trabajo en la esfera del conocimiento de alto nivel y de las tareas cognoscitivas complejas. Se esperaría garantizar una confrontación sistemática entre las maneras de pensar y de resolver problemas dentro de las teorías académicas, por una parte y, por la otra, los modos profesionales de pensar y resolver problemas. Para lograr este objetivo, se proponen fases prácticas o internados en los planes de estudio, así como la participación de los profesionales en la enseñanza y en otras actividades académicas.

Vinculado con lo anterior, en la tendencia hacia la formación del profesional reflexivo de Schön (1992) es posible distinguir tres componentes diferentes que se incluyen en el término más amplio de pensamiento práctico: a) conocimiento en la acción, b) reflexión en la acción, y c) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. De acuerdo con este modelo, los estudiantes aprenden principalmente a través de la acción con la ayuda de un tutor; su *practicum*\* es reflexivo en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta la forma de una reflexión recíproca.

Ligado con la anterior se identifica la tendencia hacia programas tutoriales. El rol del profesor de educación superior se ha de transformar de trasmisor del conocimiento al de tutor o asesor del alumno, a fin de que éste alcance una formación que lo prepare para un desenvolvimiento acorde con su proyecto de vida. En este sentido, la tutoría como modalidad de la práctica docente no supe la docencia frente a grupo, sino que la complementa y la enriquece; asimismo, puede ser vista como un instrumento de cambio que podría reforzar los programas de apoyo integral a los estudiantes en el

\* Constituye un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la universidad, trabajando con profesionales de su sector en escenarios reales.

campo académico, cultural y de desarrollo humano, en la búsqueda del ideal de la atención individualizada de aquéllos en su proceso formativo. No existe una única acepción acerca del concepto de tutoría pero, en general, se aceptan estos principios. La acción tutorial como propuesta para la formación de profesionales implica el reconocimiento de diversos escenarios y el desarrollo de un plan de intervención organizado y sistematizado, que le permita al alumno una visión realista y exitosa de sus funciones (Barrón e Ysunza, 2003).

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL A TRAVÉS DEL *PRACTICUM*

Los programas de prácticas representan un periodo de inmersión en la socialización profesional, constituyen un proceso de vinculación entre la institución formativa y la institución escolar, cuya ubicación estratégica entre la formación inicial y la formación continua otorga una visión sobre el sentido de la escuela, así como sobre el sentido de la vida profesional.

Se le reconoce también una función “globalizadora” en cuanto debe considerar la totalidad del contenido teórico adquirido durante la carrera dirigiendo las prácticas desde un enfoque multidisciplinar. Tal contenido se aplicará a desarrollar en los futuros profesionales las funciones que para aquéllos se reclaman en los diferentes ámbitos profesionales, tradicionales o emergentes. Tales funciones suelen estar referidas a prevención, planificación, diseño, gestión, dirección, intervención, asesoramiento, orientación, evaluación, docencia e investigación (Molina *et al.*, 2004: 11).

Las ventajas que aporta el *practicum* en la formación de los estudiantes han sido destacadas por varios autores y requieren precisar cómo se está enseñando y aprendiendo, en relación con las enseñanzas teóricas y prácticas que se imparten en la institución escolar, y pueden constituir la clave que facilite a los estudiantes encontrar la íntima relación que existe entre la formación teórica y su aplicación en la práctica profesional.

Sin embargo, nos interesa señalar que las acciones establecidas en el plan de estudios revisten una gran complejidad, debido a que existen diferentes maneras de concebir la relación teoría-práctica, las formas de organización y gestión para realizar las prácticas escolares y el papel de los formadores en este proceso. Con relación a la teoría y la práctica, podemos diferenciar tres planteamientos fundamentales al respecto:

*Privilegiar la práctica sobre la teoría.* Se considera la inoperancia de la teoría para responder a las necesidades de la práctica, se prescinde de orientaciones teóricas o relativas al conocimiento pedagógico y se privilegian pautas procedentes de la tradición y la experiencia. Resulta coherente con estos planteamientos un modelo de prácticas reproductivas y acríticas.

*Privilegiar la teoría sobre la práctica.* Se caracteriza por la aplicación de la teoría a través de diversos procedimientos sin una reflexión crítica sobre la práctica docente y el contexto donde se desarrolla. Se hace un reduccionismo de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas.

*Interacción teoría-práctica.* Cuando se acepta la relatividad de toda teoría y la revalorización de la práctica como fuente de conocimiento, hay que reconocer el enriquecimiento recíproco, evitando diferencias de estatus. La teoría se contrasta y matiza en la práctica, y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría.

Las prácticas coherentes con estos planteamientos son prácticas reflexivas, vistas como un proceso de investigación y experimentación más que como un proceso de aplicación. Un proceso de investigación en la acción. Desde esta mirada, la escuela y el aula se contemplan no como modelos a imitar, sino como laboratorios sociales para el estudio, donde el estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es, a la vez, consumidor y productor de conocimiento pedagógico (Mérida, 2007).

Autores como Dewey (1989), Schwab (1983), Fenstermacher y Richardson (1993), Schön (1992), Zabalza (1998) han trabajado

sobre el enfoque práctico de la formación. Dewey introdujo el principio pedagógico de aprender mediante la acción y la propuesta de formar profesionales reflexivos que integren las capacidades de búsqueda e investigación con actitudes de apertura mental, honestidad y responsabilidad. Schwab (1983), por su parte, plantea que la enseñanza requiere un discurso práctico que sirva para pensar cómo actuar y la forma de desarrollar los valores éticos. Su propuesta está más orientada a tratar de acomodar el conocimiento teórico (externo y descontextualizado) a los problemas educativos y curriculares. Schön (1992) analiza las características del “pensamiento práctico” del profesional; es decir, el tipo de conocimiento que el profesorado activa cuando se enfrenta a los problemas complejos de la práctica.

Desde un enfoque crítico, los profesores han de analizar el sentido político, cultural y económico que cumple la escuela y los condicionamientos sociopolíticos en los que vive. Se privilegia el realizar preguntas no sólo por el cómo hacer las cosas, sino sobre qué debería ser una enseñanza valiosa y por qué. La teoría se contrasta y revisa en la práctica y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría. Las prácticas concebidas desde esta perspectiva son prácticas reflexivas, como un proceso de investigación y experimentación más que como un proceso de aplicación. Desde esta perspectiva, la escuela y el aula se contemplan no como modelos por imitar, sino como laboratorios sociales para el estudio, donde el estudiante experimenta los distintos aspectos y funciones del trabajo docente y es, a la vez, consumidor y productor de conocimiento pedagógico (Mérida, 2007).

La organización de las prácticas de los estudiantes implica analizar la utilización y aplicación de los contenidos estudiados para el tratamiento de situaciones prácticas y el aprendizaje de estrategias de integración y transferencia del conocimiento, así como potenciar la reconceptualización de la teoría en función de las demandas prácticas, valorando la pertinencia de la misma y sus posibilidades reales para guiar la acción; asimismo, un trabajo de reflexión individual y grupal acerca de las situaciones reales en las que se inserta su trabajo, recuperando las herramientas teóricas disponibles.



Reconocer lo que realmente hacen los profesores cuando enfrentan la complejidad de la vida cotidiana de su práctica y cómo actúan ante las situaciones inciertas y desconocidas, cómo elaboran y modifican rutinas, experimentan hipótesis de trabajo, utilizan técnicas, instrumentos y materiales conocidos, y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos, supone necesariamente un ejercicio reflexivo sobre la práctica (Pérez Gómez, 1992).

La reflexión puede considerarse como el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el docente se enfrenta a la realidad problemática: “No sólo se aprenden y construyen nuevas teorías, esquemas y conceptos, sino que, lo que es más importante a nuestro entender, se aprende también el mismo proceso dialéctico de aprendizaje en ‘conversación abierta con la situación práctica’” (Pérez Gómez, 1992: 419).

## **El papel de los formadores en este proceso**

En este contexto, cabría preguntarse cuál es el papel de los formadores. Como ya se mencionó anteriormente:

El trabajo en la escuela se realiza bajo la tutoría de un profesor experimentado de educación primaria, cuya función es orientar las actividades del estudiante en el aula, transmitir su experiencia, hacer recomendaciones oportunas y señalar al estudiante aspectos que conviene reforzar o modificar para mejorar la calidad de su trabajo. La tutoría que los estudiantes reciben en la escuela primaria se complementa con la asesoría que tienen en la escuela normal (SEP, 2002: 52).

Por lo tanto, se identifican dos figuras clave en este proceso, el profesor de la Escuela Normal (asesor) y el profesor de la escuela primaria (tutor) frente a grupo, lo que apunta a una problemática mayor por la falta de articulación entre la escuela primaria como laboratorio de experimentación didáctica y la planeación y organización del trabajo que desarrollará el estudiante de la Escuela Normal. ¿Por medio de qué estrategias se recupera el trabajo del

practicante para su reflexión y análisis?; ¿cómo se asegura académicamente el aprendizaje del estudiante en un escenario real, cómo se evalúa y retroalimenta? Nos planteamos, igualmente, acerca del compromiso de la institución formadora de docentes de educación básica y del profesor (asesor) para: a) la organización de espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes para que los alumnos desarrollen un aprendizaje autónomo y significativo en escenarios reales de trabajo. La riqueza del ambiente dependerá en gran medida de las acciones concretas que desarrollará el estudiante; b) la preparación de los contextos de aprendizaje, las actividades y las interacciones entre los estudiantes para conformar un espacio rico de conocimiento compartido, debido a que los procesos de interpretación e intervención de los sujetos no residen sólo en cada individuo, sino en la riqueza cultural y/o profesional que hay en el contexto; c) articular recursos y situaciones, los primeros referidos a los conocimientos, a las habilidades para la acción (saber actuar) y a las habilidades para la vida (habilidades sociales) que el estudiante moviliza en el momento de resolver una situación compleja o problemática referida a un conjunto de informaciones contextualizadas que han de ser interpretadas con la finalidad de llevar a cabo tareas específicas orientadas a la solución de problemas (Le Boterf, 2000; Roegiers, 2007).

## CONCLUSIONES

Los procesos de reforma relacionados con el ámbito de la educación básica, en nuestro país, tienden a fortalecer y profesionalizar el ejercicio profesional de los docentes; es en este sentido que se proponen e instrumentalizan programas institucionales, a partir de los cuales se definen políticas de evaluación y certificación que impactan de manera directa el mercado ocupacional de este sector. Éste es un tema que, por otra parte, se relaciona con el problema de los salarios y su relación con el estatus de esta profesión, con el prestigio y el reconocimiento social, la competencia laboral y el ascenso económico.

Ante la pregunta, ¿cuál ha sido el impacto de las reformas en las prácticas escolares?, podemos señalar que los proyectos de reforma no cambian los mecanismos y procesos del funcionamiento escolar *per se*; no basta con introducir cambios institucionales ni intentos por mejorar las capacidades de gestión ni con adoptar sistemas de medición de calidad y evaluación de los resultados del aprendizaje ni la implementación de nuevos contenidos curriculares ni la instrumentación de programas de incentivos a los docentes. Al parecer, todas estas medidas hasta el momento han fracasado, por lo menos en nuestro país; falta mucho para mejorar la equidad, la calidad de la enseñanza y en general elevar el rendimiento interno del sistema educativo.

Sin embargo, el reto no es sólo para los docentes; la dimensión de este problema no puede reducirse a las condiciones del gremio magisterial o al impacto de un ejercicio profesional, existen otros factores que hay que tomar también en cuenta: a) lo referente a las características de las carreras docentes y su relación con el mercado de trabajo; b) los salarios, junto con la estructura de remuneración e incentivos y políticas de jubilación; c) el tema del cambio generacional, las formas de organización del trabajo docente y el ejercicio profesional, y d) los procesos de confrontación entre los sindicatos y las autoridades educativas, que por lo general implican graves conflictos entre sindicatos y gobiernos.

En términos generales, podemos señalar que todos estos problemas están presentes en los procesos de reforma. Sin embargo, el discurso oficial lo reduce a un solo supuesto: la posibilidad de elevar la calidad de la educación se da si se eleva también la calidad de la formación docente; supuesto que queda rebasado por lo que se genera a partir de cualquier intento de reforma. En este sentido, coincidimos con Díaz Barriga e Inclán cuando plantean que:

Mientras no se busque otra forma de elaborar las reformas, en las que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma en la formulación de los diagnósticos de la educación, y en ese contexto construyan paulatinamente algunos elementos de la reforma, éstas formarán sólo parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación (2001: 15).

En nuestro país, las reformas relacionadas con el ámbito educativo siempre generan expectativas de cambio y progreso. Sin embargo, en el escenario de las prácticas escolares éstas son vistas como acciones de gobierno en donde los docentes siempre quedan al margen. Al respecto, Díaz Barriga e Inclán (2001: 3) plantean que:

No sólo se deja a los docentes fuera de la concepción de las mismas reformas, sino que los estados nacionales enfrentan con poco éxito la tarea de bajar la reforma, por dos razones principales: la cantidad de docentes en cada país y porque, en su mayoría, los docentes ignoran o contradicen los contenidos de la misma.

En este contexto, nos interesa enfatizar, sin embargo, que mientras los procesos de reforma han diseñado, propuesto e instrumentado formas de gestión y contenidos particulares referidos a las condiciones de trabajo del sector docente, éste configura sus prácticas profesionales a partir de sus tradiciones, costumbres (*ethos*), expectativas, experiencias, dudas y valoraciones, que dimensiona en su esfera individual (proceso biográfico), y también en función de las condiciones institucionales y laborales que determinan su contexto de trabajo, junto con las demandas y expectativas sociales relacionadas con esta profesión.

Por otra parte, y a manera de cierre, quisiéramos subrayar que la experiencia profesional de los docentes alude a un saber hacer, apoyado en conocimientos disciplinarios, curriculares y técnicos que, junto con elementos relativos a su historia personal y profesional, su situación socioprofesional, su trabajo diario en la escuela y el aula, su origen familiar, sus antecedentes escolares y culturales, constituyen aspectos centrales dentro del proceso de construcción de su identidad profesional. El saber del profesorado es plural y temporal, se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera y trayectoria profesional que, a través del tiempo, se convierte en saberes (saberes de la experiencia) que se incorporan a su práctica docente. Sólo en este contexto temático es posible pensar en el impacto de las reformas en el marco de los procesos y las prácticas escolares y educativas.

Los docentes perciben falta de continuidad en las propuestas de reforma, lo cual genera para la práctica docente un referente de tensión frente a lo establecido por los planes anteriores no sólo en cuanto a las condiciones institucionales y curriculares de carácter formal, sino también en lo que refiere a su identidad y ejercicio profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, María Esther (2001), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, FCE.
- Arnaut, Alberto (1998), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, 2ª edición, México, CIDE.
- (1998a), *La federación educativa en México 1889-1994*, México (Biblioteca del Maestro).
- Barrón, Concepción y Marisa Ysunza (2003), “Currículo y formación profesional”, en Ángel Díaz Barriga *et al.*, *La investigación curricular en México*, México, Comie/SEP/CESU-UNAM, pp. 125-164.
- Camacho Sandoval, Sebastián (2001), “Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm 13, México, Comie, septiembre-diciembre, en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00320&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmie/v06n13scB02n01es.pdf>>, consultado el 11 de marzo de 2009.
- Czarny, Gabriela (2003), *Las Escuelas Normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios México*, México, SEP.
- Dewey, John (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, España, Paidós.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF), “Ley Federal de Educación 1993”, promulgada el 29 de abril de 1993, México.
- Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001), “Significados de las reformas educativas”, en *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Organización de los Estados

- Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/barriga.doc>>, consultado el 11 de marzo de 2009.
- Ducoing Watty, Patricia (2004), “Origen de la escuela normal superior en México”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, Colombia, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 39-56, en <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/869/86900604.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Ducoing Watty, Patricia y José Antonio Serrano (1996), “La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, pp. 88-106.
- Escudero, Juan Manuel (2006), “La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos”, en Juan Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, pp. 17-50.
- Fenstermacher, Gary D. y Virginia Richardson (1993), “The Elicitation and Reconstruction of Practical Arguments in Teaching”, en *Journal of Curriculum Studies*, pp. 101-104.
- Gimeno Sacristán, José *et al.* (2008), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Juárez Rodríguez, Julia Adriana (s/f), “La reforma educativa. Una conjugación entre sujeto y proyecto”, en *Revista Educar, Guadalajara, Jalisco*, en <<http://www.google.com.mx/search?hl=es&q=La+reforma+educativa.+Una+conjugaci%C3%B3n+entre+sujeto+y+proyecto%2BJulia+Adriana+Ju%C3%A1rez+Rodr%C3%ADguez&meta=>>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Le Boterf, Guy (2000), *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Gestión 2000/EPISE.
- Martínez Rizo, Felipe (2001), “Introducción. El estudio de la descentralización educativa”, México, ANUIES, noviembre, en <[http://www.anui.es.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib65/1.html](http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib65/1.html)>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Mata Pérez, Ana María (2005), “Desafiar a la autoridad. Una forma de liderazgo dentro del salón de clases”, en *Revista Certidumbres e Incertidumbres*, núm. 111, agosto, en <<http://www.correodelmaestro>>.

- com/anteriores/2005/agosto/incert111.htm>, consultado el 11 de febrero de 2009
- Maya Alfaro, Olga Catalina y Ernesto Zenteno Ávila (s/f), “Las Escuelas Normales: espacios de tensión y controversia”, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica (CAEIP), en <<http://www.caeip.org/docs/ventana-compartida/lasescuelasnormales.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Mérida, Rosario (2007), “El *practicum* y la formación en competencias del Maestro de Educación Infantil en España”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 2/7, mayo, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en <<http://www.rieoei.org/expe/1613Merida.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.
- Molina, Enriqueta (2004), “Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas Granada”, en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 2, en <[http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=5678\\_0204](http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=5678_0204)>, consultado el 3 de octubre de 2010.
- Molina, Enriqueta *et al.* (2004), “Formación práctica de los estudiantes de pedagogía en las universidades españolas”, en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-24.
- Pérez Gómez, Ángel (1992), “La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 398-429.
- Pontón Ramos, Claudia Beatriz (2002), “Constitución conceptual de la Educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesores de la educación”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, núms. 97-98, México, en <[http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/132\\_09808.pdf](http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/132_09808.pdf)>, consultado el 11 de marzo de 2009.
- Roegiers, Xavier (2007), *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*, San José de Costa Rica, Coordinación Educativa Centroamericana (colección IDER).
- Sandoval, Etelvina (2007), “La reforma que necesita la secundaria mexicana”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 32, México, Comie, enero-marzo, en, <<http://www.comie>

org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART32009&criterio=<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n032/pdf/N032J.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.

\_\_\_\_\_ (2006), “Para pensar la reforma a la secundaria: Presentación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, México, Comie, octubre-diciembre, en, <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003114.pdf>>, consultado el 11 de febrero de 2009.

\_\_\_\_\_ (2001), “Ser maestro de secundaria en México. Condiciones de trabajo y reformas educativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), enero-abril, en <<http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>>, consultado el 11 de febrero de 2009.

Secretaría de Educación Pública (2002), *Plan de Plan de estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México.

Schön, Donald (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de profesiones*, Barcelona, Paidós.

Schwab, Joseph (1983), “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”, en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 197-209.

Taba, Hilda (1974), *Elaboración del currículum: teoría y práctica*, México, Centro Regional de Ayuda Técnica.

Tejada, J. (2005), “El trabajo por competencias en el *practicum*: cómo organizarlo y cómo evaluarlo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 2, en <<http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>>, consultado el 3 de octubre de 2010.

Torres, Rosa María (2000), “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe”, en *Los docentes protagonistas del cambio educativo*, Bogotá, CAB/Editorial Magisterio Nacional, en <[http://www.fronesis.org/documentos/torres2000\\_reforma.pdf](http://www.fronesis.org/documentos/torres2000_reforma.pdf)>, consultado el 3 de octubre de 2010.

Vaillant, Denise y Claudia Rosell (2004), “Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates”, núm. 3,



Montevideo, Grupo de Trabajo Desarrollo de la Profesión Docente-Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-Universidad de ORT (GTD-preal-ORT), en <<http://preal.org/Busqueda.asp>>, consultado el 11 de marzo de 2009.

Zabalza, Miguel Ángel (1998), “El *practicum* en la formación de los maestros”, en María Victoria Sotomayor, Ana Rodríguez Marcos y Estefanía Sanz Lobo (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid, Narcea, pp. 169-202.

Zogaib, Elena *et al.* (1997), *Los actores sociales de la educación: los sentidos del cambio (1988-1994)*, México, Plaza y Valdés.