



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DEL ESTADO DE MÉXICO

“El cambio de la disciplina escolar estrategias para el estudio y la comunicación desde el Plan de Estudios 1984 a 1997 de las Escuelas Normales”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN:

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

P R E S E N T A

RAMÓN ÁLVAREZ LÓPEZ
LIC. EN CIENCIAS SOCIALES

DIRECTOR DE TESIS

MAXIMILIANO VALLE CRUZ
MAESTRO EN SOCIOLOGÍA

TOLUCA, MEX.,

JUNIO DE 2007.



ISCEM
TESIS
500013

DEDICATORIAS

*A el ISCEEM por la formación
Académica que recibí de sus
excelentes maestros.*

*A mi padre que representa
una forma de existir.*

*A mi esposa e hijas que me
impulsaron a buscar el conocimiento,
habilidades, valores y actitudes
en trabajo docente, de la Escuela
Normal de San Felipe del Progreso.*

AGRADECIMIENTOS

*Al maestro: Maximiliano Valle Cruz
por su paciencia y persistencia para
que alcanzara una realidad
anhelada.*

*A todos los docentes de ISCEEM
que se dedican a la ardua labor de
educar para ser mejores
profesionales de la educación.*

INDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS: LAS DISCIPLINAS ESCOLARES, LA ESCOLARIZACIÓN Y EL CURRÍCULUM.....	14
1.1. El currículo y teoría del aprendizaje.....	38
CAPÍTULO II. LA EMERGENCIA DE DISCIPLINAS ESCOLARES EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN NORMAL	
2.1. Reforma a los planes de estudio y disciplinas escolares en la educación normal.....	44
2.1.1. La modificación de los planes de estudio que se han realizado en función a la educación básica.....	53
2.1.2. Alternativas para el fortalecimiento del currículo: conocimiento, tecnología y educación.....	61
2.2. Algunos casos de emergencia de disciplinas escolares...	67
2.2.1. El medio ambiente por ecología.....	67
2.2.2. Derechos humanos por garantías individuales.....	73
2.3. El surgimiento de estrategias para el estudio y la comunicación como apropiación y selección de información de los medios de comunicación.....	78
CAPÍTULO III. FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA DISCIPLINA ESCOLAR DE ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN.	
3.1. La formación de profesores.....	86
3.2. Los problemas de la implantación de la asignatura de estrategias para el estudio y la comunicación en el plan de estudios 1984-1997.....	97
CONCLUSIONES.....	102
BIBLIOGRAFÍA.....	109

INTRODUCCIÓN

La formación de docentes constituye, desde la reforma educativa de los años setenta, un objeto de cuestionamiento en las políticas educativas en México.

La razón de ese cuestionamiento es que se considera que los problemas que impiden las modificaciones necesarias para que la educación normal se transforme plenamente en educación superior, en el caso de las Escuelas Normales, dependen de la formación que poseen los maestros y en su compromiso por educar a las nuevas generaciones.

Desde la década de los setenta se planteaba en términos de la enseñanza, es decir, el sujeto principal era el maestro, a él se le atribuía una formación deficiente en la materia de métodos de enseñanza, de uso de tecnologías aplicadas a la educación; en tanto a partir de la década de los ochenta se mantiene el argumento del déficit de la formación como causal del deterioro de la calidad de educación, pero referida a los métodos de aprendizaje, en estrategias que redundaran en "aprender a aprender", con lo cual trata de –al menos discursivamente– de hacer del alumno el centro de atención como parte del éxito de la labor del maestro.

En ambos momentos se advierte un supuesto que ha sido tradicional de la educación escolar: que la educación es un momento fundamental para producir cambios en la sociedad y en las condiciones de la vida individual, nada más que ahora referido a la idea de que los continuos cambios que produce el avance científico y tecnológico obligan a pensar que la formación es un proceso continuo, por lo cual se requiere que la educación escolar se

oriente a enseñar a "aprender a aprender", de ahí que se piense que el profesor tiene que dirigir su acción hacia esa meta en lugar de que continúe siendo el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje, por ello se plantea como una necesidad que hay que formar al maestro en el uso de otros recursos tecnológicos para eficientizar su labor.

En suma, la formación del profesor se ve como una condición indispensable para adecuar la educación, hacer viables las reformas educativas en las escuelas normales, a las exigencias de una sociedad que cambia, así como a las expectativas que se hacen los individuos.

La formación de docentes se constituye en una razón de Estado, debido a que la educación, en sus niveles básicos, es un instrumento de ideologización para formar al ciudadano. Dicho de otro modo: se trata de establecer determinados contenidos científicos y culturales a enseñar y la formación de quienes los enseñaran, con el propósito de que los estudiantes se incorporen a una sociedad determinada.

Por ello adquiere relevancia la manera en que el Estado replantea la educación pues no sólo se trata de realizar las reformas a los planes y programas de estudio de educación básica para adecuarlos a las condiciones actuales del conocimiento de la vida social, sino que se requiere reformar los planes de estudio para formar a los docentes de las Escuelas Normales.

Aunque el Plan de Estudios, de 1997 que sustituye al de 1984, constituye el acto formal de un proyecto de formación, este se gesta en un momento anterior, pues ya desde la década de los 70's se advierte un proceso de cambio, primero cuando se reforma la Ley Federal de Educación

(1973) para incluir a la educación normal dentro del nivel superior- sin que se cumpliera con los requisitos que se exigen para este nivel- y, posteriormente con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (1979) cerrándose ese ciclo con la transformación de los estudios de la educación normal en licenciatura (1984); este proceso se culmina en 1988 cuando en el programa para la modernización educativa se dedica un capítulo específico a la formación de profesores, que se cierra con la reforma a los planes y programas de estudio que hemos referido, pero que tienen como antecedente la reforma a los planes de estudio de educación básica, en 1993; este es el referente a partir del cual se crea un nuevo esquema de formación para los profesores de educación primaria, lo que equivale formar a docentes en la escuela normal que respondan a las características y contenidos de los planes de estudio de educación básica, lo cual se llega a plantear como una formación docente sustentada en nuevos paradigmas. Esta situación obliga, de manera mínima a considerar cómo la modificación de los planes de educación básica que constituye la base de la transformación de la formación de profesores de educación básica. Así las disciplinas escolares surgen a partir de un rescate de un currículum formal y que a través de un recorte del mismo emergen para satisfacer necesidades de tipo social.

De ese modo, lo que se advierte como problemático en la reforma al plan de estudios de educación normal de 1997, es que se redefinen los contenidos con la finalidad de que los estudiantes se incorporen a una sociedad concreta donde domina una cierta concepción y utilización del conocimiento.

A partir de ello es que el trabajo se organiza de la manera siguiente: en el capítulo I tiene se plantea, brevemente, la manera en que la expansión de la escolarización del conjunto de la población puso de relieve la necesidad

de determinar ciertos contenidos que den cuenta de un proyecto educativo y, al mismo tiempo, haga posible la incorporación de los estudiantes en la sociedad, los haga partícipes de una cultura. ciertamente, esta situación pone de relieve cuestiones curriculares en torno a la definición y determinación de los contenidos, lo cual es tratado bajo el concepto de **disciplina escolar**, el cual sería incomprensible sin los conceptos de **escolarización** y **curriculum**, para tratar de dar cuenta de la manera en que los contenidos de un curriculum no sólo hacen referencia a la naturaleza o estructura de las disciplinas científicas, sino que aluden a un modo particular de construcción histórica de las materias que conforman un curriculum.

Como referencia el plan de estudios 1984, en las escuelas normales como fuente principal de formación en la época, confrontándose con el plan de estudios 1997 con el grado de Licenciatura que fueron producto de un proceso de consultas a maestros, especialistas, autoridades educativas y se legalizan en la Ley General de Educación, planes vigentes en escuelas públicas y privadas.

También se hace referencia a la implantación de un currículo formal de aprendizaje como premisa necesaria de la escuela con el reto de formarse y formar a sujetos comprometidos en la educación.

Para el capítulo II se refiere a la reforma de planes de estudio a través de disciplinas escolares en la escuela normal, así como en la escuela primaria, considerando que las transformaciones son producto del conocimiento, la tecnología y la educación de cada época.

Por último el capítulo III tiene que advertirse la necesidad de formar a los profesores de las escuelas normales para asumir retos en avances de la ciencia, de nuevas culturas y la explicación educativa, dominio de medios didácticos y conocimiento amplio de las exigencias sociales.

El plan y los programas de estudio en el sentido de formación de los profesores de educación básica se propone: "estimular las habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente"¹, a partir de lo cual se argumenta en torno a que el profesor requiere de conocimientos que estén asociados con habilidades intelectuales específicas y de la reflexión, principalmente, para encausar mejor la formación de maestros en este nivel.

Sólo de este modo se comprende cómo el currículo de la Educación Normal adquiere enfoques y contenidos distintos, al de un currículo nada más como ocurre en el caso de la asignatura de Estrategias para el Estudio y la Comunicación; asignatura que tomaremos como punto de reflexión para entender el sentido que tiene la reforma a la educación normal y comprender por qué aparecen disciplinas de enseñanza aprendizaje como producto de la tecnología actual y la formación de profesores ante el reto que representa esta asignatura. es decir los requerimientos sociales para conducir una disciplina relativamente nueva.

Este hecho que parece ser aislado, o la introducción de una mejora o el subsanar la ausencia de ciertos contenidos en el currículo anterior, en realidad expresa la emergencia de lo que se puede denominar una nueva disciplina de enseñanza, puesto que sus contenidos, su objetivo de estudio, será construido a partir de conocimientos disciplinarios y técnicos diversos,

bajo la premisa de formar a alumnos normalistas con el grado de licenciatura en educación primaria.

Es evidente que las revoluciones tecnológicas impactan los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto es, las formas en que se organiza el conocimiento disponible para ser transmitido y utilizado y, por lo tanto también influye en los modos de adquirir conocimientos, así como en actitudes de los agentes sociales para controlar los mercados, mediante las tecnologías de información y la comunicación subordinando los procesos intelectuales a los imperativos mercantiles de eficiencia, eficacia, productividad y competitividad.

La ciencia, la tecnología y la educación se han considerado como elementos que propician una mejoría del hombre y la sociedad, como factores que promueven el desarrollo material e intelectual.

Sin embargo, la realidad entre los países, entre las regiones de una misma nación, evidencia contrastes en la divulgación y apropiación de la ciencia y la tecnología, de ello se hace responsable a la educación, al mismo tiempo que se le confiere la responsabilidad de superar a las desigualdades entre países y entre personas

Por supuesto esta es la manera de que se fundamenta el papel que juega la educación y, a partir de ello, se justifican los cambios en la formación docente.

De lo anterior hay algo que no se puede ignorar, el desarrollo de conocimiento científico y sus aplicaciones tecnológicas, ha estado asociada a las transformaciones económicas, desde la Revolución Industrial Inglesa de 1700, pero paulatinamente la ciencia y la tecnología abraza ámbitos distintos a la producción industrial.

Durante el siglo XIX se constituye la pragmatización de los conocimientos, la capacitación de trabajadores comienza adquirir una mayor relevancia, diversificando las relaciones de las poblaciones laborables de la época².

La sobrevivencia del artesano y de las personas que pretendían educarse debían hacerlo a las necesidades del cliente y de las peculiaridades de aprendices.

Esta concepción repercute concretamente en la formación técnica y ya no poner en los centros de trabajo de una manera sistemática, siendo los centros de enseñanza públicos y privados, formalmente estructurados y legitimados con la anuencia del Estado y escasamente desarrollando una enseñanza profesional pero con un elevado porcentaje de analfabetos.

Se ha expandido a los servicios y a la comunicación de masas haciendo posible la producción y circulación de grandes volúmenes de información, pero también ha contribuido a la sofisticación de las formas de imposición cultural y política.

² Fernández Salinero-Miguel, "El devenir histórico del currículo pedagógico de la formación profesional del siglo XIX al ordenamiento educativo actual", en IX Coloquio de historia de la educación (1996), El currículo: Historia de una mediación social y cultural, Granada, España p.p. 433-439.

Por supuesto, el ámbito educativo no ha estado exento de ese influjo, como se manifiesta en el desarrollo de tecnologías educativas orientadas a lograr resultados en la "fijación" de determinados contenidos, o bien en el desarrollo de modalidades no presenciales de educación que tienden a replantear la actividad docente, o lo que es lo mismo, a modificar la relación entre el maestro, los contenidos de la enseñanza y los alumnos.

La situación que se observa en la educación normal ha llevado a pensar la formación docente desde el ángulo de la producción, distribución y uso de materiales de enseñanza, en términos de estrategias de estudio y comunicación, en lugar del antiguo núcleo de la didáctica preocupada por establecer qué tipo de hombre formar y con qué medios formarlo, o de las tecnologías educativas centradas en el uso de recursos tecnológicos para presentar los contenidos y suscitar el interés de los alumnos para lograr óptimos resultados.

Plantear la formación de profesores con base en estrategias de estudio y de la comunicación, es una manera de llevar a la práctica el principio de "enseñar aprender para aprender a lo largo de la vida", pues para ello el estudio es constante, permanente, aprendiendo a discriminar las informaciones relevantes de las intrascendentes; por otra parte decir estrategias de la comunicación es admitir la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación que posibilitan la discriminación, generación y circulación de noticias, de conocimientos que implica, en la escuela como en la sociedad no sólo apropiarse de información sino de aprender a utilizar tales tecnologías pues son un recurso para continuar formándose, y para mejorar el rendimiento escolar; ese es el contexto de emergencia de la nueva disciplina de enseñanza y como un recorte del currículum que requiere de una nueva cultura por parte del profesor en su formación específica y actual.

- Se hace poca alusión a los rasgos del Perfil de Egreso.
- No se hace alusión a las competencias profesionales.
- Las estrategias para el estudio y la comunicación representen poco porcentaje respecto al conjunto del plan de estudios.
- ¿Qué relación vertical y horizontal tiene con las asignaturas?

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICOS: LAS DISCIPLINAS ESCOLARES, LA ESCOLARIZACIÓN Y EL CURRÍCULUM

La cuestión a dilucidar, en este capítulo, es en torno a los conceptos que nos permitan entender la reforma al plan de estudios de educación normal de 1997. Para ello partimos de la idea de que el estudio del curriculum constituye una fuente primordial para delinear un proyecto educativo, puesto que la educación, como diría Goodson es "... el producto socio-histórico de periodos concretos y de condiciones para la acción"³, pero al mismo tiempo que la escolarización, como concepto que da cuenta del surgimiento y consolidación de los llamados "sistemas educativos nacionales" lleva que la diferenciación social se institucionalice por la vía escolar y su enseñanza en el aula, lo cual supone "... un sistema para la enseñanza de masas, destinado a ser administrado por burocracias locales y nacionales"⁴. Vemos, entonces, que el concepto de escolarización permite entender cómo, en la sociedad moderna, se produce una fuerza de trabajo capacitada con la finalidad de reproducir la sociedad, de allí que se trate de regular socialmente la escolarización, esto es, la educación de masas para contar con mano de obra instruida, pero para ello se requiere modificar la formación de los profesores, lo cual, originariamente, se realizó mediante la instauración de las "escuelas normales" organizadas por el Estado, y, en la actualidad a través de reformas a los planes de estudio de educación normal; ello explica por qué la escolarización siempre se ve vinculada al estado y la industrialización que exige una mayor preparación de la fuerza de trabajo; en suma la escolarización alude a la organización institucional de la educación de la masas concentrada y dirigida por el Estado en función de las exigencias de la industrialización⁵.

³ Goodson, I. F. **Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares**. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, p. 28.

⁴ *Ibid.*, p. 61.

⁵ Cfr. Kemmis, Stephen. **El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid, Morata, 1998, pp. 13 y ss, y 153 y ss.

De allí, entonces, que el curriculum pueda ser entendido como una peculiar selección de la cultura sujeto a negociación, recortes, imposiciones y acuerdos entre sujetos cuyo eje de discusión gira en torno a las fuentes de selección de los contenidos, donde se privilegian: las disciplinas científicas y por ende se enfatiza la formación teórica epistemológica; la cultura donde se hace prevalecer un sentido humanista y enciclopédico en la formación; o bien, las exigencias de la sociedad donde la formación se valora en términos del aprendizaje de destrezas, habilidades y aptitudes.

Ahora bien, si se acepta que el curriculum, y el proceso de escolarización que supone, constituye un mecanismo de diferenciación social, entonces, habría que examinar la manera en que la delimitación e incorporación de las materias de un curriculum son las que, en concreto, hacen posible el proceso de diferenciación social, pues como asevera Goodson: al delimitar los contenidos del curriculum se advierte que las disciplinas científicas no tienen un carácter monolítico, que existen diferentes formas de justificar la inclusión de las materias en un curriculum y, por lo tanto, es conveniente interpretar los debates respecto a la relevancia, o pertinencia, de determinadas asignaturas como una lucha en torno al estatus, los recursos y un territorio⁶.

Sin embargo, el currículum es entendido de manera distinta por diversos autores, lo cual ha hecho que existan, de manera predominante tres perspectivas teóricas⁷ que, brevemente se pueden describir como sigue:

⁶ Goodson, I. F. **Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares.** Barcelona, Pomares-Corredor, 1995p. 35.

⁷ La clasificación de las teorías curriculares es tomada de Henry A. Giroux cuando identifica tres grandes grupos de: la teoría tradicional, la teoría conceptual empirista y la teoría reconceptualista, atendiendo al criterio de cómo la teoría curricular surge bajo imperativos administrativos; en un sentido semejante esta el planteamiento de Shirley Grundy (**Producto o praxis del currículum**) cuando a partir de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, y alude a las concepciones del curriculum como: *curriculum técnico* o teoría empírico analítica; *curriculum práctico* vinculado a posturas epistemológicas

- a) **Existe una concepción tradicional o técnica del currículum**, la cual proviene de Tyler y Taba y en la que el currículum se ve como un plan de instrucción con miras a adaptar al educando al desempeño futuro en la sociedad. Esta concepción culmina en una especie de ingeniería educativa⁸. Así por ejemplo, Tyler equipara el currículum con un "programa de estudios como instrumento funcional de la educación, al tiempo que [propone] a examinar otras exposiciones y elaborar su propia concepción de los elementos y relaciones propias de un currículo eficaz", para ello se establece como punto inicial interrogarse acerca de los fines que persigue la escuela, de las experiencias que pueden ser más eficaces para alcanzar esos fines, la manera en que se pueden organizar las experiencias y cómo se puede comprobar si se alcanzan los objetivos propuestos, considerando que "educar significa modificar las formas de conducta humana", de tal manera que "al elaborar un plan de organización de un currículo será necesario identificar los elementos del mismo que sirven como canales de organización", pues los cambios en las conductas nos se dan en poco tiempo y la educación funciona "como la gota de agua que honrada la piedra" de allí que sea importante la organización de las actividades educativas que conforman el currículo (Tyler, 1982: 7, 8, 85, 88).
- b) **La teoría conceptual empirista o con un sentido práctico del currículum** que se dirige, su orientación norteamericana a privilegiar los contenidos de la ciencia y a los científicos como los abocados a diseñar el currículum; pero cuando es entendido como proceso socialmente organizado para posibilitar la socialización e integración de los individuos con miras a su adaptación al entorno social, se ve como un proceso de significación, de construcción de significados en cuyo caso destacan aquí Stenhouse, Sarramona, entre otros⁹. Así, para Stenhouse las definiciones en torno al currículum "no resuelven que este último plantea, pero sugieren perspectivas para considerarlos", a lo sumo esas definiciones sólo "representan, en general, aquello que podemos exigir de un currículo", pues para él lo relevante es la relación entre teoría y práctica, cuestión que retoma de la primera pregunta de Tyler, para poder interrogarse acerca de una cuestión de política educativa: "¿cómo podemos traducir propósitos en

fenomenológicas y, *currículum como praxis o emancipatorio* con el propósito de aclarar el lugar que se asigna a los sujetos (profesores y alumnos) en el desarrollo curricular.

⁸ Tyler, Ralph W. **Principios básicos del currículum**. Buenos Aires, Troquel, 1982. Taba, Hilda. **Elaboración del currículum**. Buenos Aires, Troquel, 1987. Arnaz, José A. **Planeación curricular**. México, Trillas, 1981.

⁹ Stenhouse, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Morata, 1985. Sarramona, Jaume. **Filosofía de la educación. Principios educativos II**. Barcelona, CEAC, 1984; Sarramona, Jaume. **Currículum y educación**. Barcelona, CEAC, 1987.

normas y cómo comprobar luego hasta qué punto y por qué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas?", todo ello con el propósito de cuestionar las teorías curriculares que descansan en un "modelo medios-fines [que basan en] una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados"¹⁰.

- c) Finalmente se encuentra **la teoría reconceptualista del Currículum cuyo sentido es emancipatorio o de transformación**, para esta teoría el currículum es una síntesis cultural en que se expresan formas de imposición, resistencia y negociación entre grupos y clases sociales, de allí que su formulación y análisis implique advertir dos planos, uno formal (referido al plan y programas de estudio, a la normatividad) y otro procesual (referido a las relaciones entre sujetos de la educación) que ha sido interpretado como currículum vivido, currículum oculto. Entre los representantes de esta corriente están M. Apple, H. A. Giroux, Alicia de Alba, por citar sólo algunos¹¹. Así, en palabras de Alicia de Alba "el campo del currículum se ha complejizado... la vieja discusión sobre la similitud o diferencia entre plan de estudios y currículum ha quedado rebasada y hoy el debate se centra más, en todo caso, en la pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte o inexistencia" de allí que sea necesaria su reconceptualización para entenderlo como "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social"¹².

¹⁰ Sthenhouse, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata, 1985, pp. 25-29.

¹¹ Apple, Michael. *Ideología y currículum*. Madrid, Akal, 1986. Giroux, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI, 1993. Giroux, Henry A. *Teoría y resistencia en educación: pedagogía por la oposición*. México, Siglo XXI, 1992. Alba, Alicia de (Comp.) *Posmodernidad y educación*. México, CESU-UNAM, 1995; Alba, Alicia de. *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, UNAM, 1991; Alba, Alicia de. *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México, UNAM, 1991. Carr, Winfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. España, Martínez Roca, 1988; Carr, Winfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996; Kemmis, Stephen. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988. Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata, 1998. Díaz Barriga, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1986; Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum: convergencias en los programas de estudio*. México, Nuevo Mar, 1988.

¹² Alicia de. *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*. México, UNAM, 1991, pp. 38-39.

De este modo se advierte que existe una diversidad de teorías curriculares, pero que ellas tienen su origen en los procesos de escolarización, es decir, en la educación de masas que se propone, fundamentalmente: brindar educación para todos, controlar y regular los contenidos de enseñanza-aprendizaje (el currículum) a objetivos nacionales y modificar los métodos de enseñanza. Estas cuestiones las vemos en autores como David Perkins para quien el currículum supone:

1. El conocimiento acerca de cómo obtener conocimiento y comprensión.
2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje para el conocimiento de cómo pensar.
3. Familiaridad a retos en hipótesis y pruebas para la construcción del conocimiento.
4. El conocimiento en cada disciplina escolar, argumentos que constituyen un conocimiento de orden superior, sobre el modo de cómo funcionan las disciplinas escolares¹³.

Aún, mediante el control del currículum se supone que se llega a dirigir el cambio social, pues la escolarización implica abarcar a mayor número de ciudadanos para resolver problemas y alcanzar los propósitos educativos nacionales, pues como indica Johnson: "Las escuelas pueden contribuir a orientar de manera inteligente el cambio social mediante la selección de los contenidos de un currículum"¹⁴, exigiendo sobre todo procesos de pensamiento, valores morales y éticos más eficaces para la sociedad y el desarrollo de las capacidades humanas.

¹³ Perkins, David, *La Escuela inteligente*. SEP. Biblioteca para la capacitación del maestro p. 103.

¹⁴ Johnson, Harold T. *Currículo y educación* (1994). Barcelona, Paidós, 1994, pp. 115, 119.

Como vimos, entonces, el curriculum permite controlar y regular el proceso de escolarización, esto es, la educación de las masas, hacia exigencias del proceso de industrialización al ser organizado por el estado; dicho control se realiza mediante una formación específica de los profesores e incorporando contenidos específicos en el curriculum; este último aspecto es el que tratamos bajo el concepto de *disciplinas escolares*, las cuales aparecen, se modifican y cambian en el contexto del desarrollo de los sistemas nacionales, de tal modo que se convierten en el centro principal de enseñanza-aprendizaje, de allí que requieran de construcciones y reconstrucciones de la historia, pues responden, no sólo a cuestiones educativas sino a condiciones de historia sociocultural. Con esto se quiere decir que la supresión o aparición de ciertos contenidos curriculares no constituyen un "perfeccionamiento" en los conocimientos, sino que responden a condiciones históricas y sociales específicas, como ocurre con la reforma al plan de estudios de la educación básica 1993 y, posteriormente con la reforma al plan de estudios de educación normal 1997 Lic. en Educación Primaria, en nuestro país.

Así, las disciplinas escolares las podemos entender como construcciones sociales que parcelan u objetivan la selección, preservación y comunicación en la producción y reproducción de la cultura y la ciencia, del conocimiento considerado "valioso" para la enseñanza y educación de las futuras generaciones, pues como afirma Goodson, a partir del análisis de varios casos, las diferentes disciplinas escolares tiene un desarrollo evolutivo semejante que gira en torno al estatus y los recursos, pues "la estructuración de las disciplinas escolares, empujan al conocimiento de la disciplina escolar para que sigan direcciones concretas, hacia la adopción de lo que he dado en llamar la «tradición académica»" donde se produce un "desplazamiento simbólico" de los contenidos -del conocimiento escolar- hacia nuevas

tradiciones¹⁵, para ello se examina la manera en que se establece, como dominante, la enseñanza de la ciencia frente a la enseñanza de las cosas comunes o lecciones de objetos, de tal manera que "... la disciplina (se refiere a las matemáticas) se desconectó sustancialmente de los alumnos corrientes de la clase obrera y, en particular, de las niñas... se había logrado crear una forma de ciencia que estaba en consonancia con el orden social. A partir de ese momento, la ciencia alcanzó rápidamente el apoyo estatal y se difundió dentro del currículum de la escuela secundaria..."¹⁶

Las disciplinas escolares, con el crecimiento de los sistemas nacionales de educación se convirtieron en el centro principal de la enseñanza para el alumnado en creciente expansión. Las disciplinas son entendidas como parte de la función cohesiva de los Estados modernos y, en particular, se refieren al análisis de los "contenidos" en cuanto a sus énfasis y omisiones, a los principios organizativos que los regulan y legitiman las funciones sociales concretas que pretenden cubrir o alcanzar, a los parámetros y la interacción de los diferentes niveles de la práctica curricular que estructuran el mundo de la enseñanza y que han terminado en el currículum de las escuelas contemporáneas¹⁷.

Es a partir de tales referentes que es necesario comprender las estrategias que emprende el gobierno federal cuando se propone la reformulación de planes y programas de estudio desde el nivel básico hasta el nivel superior sea mediante un programa integral o con acciones concretas, como se advierte cuando se sostiene que:

¹⁵ *ibid.*, p. 104.

¹⁶ *ibid.*, p. 131.

¹⁷ XI Coloquio de Historia de la Educación (1996). **El currículo Historia de una mediación social y cultural** Tomo I, Granada, España, P. 8.

"La renovación de los libros de texto gratuitos y la producción de otros materiales educativos, adoptando un procedimiento que estimule la participación de los grupos de maestros y especialistas más calificados del país.

El apoyo a la labor del maestro y a la renovación de sus funciones, a través de un programa permanente de su actualización y de un sistema de estímulos al desempeño y mejoramiento profesional.

La aplicación de un apoyo compensatorio a las regiones y escuelas que enfrentan rezagos y a los alumnos con riesgos más altos de abandono escolar.

La federalización, que traslada la dirección y operación de escuelas primarias a la autoridad estatal"¹⁸

Vemos aquí cómo la escolarización, centrada en la educación básica, concretamente en la escuela primaria, tiene una organización nacional y estatal donde se busca regular, no sólo los contenidos curriculares, sino el uso de materiales, la formación de los profesores y las condiciones mismas de trabajo al fijar los días laborables estableciendo 200 días en un horario efectivo de 4 horas de trabajo en el aula.

Concretamente, las disciplinas escolares de la primaria a cursar en 6 años, y que sirven de base para determinar la formación de los profesores se presenta en la siguiente tabla:

ASIGNATURA	HORAS ANUALES	HORAS SEMANALES
Español	360	9
Matemáticas	240	6
Conocimiento del medio(Trabajo integrado de: Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica)	120	3
Educación Artística	40	1
Educación Física	40	1
TOTAL	800	20

¹⁸ SEP. Plan y programas de estudio de Educación Primaria 2000 pp.10-11

De manera específica, las disciplinas escolares de educación primaria, en cuanto selección de determinados contenidos para ser enseñados y aprendidos en la escuela con fines muy concretos, se puede advertir al analizar cómo se determina cada una de ellas. Así, para el caso de Español las prioridades consisten en el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral para asegurar que los niños logren una alfabetización firme y duradera en toda su vida; se indica, además que con ello se trata de eliminar el enfoque formalista de la lingüística y gramática estructural.

Para el caso de las matemáticas se plantea que permitirá que sean siempre aprendidas con otras disciplinas del conocimiento, su énfasis es en la formación de habilidades para la resolución de problemas, "anticipar y verificar resultados", "comunicar e interpretar información matemática", y el desarrollo de la "destreza en el uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo" y del razonamiento matemático a partir de situaciones cotidianas.

En el caso de las ciencias naturales se les concibe como un conocimiento articulador con otras disciplinas para tener un conocimiento del medio natural y social que rodea al niño, pues se declara que: "Su propósito central es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiesten en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y las transformaciones del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar".

La Historia, la Geografía y la Educación Cívica tienen como finalidad la de establecer la continuidad y sistematización en la formación integral de cada línea disciplinaria, evitando la fragmentación y rupturas en el

tratamiento de temas. De modo particular declara como propósito de la enseñanza de la historia que: "contribuye a la adquisición de valores éticos personales y de convivencia social y a la afirmación consciente y madura de la identidad nacional"; en tanto que para la Geografía se propone que introduzca en el "uso de los términos geográficos comunes [y estimular] la capacidad de observar los fenómenos naturales y de identificar sus variaciones"; en tanto que para la Educación Cívica se propone que promueva "el conocimiento y la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento".

La educación artística y física son parte de la formación integral de los alumnos de la escuela primaria, dirigidas a los distintos momentos de desarrollo en los niños y que su aplicación tiene que ser con flexibilidad, sin seguir secuencias didácticas rígidas. Aunque en sus propósitos destacan, para la educación artística, "fomentar en el niño la afición y la capacidad de apreciación de las principales manifestaciones artísticas: la música y el canto, la plástica, la danza y el teatro", en tanto que para la educación física se destaca el hecho de puede ser "un medio para promover la formación de actitudes y valores"¹⁹.

Con lo anterior sólo hemos querido ilustrar la manera en que, las disciplinas escolares, para el caso de la educación primaria, constituyen conjuntos de conocimientos, de normas y valores diferentes a los conocimientos de las disciplinas científicas de donde provienen, pues como se puede observar constituyen sólo un recorte, una selección de contenidos que tienen propósitos distintos a los que se fija el conocimiento de la investigación científica, puesto que su preocupación se centra en cómo

¹⁹ Cfr. SEP. Plan y Programas de Estudio de Educación Básica. Primaria, en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_79_plan_y_programas_de_27 de febrero de 2007.

enseñar y aprender determinados contenidos para propiciar el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes en los educandos. Empero, esas disciplinas escolares de la primaria son los referentes a partir de los cuales se organiza la formación de los alumnos normalistas, esto es, se convierten en uno de los referentes para delimitar las disciplinas escolares de la educación normal, pues el otro referente proviene de las mismas transformaciones que ocurren en la sociedad, especialmente, en los procesos de industrialización, pero que, al privilegiar solo las cuestiones de la escolarización –tal como la hemos conceptualizado- las reformas a la educación normal únicamente se ven como reformas curriculares, como cuando se asevera que:

“En la propuesta curricular en las escuelas normales se han venido estableciendo discurso en la educación y por considerar una conceptualización que requiere de cambios profundos y que poco se trasciende en el campo escolar, se transita en el imaginario de una identidad de un currículo en la reafirmación de la misión y visión; en este tipo de instituciones cobran sentido solamente para el ámbito político, explicando los alcances en discursos de la reforma²⁰. Como tarea inacabada plagada de incertidumbres, resistencias y reproches en su aplicación desde la educación básica hasta la superior.

En realidad lo que habría que advertir es que todos los actos educativos son problemáticos, razón por la cual los futuros profesores tienen que “adoptar una perspectiva de proyecto desde la cual se problematizará el dominio concreto seleccionado”²¹, como dicen Carr y Kemmis, lo que implica de capacidades y destrezas específicas que les permitan observar, analizar y reflexionar críticamente en torno a la educación, los contenidos, las

²⁰ El concepto de reforma es considerada como un fenómeno recurrente, que por sus condiciones argumentativas y propósitos curativos-preventivos de las deficiencias de los programas existentes, en su gradación van desde la aplicación de pequeños cambios hasta la transformación curricular. En Escuelas normales: propuestas para la reforma actual de Marco Antonio Savin Castro.2003. SEP. Cuadernos de discusión, p. 7

²¹ Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona, Martínez Roca, 1988, p. 57.

estrategias de enseñanza, la evaluación, entre otros tantos tópicos, a la luz de los contextos concretos en que se desarrollará su actividad.

El discurso educativo del *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales* (PTFAEN), se ubica en esa perspectiva de la escolarización, pues propone consolidar el carácter de educación superior a la educación normal, busca cómo hacer viable la reforma a los planes de estudios en función de la transformación de la educación normal en educación superior. Así, se trata de que los alumnos normalistas respondan a una reforma que tiene su origen en el Plan de estudio 1984 y que, después de egresar 10 generaciones se contaban con evidencias que indicaban que la propuesta fundamental consistía en la formación de maestros investigadores a través de materias totalmente teóricas y de espacios curriculares llamados *laboratorios de docencia*, de allí se sustentó la revisión del Plan de Estudios, pero quedó solamente como inquietud educativa de formación en el nivel superior.

Es en 1991, cuando el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación hace una propuesta de articulación de las escuelas normales para su transformación que se promueve la creación de un modelo común con un tronco de formación básico, al mismo tiempo, ofrecía otras alternativas específicas para cada uno de los niveles de la educación básica. La intención declarada era eliminar el enciclopedismo que caracterizaba al momento histórico para orientar la formación inicial de profesores hacia el desarrollo de competencias intelectuales para el aprendizaje continuo e independiente.

"La propuesta de SNTE pretendía articular los contenidos teóricos y un método de observación y práctica crítica de los procesos escolares en la

escuela primaria. La propuesta del SNTE fue incorporada al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992²²

Aquí se evidencia cómo el curriculum es fruto de negociaciones entre sujetos, pues surge de las discusiones políticas, al plantearse la reformulación de contenidos y enfoques, al mismo tiempo que se plantea en función de ciertas condiciones sociohistóricas, que en este caso se identifican en la reforma a la educación básica de 1993, lo cual plantea nuevos desafíos para la formación de profesores con exigencias académicas distintas en las escuelas normales.

De un modo muy sintético se puede ver cómo los planes de estudio, el curriculum de educación normal, responde a condiciones histórico sociales diferentes, comparando 6 dimensiones de los planes de estudio de 1985 y 1997, que llevaron a la eliminación y establecimiento de determinadas disciplinas escolares, bajo la idea de que con ello se contribuía al mejoramiento de las escuelas normales, como se muestra en la tabla siguiente:

DIMENSION	PLAN DE ESTUDIOS 1985	PLAN DE ESTUDIOS 1997
PRIORIDAD INSTITUCIONAL	Mejoramiento del servicio educativo a nivel nacional, estatal y regional.	Mejorar el aprendizaje de los futuros docentes conforme al perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria.
FORMACIÓN DE PROFESORES	Congruentes en las diferentes áreas de su perfil de formación	Coadyuvar a renovar la formación inicial de los futuros docentes de educación básica.
CULTURA INSTITUCIONAL	Elevar el nivel de licenciatura para diseñar nuevos planes y programas de estudio.	La asunción y resolución de temas críticos como medio para transformar prácticas de trabajo escolares y de enseñanza.
ANTECEDENTES	Creación de un bachillerato como requisito	Se inicia con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

²² Poder Ejecutivo Federal, Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 18 de mayo de 1992.

	de ingreso por el acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984.	señalando una urgencia por iniciar una acción intensa y adecuada para consolidar las escuelas normales y mejorar de manera sustancial su funcionamiento.
PROBLEMAS	<p>1.- Número excesivo de asignaturas por semestre, fragmentadas y sin articulación con la realidad.</p> <p>2. Exceso de disciplinas teóricas.</p> <p>3. Atención limitada al currículo de educación primaria en el trabajo docente.</p> <p>4. Escasa familiarización con el trabajo del maestro y con las condiciones de funcionamiento de la escuela.</p>	<p>Desde 1993 el plan de estudios de educación básica se plantearon las siguientes iniciativas:</p> <p>1. Impartición de nuevas asignaturas que con mucha frecuencia no corresponden a la especialidad del docente</p> <p>2. Carencia de acervos bibliográficos actualizados y de materiales básicos para apoyar a los programas.</p>
TRANSFORMACIÓN CURRICULAR	<p>-Responden a necesidades nacionales y regionales con lineamientos generales contenidos en el Plan Nacional de desarrollo, Programa Nacional de educación, cultura, recreación y el deporte.</p> <p>-Actualización permanente de profesores en investigación educativa.</p> <p>-Balance entre teoría y práctica.</p> <p>Se esperaba del perfil una concepción científica y crítica, promoviendo alternativas de solución a problemas educativos.</p> <p>La formación giraba en 4 líneas de formación básica:</p> <p>1. Pedagógica.</p>	<p>-Por la presencia de problemas sociales en México.</p> <p>Ausencia de temáticas.</p> <p>Diversidad escasa.</p> <p>-Falta de actualidad o costo excesivo.</p> <p>-Por la dotación gratuita de materiales básicos para los cursos especiales para maestros y alumnos asumidos por la SEP.</p> <p>El perfil de egreso se agrupa en 5 campos:</p> <p>1. Habilidades intelectuales específicas.</p> <p>2 Dominio de contenidos de enseñanza.</p> <p>3 Competencias didácticas.</p> <p>4 Identidad profesional y ética.</p> <p>5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.</p>

	2. Psicológica. 3. Social. 4. Instrumental.	
--	---	--

A nivel general se observa que las modificaciones al Plan de Estudios de Educación Normal 1997, con relación al de 1985, tienden a enfatizar los aspectos de la formación de los profesores, el dominio de recursos tecnológicos e introduce el lenguaje de las competencias para referirse a los contenidos a enseñar y a aprender, a pesar de que la preparación del magisterio fue el eje sobre el cual giraron las políticas educativas para la educación básica y normal, tanto a nivel federal y como estatal, desde la década de 1980, aunque al inicio se presentó como un proceso de profesionalización de la carrera que se concreta en el decreto presidencial del 22 de marzo de 1984 a nivel federal y 1985 a nivel estatal donde se da el carácter de educación superior a la educación normal al convertir los estudios en licenciatura.

Lo que destaca, entonces, en la reforma al Plan de Estudios de educación normal, son las exigencias del proceso de escolarización en el sentido de que se plantean propósitos y condiciones para hacer viable el carácter de licenciatura de la educación normal, por una parte, y dar respuesta a la reforma a la educación básica de 1993, por otro lado, pues ya, desde los foros magistrales, celebrados desde diciembre de 1983, se planteó la necesidad de una reforma a la educación normal y la profesionalización de la carrera reestructurando el bachilleratos, de tal modo que se fortaleciera el trabajo docente de las escuelas normales, además de que la sociedad exigía de un docente comprometido y entregado a la docencia con habilidades diferentes para atender a la diversidad cultural de sus alumnos, con matices que tengan que responder a las condiciones de globalización actuales.

En el caso particular del Estado de México, las condiciones pedagógicas se han venido gestando, aproximadamente, durante cuatro décadas y en ellas ha destacado la prioridad de la expansión de los servicios educativos en toda la entidad y la formación de docentes, no sólo como política educativa estatal sino como demanda constante de los profesores para estructurar y consolidar las escuelas normales estatales como instituciones regionales que apoyen el sistema educativo, para ello se planteaba que los planes y programas de educación normal se desarrollen con una infraestructura adecuada, se integrara a los docentes comprendiendo la licenciatura, los estudios de especialización y posgrado como un programa de educación continua a profesores en servicio, pero siempre en consonancia con los Planes de Estudio nacionales.

Para el perfil de egreso, en las escuelas normales, los planes y programas de estudio mantienen una concepción científica y crítica, donde la función del profesor en la sociedad se vio como sujeto y objeto en transformación que fuera capaz de promover y orientar el proceso educativo así como plantear alternativas de solución a sus problemas, pero ¿cómo conseguir tal meta cuando el diseño de los planes y programas de estudio con los que trabajan los profesores no son elaborados por ellos mismos?

De manera específica, si analizamos el Plan de Estudios 1985 del Estado de México vemos que se organiza en función de Líneas Programáticas, las cuales se describen a continuación.

1. LINEA SOCIAL.

Esta línea se considera como el principal apoyo para formar una concepción objetiva del desarrollo histórico de las actividades sociales, humanas, de hechos y fenómenos que la definen, requiere de un enfoque

científico y sistemático para la reflexión de los problemas económicos, políticos, sociales y educativos; se pretende hacer un análisis consciente de la situación real en la que habrá de emprender su labor educativa y propiciar una actitud positiva, crítica y responsable para colaborar y canalizar problemas educativos. Sus fundamentos teóricos se explican con la historia porque reúne elementos que conforman concepciones pedagógicas propias de las escuelas normales del país y del Estado de México.

2. LINEA PEDAGOGICA

Esta línea pretende desarrollar al educador en una concepción científica frente a procesos sociales y conceptualizar su labor en una reflexión teórica, metodológica y técnica con el propósito de relacionarlos dialécticamente en su práctica educativa. Asimismo propone mantener en contacto al docente con los niveles más elevados de la tarea educativa mediante el análisis del curriculum de los diferentes niveles; de la escuela primaria y de la escuela normal, así como de los contenidos programáticos de cada área. Con lo anterior se pretende el establecimiento de nexos entre realidad-teoría-realidad, con el fin de que se de un proceso dialéctico y se desarrolle la actividad profesional con eficiencia, sentido innovador y se reconstruya a partir de la experiencia cotidiana y del estudio constante.

3. LINEA PSICOLOGICA.

Esta línea proporciona al futuro profesor los fundamentos teóricos-metodológicos que le permitan ampliar sus conocimientos de diversas concepciones de la psicología y, sobre todo, el estudio del hecho educativo. El análisis de los procesos biopsicosociales del niño atendiendo a las condiciones específicas de enseñanza, es decir, el estudio de las teorías del desarrollo y personalidad. Su propósito es apoyar al docente con elementos

básicos para conocer e identificar las posibles causas y factores que dificultan la enseñanza-aprendizaje.

4. LINEA INSTRUMENTAL.

Esta línea proporciona elementos básicos de comunicación oral y escrita, así como los relacionados con el empleo de lenguajes y modelos matemáticos que faciliten encontrar respuestas a problemas que se plantean en la investigación social, tales como la evaluación del aprendizaje. Se considera que proporciona las bases científicas y estéticas que permiten al estudiante adoptar una actitud reflexiva, crítica y recreativa frente a la sociedad, a la naturaleza y a él mismo²³.

Por supuesto, lo que se observa es que, a pesar de que el Plan de Estudios de organiza en Líneas Programáticas, se percibe allí una estructuración de disciplinas escolares, pues no se trata de dar cuenta de la estructura, o de la investigación, de campos científicos, sino en proveer al futuro docente de determinados conocimientos que le permitan trabajar con los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica para alcanzar determinados resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque, el Plan de Estudios 1984 declara que se propone propiciar una formación integral de los docentes.

Esta misma situación se percibe en el PLAN DE ESTUDIOS 1997, pues como se afirma:

Los elementos expuestos anteriormente constituyen el punto de partida para la SEP, con base a la subsecretaría de la educación básica y normal y la ley general de educación quienes elaboran el plan de estudios y consulta

²³ SECYBS, Planes de Estudio de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria (1985), Toluca de Lerdo México. Pp. 23-28.

autoridades estatales, representantes sindicales, directivos maestros y expertos en es el estudio de educación normal. Entrando en vigor durante el ciclo escolar 1997-1998. Es importante destacar que en este plan se empezó a definir los rasgos deseables del perfil de egreso en lugar de los aportes teóricos disciplinarios. En los rasgos se pretende desarrollar una labor profesional refiriéndose al desarrollo de actividades intelectuales para el aprendizaje autónomo y permanente, dominio de los propósitos, enfoques y contenidos de la educación primaria el desarrollo de competencias didácticas para la enseñanza, la formación de la identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales en las que se realiza la labor profesional²⁴.

Es importante aclarar que, en el Plan de Estudios 1997, el logro de los rasgos del perfil de egreso no son responsabilidad de un maestro o grupo de maestros, tampoco de una asignatura, sino de las estrechas relaciones entre sí para formar parte de las orientaciones didácticas de todos los programas de las asignaturas, de las acciones coordinadas y planeadas con todos los maestros de la escuela normal y las experiencias que vivan cotidianamente los estudiantes, pues de declara que:

“El plan de estudios 1997 comprende criterios y orientaciones cuyo propósito corresponde a autoridades, directivos y maestros que compartan una base común para organizar, seleccionar y realizar actividades académicas que contribuyan al efectivo perfil de egreso, es decir que exista una congruencia entre las prácticas de enseñanza con las finalidades del plan de estudios.”²⁵

De nueva cuenta, nos encontramos aquí el predominio de la escolarización, en la medida que se privilegian la organización de las actividades académicas y su evaluar constantemente, los aprendizajes de los estudiantes, la planeación académica, el trabajo colegiado, la vinculación con la escuela normal y escuela primaria y las actividades extraescolares para el

²⁴ SEP, “Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso”, en Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México, 1997, pp. 31-35.

²⁵ SEP, “Criterios y orientaciones para la elaboración del Plan y la organización de las actividades académicas”, en Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México, 1997, pp. 37-50.

perfeccionamiento académico de los estudiantes, de tal modo que los directivos podrán realizar cursos especiales para los alumnos que muestren deficiencias en el dominio de contenidos de educación primaria, o adoptar medidas necesarias para resolver los problemas que se presenten en las escuelas normales.

En el mismo perfil de egresos se introduce un lenguaje nuevo, al concebirlo en términos de competencias, las cuales se agrupan en 5 campos que sirven para establecer una agrupación de las asignaturas, como a continuación se describen. Cabe indicar que, en el campo número 1, se ubica la asignatura de *Estrategias para el Estudio y la Comunicación*, la cual nos sirve para ilustrar la manera en que surge una nueva disciplina escolar. Los campos en cuestión son:

1. Habilidades intelectuales específicas.
 - a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y especialmente, con su práctica profesional.
 - b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en su forma escrita y oral; en especial ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar adoptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
 - c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
 - d) Tiene disposición y capacidades propias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas y reflexión crítica aplique esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
 - e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2. Dominio de contenidos de enseñanza.

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como la de relacionar aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.
- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3. Competencias didácticas.

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y forma 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 educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos alumnos. las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe donde tener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que se aplican.
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía profesional de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros

combinándolos con otros en especial con los que ofrece el entorno en la escuela.

4. Identidad profesional y ética.

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres, y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la humanidad humana, libertad, justicia, igualdad, solidaridad, honestidad, tolerancia.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano en especial las que se ubican en el campo de trabajo y en la entidad donde viven.
- e) Asume su profesión como carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justificación, la democracia y la equidad.

5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

- a) Aprecia la diversidad regional, social, cultural y ética del país, como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha nacionalidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa, y respetuosa y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la

información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.

- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.²⁶

Como se advierte en la descripción de los campos en que se agrupan las competencias del perfil de egreso, la emergencia de disciplinas escolares en el curriculum de Educación Normal 1997, se perfila ya con el establecimiento de un nuevo lenguaje: el de las competencias el cual sirve para declarar como obsoletos los antiguos conocimientos y prácticas docentes. Así se observa que en el campo 1 es claro el sentido de la emergencia del sentido de las disciplinas escolares en torno a un lenguaje de las competencias y las habilidades intelectuales específicas que debe poseer el alumno normalista para desarrollar capacidades para resolver problemas propios de su formación en un contexto que exige utilizar información de todo tipo y fuentes tecnológicas, científicas y pedagógicas, como se declara en el inciso "e" que privilegia la localización, selección y utilización de información.

Vemos que, el establecimiento del lenguaje de las competencias está asociado a una comprensión de la realidad social dominada por el uso de la información y de los recursos científico tecnológicos, de allí la exigencia de promover las competencias para la comunicación y la información. Esta situación se confirma cuando en el campo 2 el conocimiento de propósitos, contenidos y enfoques de la enseñanza, así como el dominio de campos disciplinarios, implícitamente, suponen el manejo de información para establecer secuencias y relaciones entre asignaturas, niveles educativos y desarrollo de los alumnos.

²⁶ SEP. Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (2000). Pp. 32-35.

El lenguaje de las competencias es ya abierto, en el campo 3 que alude a las "competencias didácticas" que, también de modo implícito, contiene la idea de el manejo de información, pero para que el futuro docente, implica ya el cómo usar la información para diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas; para reconocer diferencias individuales, identificar necesidades especiales, para conocer y aplicar distintas estrategias de evaluación; para establecer un clima favorable de relación en el grupo, y para utilizar los distintos materiales de enseñanza.

Incluso, en el campo 4 relativo a la identidad profesional y ética. la idea de la posesión de información se reitera con respecto a "la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano" para promover "el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública". De ese modo, vemos que el campo 5 en realidad tiende a expresar que hará el futuro docente al adquirir las competencias de los campos 1 a 4, pues se refiere a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

Ahora bien, lo relevante, desde el punto de vista de la emergencia de la disciplina escolar de Estrategias para el Estudio y la Comunicación es cómo, en la delimitación de los campos se hace prevalecer la idea de la obtención y manejo de información como base para el desarrollo de competencias.

1.1. El currículo y teoría del aprendizaje

Lo que se trata de plantear aquí es cómo en todo curriculum existe una teoría del aprendizaje, así como una idea de lo que es el conocimiento.

Por lo que ya vimos, en el curriculum 1997 de educación normal, la manera de justificar el cambio, con respecto al de 1984, es la adopción de un lenguaje referido a las competencias, por una parte, y la incorporación de la idea de que la sociedad actual se funda en la generación, selección y uso de la información y de recursos científico tecnológicos, de allí la necesidad de establecer asignaturas que tiendan a responder a tal situación. Esta situación lleva a que, implícitamente, se esté concibiendo el conocimiento como información y, consecuentemente, el aprendizaje como "procesamiento de información", por más que se declara que esta concebido desde una perspectiva constructivista. Todavía más, hay quienes conciben el conocimiento como una herramienta y la competencia como capacidad para usar el conocimiento en calidad de herramienta, como cuando se afirma que:

El conocimiento es una herramienta que nos permite a resolver asuntos o contar con una identidad. Al referirme por competencia [como] la capacidad de utilizar conocimientos adecuados al momento adecuado para resolver situaciones problemáticas que se plantean en la vida. [Más aún, hacerlo así] es hacerlo con ciencia y con conciencia²⁷.

Quizá esta es la idea de se advierte en los planes de estudio de educación normal, pues en el de 1985, al referirse al perfil de egreso se indica que se pretende:

"Desarrollar una conciencia de la importancia que tiene preservar la salud física y mental, propia y de sus educandos.

²⁷ E. Burgos, Noemi y Cristina M. Peña el **Proyecto Institucional, un puente entre la teoría y la práctica.** (1999) Buenos Aires Argentina. Pp. 104-130.

Tener conciencia de la responsabilidad social que asume en el proceso de formación integral de sus educandos y del papel que cumple en la comunidad. Ser consciente en el desarrollo vertiginoso de la ciencia y la técnica y de la necesidad de mantenerse actualizado a través del aprendizaje autodidacta reflexivo y constante"²⁸.

Esta misma situación se encuentra en el plan de estudios 1997 en educación primaria, cuando se sitúa en el perfil de egreso en el campo 3, referido a las competencias didácticas, una exigencia por el uso, por la aplicación del conocimiento en los términos siguientes:

3. Competencias didácticas.

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y forma 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 valorar establecidos en los lineamientos y planes de estudio de educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe donde tener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que se aplican.
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía profesional de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros combinándolos con otros en especial con los que ofrece el entorno en la escuela"²⁹.

²⁸ SECYBS Op. Cit. pp. 21-22.

²⁹ SEP. Plan de estudios Op. Cit. P. 33.

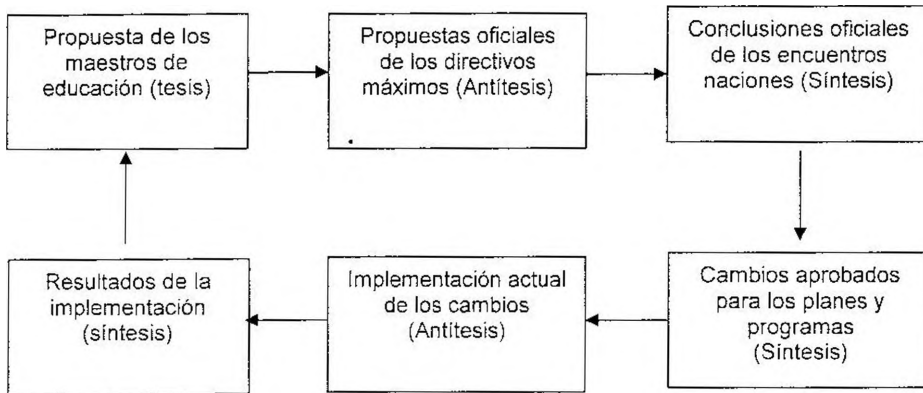
Así, se destaca, en el currículo una concepción de conocimiento como acumulación de saber disponible que, mediante el desarrollo de competencias específicas se puede poner en práctica como recursos técnicos y la utilización de diversos procedimientos que, para la escuela normal, son estrategias didácticas para el estudio y la comunicación para acceder a la diversidad de información.

De ese modo, bajo el enfoque de las competencias es necesario la utilización de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, entendiendo que al respecto en habilidades intelectuales específicas en el inciso (E) se pide: "Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto en fuentes escritas como en material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional"³⁰.

Esta manera de concebir el curriculum de educación normal, así como de estructurarlo, nos lleva a ver que, lo que destaca es el proceso de escolarización, pues sus preocupaciones van en el sentido de cómo formar a los profesores para que respondan a las exigencias de un proyecto educativo organizado y dirigido por el estado en función de las exigencias que derivan de las transformaciones en los procesos de industrialización, planteados como emergencia de una sociedad dominada por el conocimiento y el uso de la ciencia y la tecnología, en particular de las tecnologías de la información y la comunicación.

Esta situación de predominio del proceso de escolarización son más claras cuando vemos los modelos que representan las condiciones de la educación normal del país, como se ilustra a continuación, en un denominado modelo de intercambio:

³⁰ SEP. Plan de estudios op. cit. p. 32.



Este modelo de intercambio parte del supuesto de que los puntos de vista de los educadores de maestros y los de las autoridades educativas máximos del sistema de normales no son necesariamente opuestos, sino complementarios, y supuestas la igualdad básica y la información mutua entre ellos, el modelo de intercambio puede ayudar a comprender por que las cosas no sucedieron como podría esperarse.

Este modelo da pauta al proceso ideal y deseable en una descripción actual del proceso histórico que ha acontecido en la educación de maestros en nuestro país. A continuación se citan los supuestos básicos del modelo de intercambio:

- Los educadores de maestros deben ser capaces de recapitular y simular convenientemente los problemas de los ejecutivos máximos o administradores del sistema.
- Los ejecutivos máximos de las escuelas normales deben ser capaces de comprender y simular las razones y fundamentos de las propuestas de los educadores de maestros.
- Ambos grupos deben suministrarse reciprocamente información sobre sus problemas, necesidades y decisiones.

- Los intercambios de ideas o conocimientos pueden abrir canales de comunicación o crear condiciones para utilizar más eficientemente la investigación y experimentación en la educación de maestros³¹.

Así los conocimientos se traducen en acciones y compromisos de enseñanza donde el rol específico de cada docente se remite a la construcción de estilos, estrategias y propuestas propias de cada escuela normal.

El modelo anterior como el modelo de intervención pedagógica en el Plan de Estudios en la Escuela Normal se sitúa en el modelo tecnocrático que se refiere a "teoría central de la vida humana, aunque variada, consiste en la ejecución de actividades específicas, la educación que prepara para la vida, es la que prepara en forma específica y adecuadamente para las actividades particulares. Aún cuando sean muy numerosas y diversas para una clase social, estas actividades pueden ser identificadas³²

En los hechos, este modelo expresa una manera de fundamentar el curriculum como un campo de negociación que tiene como elemento articulador de los acuerdos entre autoridades y docentes, las características propias de la sociedad mexicana, así como las que se desea adquieran los alumnos. Con ello pareciera que el campo curricular, la determinación de sus contenidos y propósitos no implicaran luchas e imposiciones, sino consensos en torno a problemas ya predeterminados. Pero lo que hemos planteado hasta aquí es que la sociedad organiza sus formas de reproducción, mediante las escuelas, estableciendo disciplinas escolares que aluden a la emergencia de condiciones sociales, de sujetos a educar, propios de una época histórica.

³¹ Latapí Pablo. Coordinador. Educación y Escuela. **Lecturas básicas para investigadores de la Educación. I. Educación Formal (1991)** Nueva imagen, México D.F. P. 347.

³² Fulan Alfredo y Miguel Angel Pasillas. **Influencia de la Nación curriculum en Latinoamérica, en IX coloquio de Historia de la educación (1996)** Granada España p. 428.

Cierto, en la mayoría de los currículos escolares se plantean los objetivos o propósitos educativos, o bien se indican las competencias a alcanzar por los alumnos; se prescriben los contenidos, se delimitan las actividades o experiencias de aprendizaje y las formas de evaluación; pero es una tarea del docente interpretar y desarrollar la propuesta curricular, dotar de sentido a dicha propuesta. En la actualidad las propuestas curriculares se han estado organizando en función del principio de "aprender a aprender"³³, lo cual supone que el curriculum tiene que propiciar el auto-aprendizaje, hacer que el alumno se haga responsable de su propio aprendizaje, asumiendo métodos y/o estrategias de estudio, evaluación, independencia respecto del profesor, tiempo disponible, lugares, motivaciones, necesidades profesionales y hasta ansiedades para ascensos profesionales.

Pero la idea de enseñar a aprender no es una disciplina escolar, sino que se convierte en un principio que permite organizar disciplinas escolares orientadas al auto-aprendizaje, es allí donde encuentra una de sus justificaciones la asignatura de Estrategias para el Aprendizaje y la Comunicación.

³³ Noción para Rosa María Torres que refiere al auto-aprendizaje como un reto permanente de conciencia y estilos cognitivos individuales. P. 77.

CAPITULO II. LA EMERGENCIA DE DISCIPLINAS ESCOLARES EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACION NORMAL.

2.1. Reforma a los planes de estudio y disciplinas escolares en la educación normal.

Las disciplinas científicas en la escuela tienen una razón de ser, al igual que las disciplinas escolares: se trata de formar a los alumnos a partir de la misma ciencia considerando que ésta se encuentra en permanente cambio, porque el mundo está en constante cambio y la enseñanza de las disciplinas científicas debe ajustarse a los contenidos conceptuales propios de cada disciplina, a la vez que se estructuran en función de ciertos ámbitos sociohistóricos considerados problemáticos.

La enseñanza basada en los conocimientos científico tecnológicos, como ya referimos, se afirmó en la sociedad moderna, al calor de los procesos de industrialización y con el desarrollo de la educación de masas. De allí que la preocupación por articular los contenidos científico tecnológicos con la enseñanza escolar sea constante desde el siglo XIX, lo que ha cambiado es la manera de justificar su incorporación. Es decir, la manera en que se han producido los cambios científico tecnológicos, y sus aplicaciones en la producción, es lo que ha hecho que se mantenga vigente la interrogante: ¿cómo incorporar los conocimientos científicos tecnológicos en la escuela?

En nuestro caso, al referirnos a la educación normal el campo se acota de dos modos, se trata de ver cómo se estructuran determinados contenidos científico tecnológicos en el currículum y, como ello se plantea como una forma distinta de formar a los profesores. Esta situación se ilustra con la asignatura de Estrategias para el Aprendizaje y la Comunicación entendida

como una disciplina escolar en que se condensa una concepción del conocimiento, del aprendizaje y de la utilización de tecnologías de la información y la comunicación.

Ciertamente, es un ideal que los docentes en las Escuelas Normales tienen que intentar que sus alumnos, desde la niñez puedan ir modificando sus conocimientos previos, poniendo en tela de juicio las "certezas" con un pensamiento crítico, aprovechando y utilizando las oportunidades educativas en cada una de las disciplinas de enseñanza aprendizaje de una manera reflexiva, creativa y de curiosidad a la exploración; para educar a los alumnos normalistas se requiere de:

1. "Comprender la estructura dinámica de la realidad para comprenderla y transformarla.
2. La posibilidad de indagar con estrategias para el estudio y la comunicación.
3. Procesamiento de información y uso de representaciones simbólicas.
4. Tomar decisiones mediante el estudio de situaciones problemáticas.
5. La posibilidad de interactuar con productos intelectuales y de aplicación en el aula con tecnología"³⁴.

Con esto se quiere decir que, aunque la escuela ha sido el espacio privilegiado de la reproducción social, también puede convertirse en espacio donde se propicien situaciones de aprendizaje que permitan al alumno a superar las concepciones de sentido común, pero en ello, los profesores juegan un papel central al desarrollar los contenidos de las disciplinas escolares que imparten. Quizá la opción que se tiene consiste en que los docentes procedan mediante la utilización de estrategias didácticas en las disciplinas relativamente "nuevas" para, que el alumno adquiera saberes escolares con procesos dinámicos como las explicaciones, anticipaciones, observaciones, experimentaciones, exploraciones e interpretaciones entre

³⁴ Adriana Corridoni, Cristina. **El área de las Ciencias Naturales en la Escuela (2001)** p. 1-3.

otros, pues el trabajo del docente, en los niveles básicos de educación, no es formar científicos en las diferentes disciplinas del saber, más bien consiste en llevar a los alumnos hacia una apropiación de conceptos, procedimientos y de actitudes ante las diferentes disciplinas que socialmente son necesarias para la comprensión e intervención en la sociedad que les toca vivir.

Pues si decimos que las disciplinas escolares son un producto social, que se justifican por el propio devenir histórico, de allí que privilegien ciertos contenidos, es tarea del docente que esos contenidos contengan un potencial que aseguren la asimilación reflexiva y crítica de los modos de pensamiento fundamentales y de las condiciones materiales de la sociedad en que viven. Por eso, en las Escuelas Normales las habilidades intelectuales específicas de cada una de las disciplinas exigen asegurar una forma de trabajo académico en las aulas de las Escuelas Primarias.

Así, por ejemplo, cuando se trata de que el alumno normalista comprenda y emplee la tecnología educativa para el trabajo docente, los recursos bibliográficos y hemerográficos, entre otros referentes, para articular las enseñanzas destinadas a la reflexión, debe superarse la perspectiva puramente instrumental que ve esos recursos como medios para facilitar el aprendizaje, para emplearlos como estrategias para diversificar las formas de enseñanza que tiendan a aumentar la autonomía tanto de los maestros normalistas como de los futuros docentes al trabajar en los niveles básicos de la educación.

El plan de estudios 1984 pretendía asegurar el carácter científico de la formación del nuevo profesor, pues no sólo la refiere en términos de formación psicológica sino también, como protagonista del aprendizaje en la investigación, sin embargo, su atención se concentraba en buscar el máximo de eficiencia en la acción docente. En estas declaraciones se reflejan la

pobreza y la posición tendenciosa a convertir a los docentes en técnicos ejecutores del plan y programas de estudio. Tan estrecha es la visión que, cuando se alude a las perspectivas filosóficas sólo se destaca la filosofía expresa en la legislación educativa.

Así pues, lo que volvemos a ver es el predominio de una concepción de escolarización donde se impone la visión del Estado, su intervención directa para mantener el control político sobre la formación, actualización, superación profesional y vinculación de la acción docente, con el desarrollo social y económico del país.

Estas ideas, declaradas por Reyes Heróles en el plan 1984, ponen de manifiesto que existe una posición permanente de la política educativa respecto a que el cambio social se tiene que dar por medio de la educación y, a su vez esta adquiere una mayor funcionalidad al utilizar tecnologías educativas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos normalistas frente a la infinidad de información que esas mismas tecnologías producen, hacen circular y, también, son capaces de procesar. Por ello, es que se plantea que, en la formación de los alumnos se requiere aprender a emplear las tecnologías de la información y la comunicación.

Así se declara que el modelo pedagógico en las escuelas normales conlleva un enfoque integral, sistemático con la finalidad de ser formativa eminentemente y que permite a su vez una flexibilidad para la adecuación de modelos generados por las necesidades y evolución del país y de cada región.

La formación es ideal y se basa en los principios de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, pero más que ideal, está dirigida a asegurar el control sobre el proceso de la escolarización de la población por

la vía de la formación de los maestros, por ello se destaca el compromiso del futuro docente como agente de cambio en su sociedad, razón por la cual se alude a que su formación requiere de una cultura integradora y en la diversidad:

“Es evidente a la luz de estas reflexiones que la falta de definición y precisión de los conceptos así como la evolución del país responden a un principio del currículum oculto que quiere mantener poco claros algunos aspectos de la realidad, lo que impide una comprensión de las interacciones entre lo político, lo económico, lo educativo y lo social”³⁵.

Para el plan de estudios 1997 el proceso de adaptación y cambio son rasgos centrales para describir problemas y limitaciones que han afectado a las escuelas normales, al mismo tiempo que les permite conservar una identidad propia que las distingue de otras instituciones del nivel superior. La valoración de las escuelas normales, como ocurre con la educación básica, se hace a partir de su sentido social conformado con base en los principios de gratuidad, democracia, laicismo y obligatoriedad establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, principios en torno a los cuales se crea un sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y a las necesidades de las mayorías populares en cada región, pero en función de las políticas educativas de los gobiernos federales.

Así, la vigencia de una tradición y una identidad normalistas se hace posible por el cumplimiento, en este tipo de instituciones, no tanto de los principios a los que hemos aludido, sino por el acatamiento de las políticas educativas de los gobiernos en turno, pero justamente ese acatamiento a imperativos políticos es lo que, finalmente, ha venido debilitando las tradiciones pedagógicas y didácticas de las escuelas normales. Quizá por

³⁵ Maciel Jara, Myriam Eugenia, **las necesidades y la formación de docentes plan de estudios 1984**. En *Revista Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional* octubre-diciembre 1988 Volumen 5 p.p. 37-46.

ello, en cada plantel se pueden encontrar situaciones muy graves: intentos para lograr y conservar una calidad decorosa, con esfuerzos excepcionales de directivos, maestros y alumnos, así como el apoyo de autoridades federales y estatales.

Las escuelas normales, desde su origen, han sido las encargadas de formar maestros de educación básica, pero esta tarea es, cada vez, más compleja, enfrenta nuevas necesidades de formación para responder a las exigencias de una sociedad donde se impone el progreso científico y tecnológico, así como la demanda de calidad y equidad educativas para todos los mexicanos. Es allí donde se advierten las necesidades de transformación de las escuelas normales para que no se vean como instituciones aisladas y tradicionales; pero ello ha significado una ruptura de tradiciones en el sentido de que no se discute una idea de educación, un ideal pedagógico, sino sólo la manera en que se dará respuesta a las exigencias de escolarización de la gran mayoría de la población para que se incorpore a los procesos productivos y a la vida política, pues todo lo que atañe a la discusión de principios, fundamentos, concepciones de educación y aprendizaje, de declaran ya dados en la legislación que es interpretada e impuesta por el Estado.

La primacía de la escolarización, al reformar el curriculum de educación normal, es clara cuando para lograr la transformación de las escuelas normales, desde la década de 1990, se han propuesto una serie de acciones tendientes a consolidarlas como instituciones de educación superior y a modificar sus planes y programas de estudio. Así, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se propone que, para consolidar sustancialmente su funcionamiento, se requiere:

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 la regulación del trabajo académico.
4. Mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Para efectos de la presente investigación, interesa el punto número 1 que se refiere a la transformación curricular, pues alude a la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio que contempla las diversas modalidades para la formación de maestros de nivel básico, pues se consideran la definición de criterios y orientaciones sobre las actividades de enseñanza y de aprendizaje para el cumplimiento de los propósitos del currículum.

Como segundo aspecto es la producción y distribución de materiales de enseñanza y de estudio, como una característica de los nuevos programas, con el propósito de facilitar el aprendizaje de cada una de las disciplinas. La actividad de dotar de material bibliográfico disponible en México a las escuelas normales es para no encontrar limitaciones y excusas en la enseñanza, pero a pesar de esta actividad aún así existen ausencias temáticas y los materiales pierden vigencia conforme pasa la reforma a las escuelas normales. Aunque esta actividad fue fundamental para iniciar la reforma de la educación normal, y fue cubierta por la SEP mediante acuerdos con empresas editoriales, no se ha mantenido constante, a pesar de que vino a subsanar un problema para muchas escuelas normales debido a que la distribución fue gratuita a maestros y estudiantes.

La reforma a la educación normal comprende, también, la organización y desarrollo de cursos especiales, organizados por la SEP, con

la finalidad de acercar la formación de los estudiantes a un perfil expuesto en los nuevos planes de estudio. Las escuelas normales ajustarán los cursos que se impartirán en el momento que convenga hacerlo sin afectar las clases de los alumnos normalistas.

En la tercera línea se pretende que, con la gestión escolar, se garantice la participación de los involucrados para tener una cultura de evaluación, así como una participación activa en los planes de desarrollo institucional. Sin embargo, es necesario que las escuelas normales cuenten con la anuencia de las autoridades federales y estatales para la aplicación de normas de gestión institucional que den cuenta de la transparencia en el uso de los recursos económicos y se establezcan, las formas de organización ordenada y sistemática.

La cuarta y última línea se refiere al compromiso que adquiere el gobierno federal y estatal para canalizar los recursos económicos que permitan atender necesidades de reparación, mantenimiento -pero no de construcción- de dotar acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre educación, instalación de Edusat, de mobiliario y equipo básico para salas de consulta, apoyo para equipos e instalaciones de computo conforme al contexto social de cada escuela para alcanzar niveles dignos y adecuados a las funciones académicas.

La transformación a los planes de estudio de cada modalidad tienen rasgos propios correspondiendo, entonces a la naturaleza y finalidades de los servicios educativos y a la zona de influencia de cada escuela normal.

Como es claro, la reforma a la educación normal se justifica a partir de la necesidad de atención a la educación básica, al mismo tiempo que se plantean tareas que permitan articularla con las que realizan los docentes del

nivel superior. Esos dos frentes son atendidos mediante una reforma a los planes y programas de estudio y, por medio de la dotación de infraestructura y formas de organización administrativa, respectivamente.

2.1.1. La modificación de los planes de estudio que se han realizado en función a la educación básica.

El cambio curricular del Plan de Estudios 1997 pretende fortalecer la formación de maestros para la enseñanza. Esto se expresa principalmente a través de una política educativa nacional cuando se afirma que.

- La incorporación de las asignaturas y su enseñanza donde se abordan las asignaturas del plan de estudios de primaria y su forma de enseñanza, de acuerdo con las características del desarrollo de los niños como lo es para el caso de estrategias para el estudio y la comunicación.
- El fortalecimiento y la reorientación del Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar para que el estudiante participe como aprendiz en los diferentes sucesos de la vida escolar e identifique –sin calificar apresuradamente- cuáles de las prácticas y estrategias observadas son adecuadas para alcanzar los propósitos educativos.
- El desarrollo de habilidades intelectuales y de los distintos rasgos del perfil de egreso en todas las asignaturas, porque se consideran imprescindibles para el ejercicio docente, así como para continuar avanzando en la formación profesional, considerando también a la tecnología en la educación para organizar y garantizar actividades diferentes para maestros y alumnos normalistas, pero con un uso creativo y decisivo.

Incorporar el Plan 1997 implicó, para muchos docentes de las escuelas normales, “desaprender lo aprendido”, lo que refiere a modificar sus

concepciones –que se traducen en prácticas-³⁶ acerca de lo que es enseñar y aprender, y del propósito de la formación en las escuelas normales. Principalmente, por el contraste con el plan de estudios anterior (Plan 1984), donde el propósito central era formar maestros-investigadores; en él se privilegió el estudio de materias teóricas desde una perspectiva más enciclopédica y, en menor medida, el desarrollo de habilidades, como el dominio de los propósitos y contenidos de la educación básica o las formas de aprender que tiene los niños, entre otros aspectos. Asimismo, las actividades de práctica estuvieron orientadas más por el entrenamiento en técnicas de investigación que en propiciar el desarrollo de distintas habilidades como la comunicación con los niños, el conocimiento del trabajo que se realiza con los padres, el diseño de planes de clase acordes a las características de los niños y a los propósitos que persigue la educación primaria en cada grado.

Ampliar los nuevos programas de estudio no resulta fácil, porque los docentes reconocieron que, para desarrollar los distintos rasgos del perfil de egreso, deben experimentar ellos mismos las propuestas de los nuevos programas, lo cual implica, en algunos casos, fortalecer y en otros cambiar diferentes aspectos de su formación. Al respecto han señalado recurrentemente:

(...) para enseñar a escribir con claridad, leer comprensivamente, narrar correctamente, diseñar planes de clase con secuencias didácticas acordes a distintos grados escolares y utilizar los materiales de trabajo de distribución gratuita disponibles para la educación primaria, como libros de texto, libros para el maestro, ficheros de actividades, libros del rincón, analizar diferentes aspectos de las prácticas de los estudiantes, los maestros tenemos que vivir primero esas experiencias para poder comunicarlás (...).

³⁶ Pensamos en la noción de "práctica" como una acción que se repite y rutiniza, lo cual provee al ejecutante menos efectos de sorpresa y le permite contar con un saber cada vez más tácito sobre esa acción. Schön, 1998.

Por lo anterior, el mejoramiento y la transformación de las prácticas de los docentes para alcanzar el desarrollo de los rasgos del perfil en los estudiantes representó y representa uno de los principales retos del cambio curricular porque, como autoridades y maestros han reconocido, "las prácticas de los maestros son los aspectos más difíciles y lentos de cambiar", sin lo cual cualquier propuesta de cambio quedará en el papel³⁷.

En este sentido, las formas de trabajo que utilizaron los maestros para aplicar los nuevos programas de estudio resultan un componente central que incide en el desarrollo de los distintos rasgos del perfil de egreso. Se reconoce que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes durante su formación repercuten en la constitución de sus ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y por ello, en cierta medida, en la práctica docente que desarrollarán posteriormente con sus alumnos.

En este estudio las formas de trabajo de los profesores identificadas – tanto las que promovieron el desarrollo de distintos rasgos del perfil de egreso como las que no- refieren al quehacer de los maestros para aplicar los distintos programas de estudio en el aula, así como a las tareas pedagógicas atendidas por ellos antes, durante y con posterioridad a las actividades de observación y práctica de los estudiantes. Sobre estos dos ejes comentaremos a continuación.

El Plan de Estudios 1997 señala:

(...) Una preparación cuidadosa de las observaciones y prácticas, así como el análisis consecuente, es indispensable para que estas actividades cumplan su función formativa (...) El procesamiento individual y colectivo de la información generada durante las observaciones y las prácticas constituye

³⁷ La noción de "formas de trabajo" la utilizamos de manera amplia. Se retoma esta concepción porque nuestro foco de análisis estuvo centrado más en el cómo enseñar, aunque hoy podemos decir que no haya una separación entre el cómo se enseña y el qué, ambos aspectos están relacionados e inciden en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

un actividad que se desarrolla a los largo de los estudios de la educación normal (...)

Las tareas pedagógicas asumidas por los maestros de las asignaturas y su enseñanza y del Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, suponen la asesoría para la elaboración de los planes de clase que aplicarán los estudiantes en las escuelas primarias, así como la observación y el análisis de esas prácticas. Vemos, entonces, que el énfasis del Plan 1997, se vuelca ya no sobre las cuestiones de la investigación, sino sobre la manera de enseñar los contenidos de cada asignatura, de allí que adquiere relevancia el Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar con un sentido estrictamente de planeación de la clase.

En opinión de los estudiantes, el involucramiento y la asesoría de los profesores de la escuela normal durante la elaboración de los planes de clase que preparan los primeros, se reflejó en esos documentos, así como en la mayor seguridad que experimentaron los estudiantes antes de enfrentarse al trabajo con los niños en los distintos grados de la escuela primaria. Asimismo, cuando los maestros de la escuela normal observaron las prácticas de los estudiantes pudieron conocer el trabajo que éstos últimos realizaron e indicarle aspectos que requerían fortalecer. No obstante, para otros docentes la observación se tradujo en "supervisión", porque sólo asistieron a controlar la asistencia y la presentación de los materiales de los estudiantes dejando a un lado la prioridad formar a los docentes de educación básica razón por la que se exige de un maestro con un perfil de egreso en habilidades intelectuales específicas y de reflexión sobre su quehacer educativo³⁸.

³⁸ Cfr. SEP. Cuadernos de discusión.

El análisis, que realiza la SEP, de las actividades de práctica que realizan en las asignaturas y su enseñanza y en el Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, en ocasiones favoreció que los estudiantes revisaran, con sentido formativo, las jornadas de práctica. En esas situaciones fueron centrales las orientaciones que brindaron los maestros para que sus alumnos pudieran identificar los avances y las dificultades en relación con los temas tratados, las respuestas y reacciones de los niños, la eficacia de los materiales utilizados y la organización del grupo, entre otros aspectos. No obstante, se identificaron varias dificultades que impiden que ese análisis resulte formativo, por ejemplo, cuando:

- a) Se realizó de manera general, lo cual no ayudó a que los estudiantes revisaran con precisión lo sucedido en relación con distintos aspectos del trabajo escolar.
- b) Se calificaron las prácticas de los maestros de primaria en lugar de utilizar la experiencia de observación y práctica como material que facilite conocer y comprender cómo y por qué suceden los aprendizajes en el aula.
- c) Se suprimió el análisis, porque los estudiantes habían practicado con "temas de repaso" o en escuelas en las que no se utilizaban los materiales de estudio correspondientes al Plan y programas de Educación Primaria 1993³⁹.

Las dificultades señaladas para apoyar a los estudiantes en las actividades de observación y práctica se apreciaron, en mayor medida, en los maestros de las asignaturas y su enseñanza. Esto se vincula, en parte, con las inercias académicas que aún se arrastran del Plan 1984. En este último las tareas de asesoría para las actividades de práctica correspondían principalmente a los maestros de Laboratorios de docencia y no a los que

³⁹ Cfr. Ibid.

atendían las disciplinas (psicología, Teorías Educativas, Teorías Sociológicas y Filosóficas, Teoría Didácticas), por lo que muchos no ponen en juego las habilidades para asesorar los planes de clase que preparan los estudiantes. Asimismo, el sentido de la observación y la práctica, en el marco del Plan 1997, es distinto al que proponía el anterior plan de estudio. Con el nuevo plan de estudios, la observación orientada y la práctica gradual, desde el primer semestre, son componentes esenciales para conocer el trabajo de los maestros con los niños en las escuelas primarias de diferentes contextos. Por ello, la asistencia de los profesores de la normal (todos los involucrados en cada semestre) a las actividades de observación y de práctica ha permitido, cuando se ha realizado⁴⁰, conocer el trabajo de los estudiantes y a partir de ello, indicarles aspectos que se requería fortalecer.

Finalmente, el análisis que requieren las actividades de práctica, el cual se realiza en el aula de la escuela normal, es un reto para muchos maestros. En parte por el cambio de orientación que tiene el Plan 1997, como se mencionó antes, pero también porque el enfoque con el que se pretende analizar las actividades de práctica remite a poseer habilidades reflexivas y críticas sobre el propio accionar. Esta última situación implica, entre otras cosas, tener como rasgo, en los formadores de docentes, la reflexión desde la propia actuación para, a partir de ello, reorientar la práctica educativa. Esta dimensión del proceso formativo, tanto para estudiantes como para profesores de la normal, es un aspecto poco desarrollado y atendido no sólo al interior de los colegios y academias de docentes en el marco de las políticas de formación⁴¹.

⁴⁰ Asistir a observar la práctica no es sólo resultado de la buena voluntad de los profesores. En esto inciden aspectos laborales importantes, como el tipo de contratación que tiene y el número de horas que dedican al trabajo en el aula.

⁴¹ Schön D. (1998) El profesional reflexivo cómo piensan los profesionales cuando, actúan. Paidós, en la medida en que su práctica es estable, se hace menos y menos objeto de sorpresa. Su saber desde la práctica tiene a hacerse cada vez más tácito, espontáneo y

Si a esto se agrega el desconocimiento que tienen muchos maestros de las normales sobre los enfoques vigentes para la enseñanza en el nivel de primaria, así como de los materiales que se utilizan, el marco para favorecer al "análisis de las prácticas" resulta poco alentador. Apropiarse de la nueva propuesta requiere de un cambio en las concepciones de los docentes y en el tipo de trabajo colectivo que realizan como académicos de las escuelas normales.

Existe también un aspecto que contribuyó, en algunas ocasiones, al mejor desarrollo de las actividades en el aula de la escuela normal: el hecho de que los estudiantes contaran con los programas y materiales de apoyo para el estudio. Representó un aspecto que favoreció no sólo que el estudiante revisara y comprendiera el trabajo que proponen los maestros en la escuela normal sino que, en distintas ocasiones, fue el referente para que pudieran tratar los temas y contenidos desde la perspectiva de los enfoques. Por ejemplo, a través de las propuestas de actividades y orientaciones didácticas que contienen los programas del área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, los estudiantes elaboraron informes, después de sus estancias en las escuelas primarias, orientados por los programas. Esto facilitó, en muchos casos, el "análisis", entendido como la revisión de la propia actuación, que debieron hacer después de las prácticas, identificando aspectos para mejorar y modificando su desempeño docente.

Finalmente, se destaca que las formas de trabajo de los maestros de las escuelas normales –incluyendo la asesoría para las actividades de observación y práctica que realizan los estudiantes en las escuelas primarias y el análisis de éstas en la escuela normal– han favorecido que los estudiantes, en distinta medida y bajo diferentes características, comiencen a

automático, confiriéndole de ese modo a él y a sus clientes los beneficios de la especialización.

desarrollar los rasgos del perfil de egreso. En primer lugar, la decisión de ser maestros a partir del conocimiento directo de estar frente a un grupo de niños, y desarrollan habilidades para trabajar con ellos; identifican las diferencias que existen en los grupos, como las distintas necesidades y tiempos de aprendizaje; diseñan los planes de clase y de las actividades de trabajo para el aprendizaje de los niños; procuran el uso de diferentes recursos para la enseñanza; se acercan al conocimiento de los contenidos de los programas de estudio de la educación primaria; adquieren mayores destrezas de lectura y escritura, así como habilidades para obtener información en distintas fuentes y establecer relaciones entre los diferentes aspectos que pueden incidir en el trabajo de los maestros y el aprendizaje de los niños.

Estos son algunos de los rasgos que comienzan a identificarse en los estudiantes durante su formación en este sentido, la valoración de la escuela normal y equipos de docentes puedan realizar soluciones a los problemas que están recibiendo los futuros maestros, permitirá reorientar el trabajo académico y tomar decisiones informadas al respecto.

Aunque se advierte un giro en la formación de los estudiantes, al mismo tiempo se observa que las asignaturas se convierten en **disciplinas escolares**, es decir, en un conocimiento especializado que genera contenidos que tienen que enseñarse, al cómo tienen que enseñarse y qué recursos para propiciar el aprendizaje de los niños. En este sentido, las disciplinas escolares aluden, también, a las prácticas docentes que aluden a la organización de la clase, a la selección de actividades y experiencias de aprendizaje con la finalidad de transmitir el conocimiento.

af
que
por
de
anz
ra
na
er
a;
pa
os
ap

car
en
la f
ar e

nte
dis
en t
ñar
ser
tes
ctivi
con

la
ca
se
así
el
er
s y
s y
en
car
tes
aje

los
da
ón
ajo

ello
as
ros
con
las
do
y
un

2.1.2. Alternativas para el fortalecimiento del currículum: conocimiento, tecnología y educación.

El conocimiento en el campo de la educación es una necesidad, pues conforma el elemento teórico que ayuda a iniciar el proceso de apropiación de la realidad educativa mediante conceptos, para explicar y caracterizar la práctica docente en la búsqueda de su desalineación –esto es de su pérdida de sentido-, el conocimiento ayuda al docente a evitar la simplificación de una construcción de sentido común a partir de evidencias cotidianas, más bien, exige que esas evidencias se comprendan e interpreten para poder actuar, mediante el conocimiento, creativamente en situaciones diversas como un sujeto que transforme sus propias prácticas.

Este término de conocimiento tiene que ser incluido en el diseño del plan de estudios, porque es necesario y porque responde a necesidades, pero que permite una amplia explicación para su aclaración.

"En los discursos se hace mención a necesidades para explicar, conceder, recomendar, justificar, exhortar y se resalta el papel del sujeto que se encuentra en necesidad y que se juzga desde las condiciones histórico-sociales.

Así se ve el concepto como una norma que no determina lo que ocurre y es observable, pues supone un marco de referencia que se relaciona con normas socialmente plausibles o teóricamente construidas, normas que pueden ser aceptadas o rechazadas en un espacio, académico a nivel empírico o desde nociones sin pasar a el concepto mucho menos a la definición"⁴².

Así pues, el conocimiento, expresado en conceptos y supuestos epistemológicos, en la educación es un agregado pedagógico, como disciplina curricular que tiene que ser cursada y aprobada para comprender e

⁴² Revista Pedagógica. Op. Cit. P. 38.

interpretar la realidad y no sólo para acumular cierto número de créditos; no es una ciencia paralela o metaciencia sino que implica aprender los supuestos y características básicas de toda teoría que implica, conocer, también, sus técnicas de aplicación y las normas axiológicas y reglas técnicas que suponen su uso: por ejemplo, el conocimiento arquitectónico que implica conocer los estilos de la arquitectura y todo lo referente al diseño de una estructura y los materiales con se puede construir, implica poner en juego que finalidad tendrá la construcción y las reglas en torno a la cimentación, el levantamiento de los muros y los techos, pues de lo contrario haríamos casas que nos serían de interés social o se nos derrumbarían.

Así, para el caso de la educación, es necesario un conocimiento respecto a las relaciones de reciprocidad entre enseñar-aprender, conocer las diversas teorías que explican esas relaciones en el ámbito escolar, ello es imprescindible para establecer una propuesta de formación, por ello incluye supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, no sólo un objeto de estudio, es decir, un contenido a enseñar, por tal razón constituyen una serie de cambios y transformaciones sociales que se producen en el aula.

Así, el proceso de construir el aprendizaje escolar supone un conjunto de estructuras cognitivas, actitudes y expectativas, o mejor aún pautas de comportamiento en el grupo de sujetos que están en relación con las de la sociedad y que se despliegan en las interacciones entre alumnos y maestro, por ello, en el proceso de aprendizaje se advierten conocimientos y valores que se expresan en función de propósitos y metas específicas:

"Para la epistemología en planes y programas de estudio en escuelas Primarias y Normal Jean Piaget aprovecha sus postulados para interpretar el aprendizaje escolar desde una perspectiva epistemológica porque establece

seis tipos de interpretación del conocimiento, como lo expone Fidel Sastre Rodríguez y Fernando Cortés Solís⁴³.

Con esto vemos que, cuando hablamos de educación y, en particular de la formación de profesores, no podemos quedarnos en el ámbito de la simple tecnología para la enseñanza, aunque claro que es necesario reconocer que, con el desarrollo de la educación de masas –del proceso de escolarización–, se han desarrollado distintas tecnologías educativas que han impactado tanto el uso de determinados recursos que van desde el pizarrón y el gis, pasando por los textos impresos, hasta llegar a la multimedia y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; así como las formas de organización de la clase mediante dinámicas de grupos, la enseñanza individualizada y programada hasta llegar a la clase virtual; tecnologías que han estado asociadas a las transformaciones económicas, pero que también se reconocen como productos del conocimiento razón por la cual es preciso examinarlas como tal considerando que:

1. El conocimiento no tiene génesis se haya centrado en el objeto.
2. El conocimiento se halla centrado en el sujeto. Es innato y aprioristas (Descartes y Kant)
3. El conocimiento es producto de la interacción sujeto-objeto. El conocimiento emerge como acabado y con todas sus propiedades, cuando el sujeto entra en contacto con el objeto, genera la interacción contemporánea de los participantes del proceso.
La fenomenología es la forma más significativa de esta postura, existe una armonía preestablecida entre estructura del sujeto y de las prioridades del objeto.
4. El conocimiento tiene génesis y se halla centrado en el objeto. Su representación está en el empirismo inglés. El conocimiento es considerado por asociaciones sensoriales o como copias de lo real, los conceptos y categorías son universales y tenidas por generaciones conservando sus características.
5. El conocimiento tiene génesis y se halla centrado en el sujeto. Sustentado por el pragmatismo norteamericano y convencionalismo de porcure. El conocimiento es considerado como producto de una actividad contingente

⁴³ Sastre Rodríguez, Fidel y Fernando Cortés Solís. **Didáctica y epistemología, en Investigación Educativa**. Vol. 2 Número 3 (1984) pp. 6-9.

del hombre sin necesidad internas, esta opción posibilita la participación del sujeto como productor de sistemas explicativos.

6. El conocimiento tiene génesis y surge de la interacción sujeto-objeto. Epistemología genética. Se enfatiza en la construcción del conocimiento como intercambio de las estructuras cognitivas del sujeto y de las propiedades específicas del objeto, que influye en la conservación y transformación de éste tipo de conocimiento.⁴⁴

Lo que se quiere decir es que, las tecnologías educativas no son simples artefactos, sino que constituyen un conocimiento estructurado, estructurante y en estructuración, pues cuenta con mecanismos específicos de interacción, que permiten su conservación a través de la transformación y conservación de sus estructuras fundamentales que modifican las relaciones en el aula, pues:

Las condiciones de aprendizaje en las escuelas normales pueden darse de diversas combinaciones por sus modelos didácticos, los cuales pueden centrarse en el mismo origen del conocimiento del alumno sin necesidad de construirlos o bien pueden reconocerse por la necesidad de reconstruirlos pasando por fases intermedias antes de arribar a versiones más estructurales⁴⁵

En suma, la apropiación de la tecnología y de la ciencia requiere de necesidades educativas como responsabilidad de superar desigualdades entre las personas y las naciones.

Estas posibilidades de aprehensión en cuanto al conocimiento en las escuelas normales implica grandes posibilidades desde una postura de la comunicación del conocimiento que se nutre desde la revolución tecnológica, el potencial que representa la electrónica, la informática y las telecomunicaciones, disciplina de enseñanza, la biblioteca especializada y un centro de maestro cada vez más especializado para estar cada vez más cerca del usuario, cualquier tipo de información en el volumen y profundidad que es capaz de demandar. Al respecto si como compromiso se instala el

⁴⁴ Sastre Rodríguez, Fidel y Fernando Cortes Solís. Didáctica y Epistemología. En Investigación Educativa Vol. II. No. 3 1984 pp. 6-9.

⁴⁵ Sánchez Arias, Servando. El concepto de aprendizaje escolar en la formación docente en Revista Educativa, año 2 SECYBS. No. 4 enero-abril 1993. pp. 50-52.

equipo para la recepción y grabación de la señal Edusat y transmisión de programas de apoyo por cada asignatura⁴⁶

Los recursos son aprovechados en las escuelas normales dependiendo de sus circunstancias, organización interna, el conocimiento de directivos, profesores y personal de apoyo que tienen las escuelas sobre el destino de los diferentes recursos y posibilidades pedagógicas que ofrecen dichos recursos ya que:

Al mismo tiempo que la revolución tecnológica con la ciencia surge el conocimiento como epistemología, la psicología cognoscitiva, de la lingüística, de las neurociencias, de ingeniería informática, la de inteligencia artificial y la robótica, alternando con la inteligencia humana y de las ciencias sociales que permiten al maestro concebir escenarios tendenciosos y complejos en lo que habrá de formarse para el tercer milenio bajo las condiciones propias de su puesto académico⁴⁷.

La consideración de las tecnologías educativas, y su impacto en la educación, vemos que es necesario valorarla desde sus implicaciones epistemológicas, no sólo por su funcionalidad técnica, puesto que el maestro, el futuro docente- asume la conducción y evaluación con responsabilidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; decide la utilización de diferentes recursos para su clase que inciden en el desarrollo de habilidades intelectuales y competencias didácticas en los estudiantes.

Es por esto que el maestro formado con el plan de estudios 1997 de educación primaria realizará su labor en un ambiente donde se ha ido generalizando el empleo de recursos técnicos y de medios de información en el aula, como el video, la computadora y redes de comunicación y acceso a los bancos de información. Estos, como otras herramientas técnicas, serán

⁴⁶ Czarny, Gabriela. **Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997.** SEP. 2003 P. 37.

⁴⁷ Payán Ramos, Ana María. **Formación Magisterial al tercer milenio.** En Revista Educativo SECYBS, Año 2, No. 4 (1993) Toluca, México. P. 17.

cada vez más accesibles en el futuro y constituirán una importante fuente de información para el maestro y para los alumnos normalistas.

En tal sentido se recomienda fortalecer las relaciones personales de maestros y alumnos, por ser quienes decidirán la manera en que emplearán los recursos tecnológicos, valorando sus implicaciones en las formas de comunicación en el aula así como en la formación de los estudiantes que tendrán a su cargo en educación básica, proveyéndolos de una cierta concepción de lo que es la enseñanza, el aprendizaje y, sobre todo la organización del conocimiento y su uso.

2.2. Algunos casos de emergencia de disciplinas escolares

A lo largo de la historia de las reformas a los planes y programas de estudio, no sólo de educación normal, sino de las distintas profesiones, es notorio como aparecen y desaparecen asignaturas, es decir, disciplinas escolares, en función de cuestiones que, en cada época y sociedad, se consideran relevantes con relación a las formas de interacción social, a los problemas que emergen en la misma sociedad, o con relación al desarrollo de la ciencia y la tecnología aplicada al mundo de la producción. Aquí, vamos a examinar algunos casos que tenemos en México.

2.2.1. El medio ambiente por ecología.

Por lo que se refiere al concepto de educación ambiental, podemos decir que es una manifestación, de primera instancia, que implica un conocimiento dirigido a mejorar la calidad de vida en cada uno de los sujetos al enfrentar diversos conflictos de debate actual; supone el reconocimiento de que las cuestiones ambientales afectan a naciones ricas, principalmente por sus efectos industriales, como a países pobres como un producto del desarrollo desigual, signo de un crecimiento de la pobreza y de la población mundial, que ha contribuido a destruir ecosistemas, alterando las condiciones ambientales que permitían mantener el clima y diversas especies.

Así la modificación de las condiciones ambientales es reconocida como una problemática mundial, pues ejerce una presión sin precedentes en las tierras, aguas, bosques y otros recursos naturales con los que cuentan las naciones y que, en nuestro país comienza a manifestarse en la década de 1960 en torno al crecimiento de zonas industriales y urbanas con sus secuelas de contaminación y aparición de enfermedades, sobre todo en quienes son pobres.

La educación ambiental, entonces, constituye una necesidad para preservar determinadas condiciones ambientales para tener una mejor calidad de vida. Su deterioro determina, en muchos de los casos, la "expulsión de comunidades enteras en busca de las más elementales condiciones de supervivencia y dignidad"⁴⁸ considerando que se requiere de un conjunto de recomendaciones para encontrar soluciones a los problemas, así como de prevenciones sociales. De ese modo la emergencia de la disciplina escolar de educación ambiental, se presenta con el propósito de crear una conciencia por la conservación de la naturaleza, de una población organizada en torno a su patrimonio natural para poder contar con grandes posibilidades de subsistencia en el futuro, procura, entonces, promover un compromiso responsable y consciente hacia la calidad del medio ambiente.

La preocupación por incorporar aspectos ambientales en los sistemas escolarizados ha sido constantemente una preocupación que data de las reuniones mundiales y regionales, en la Unión Soviética de 1977, y de allí se plantea como área de aprendizaje y como espacio curricular.

En tal incorporación se plantea, desde un inicio, como una dimensión que requiere de áreas de aprendizaje y, posteriormente, como un nuevo espacio curricular que une las propuestas sociales y naturales y que originalmente se mantuvieron desvinculadas, por ahora su vinculación es evidente y que es importante clarificar al mantenerse ajenas y sometidas a positivismos que carecen de argumentaciones necesarias.

La dimensión ambiental es un claro ejemplo de cómo se ofrece una gama de posibilidades, para abordarse desde la educación escolar una problemática social como disciplina escolar que, ciertamente, supone

⁴⁸ González Gaudiano, Edgar, **La educación ambiental y los derechos humanos**, en Revista Cero en Conducta, año 6, número 25, mayo, junio de 1991, México D. F. p. 64.

determinados conocimientos, pero que surge de problemas sociales resultado de un proceso urbano industrial que beneficia a unos pocos, pero que para su solución de recurre a la idea de crear una conciencia acerca del cuidado de la naturaleza en los niños.

Es de presumirse que la educación ambiental se constituye en un campo de la acción pedagógica para atender las necesidades de primer orden de la población, relacionado con los niveles de calidad de vida, pero soslaya que esa problemática surge por un crecimiento industrial y urbano sin control.

Basta recordar que, para el caso concreto de México el 14 de febrero de 1986 se dan las primeras y severas inversiones térmicas en la Ciudad de México y que con el Diario Oficial se decretan 21 acciones contra la contaminación que ejecutarían diferentes dependencias federales, entre ellas la SEP proclama:

"El gobierno de la república considera trascendental iniciar una pedagogía ecológica a nivel nacional, por lo que la Secretaría de Educación Pública. Introducirá la materia de ecología en los planes de estudio de los maestros y se capacitará al magisterio en este tema; incorporará contenidos educativos de temas ecológicos en los libros de texto en los diferentes niveles escolares; propiciará que el servicio social de las licenciaturas se oriente a temas ecológicos"⁴⁹

En este caso, como vemos ya no se trata de una asignatura sobre el medio ambiente, sino que se introduce un nuevo lenguaje: ecología, pero más que reconocer el origen de la problemática la declaración de la SEP demanda de la participación comprometida de la sociedad y declara la

⁴⁹ González Gaudiano, Edgar y Alicia de Alba Ceballos. "¿Hacia una pedagogía ecológica?" en Revista Cero en Conducta, año 1, número 5, mayo-junio de 1986. México D. F. p. 48.

incorporación de una nueva asignatura en currículo formal de educación básica.

Las preocupaciones, en torno al medio ambiente, en todos los países son constantes de las décadas de los 70's y 80's, desde los industrializados y no industrializados por la contaminación ya que se ha convertido en un problema mundial; de manera particular para los subdesarrollados resulta preocupante la explotación de sus recursos en forma desmesurada que ha llevado a modificar los ecosistemas.

También en 1972, en Estocolmo, Suecia, se promueve por parte de ONU, una conferencia sobre el medio humano pero sin sentar las bases de una cooperación internacional sobre la materia.

Se limitó al pronunciar que: "Prestar la debida atención al sector de la población menos privilegiada, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana".⁵⁰

Después de ésta conferencia existieron otras, como la de Nicaragua en 1983, que llevan a reconceptualizar el problema de la contaminación, dando lugar a un nuevo compromiso en que se redefinen, también, sus coimplicaciones con la economía, la sociología, la antropología, y la política entre otros.

En el área de la educación se ha ido replanteando su incorporación, pues se sostiene que:

⁵⁰ Declaración de Estocolmo, Suecia (1972) promovida por las ONU, Principio 19.

México al respecto ha formulado en su política y no en su educación, el Plan Nacional de Desarrollo de 1983 a 1988 el capítulo referido a la "política social" en su apartado de Ecología, señalando: "Las soluciones a la problemática ecológica dependen en gran medida de la participación activa y consciente de todos los sectores de la población, por lo que es necesario realizar acciones de educación ambiental a través de un proceso continuo y permanente que se inicie en los grados preescolares y siga a lo largo de las diferentes etapas del sistema formal e informal. En ese sentido se incluirá, dentro del sistema básico y medio, la enseñanza de la problemática ecológica, conteniendo las adecuaciones regionales que correspondan"⁵¹.

Este planteamiento ha obligado a la SEP a ser responsable de la política educativa a retomarse constantemente en cada suceso de tipo ecológico y por considerarse como una política ecológica, porque solamente así se fundamenta el carácter económico-político que se necesita para considerarse en un plan de desarrollo como lo fue en 1983 a 1988, panorama que se ha agudizado considerablemente hasta nuestros días, obedeciendo principalmente a las condiciones de crisis económica de nuestro país y aunado a la falta de voluntad política del gobierno mexicano.

Lo que no podemos dudar es que, el deterioro ambiental, en la actualidad, es un problema mundial, razón por la cual requiere de reflexiones y de acciones concretas para salvar al planeta, pues lo que está en juego son las condiciones para la existencia de vida misma, por ese problema se transforma en términos pedagógicos en una propuesta que nos haga conscientes de que una educación ambiental se refiere a:

- Cuidar la Tierra.
- Cuidar a la gente.

Así, la ecología ha ido encontrando su lugar como disciplina escolar y se le ha ido dando un sustento pedagógico que no puede quedar en una simple propuesta legaliforme para compartir nuestras capacidades con

⁵¹ Plan Nacional de Desarrollo p. 266.

relación a la racionalidad de explotación de los excedentes que ofrece la naturaleza, sino que urge a replantear esa explotación en términos de un desarrollo sustentable; en ello la educación juega el papel de creadora de una conciencia y formadora de hábitos y conductas que tiendan a cuidar la tierra y sus recursos, así como a respetar las distintas formas de vida para mejorar la calidad de vida.

Esa constitución de la disciplina escolar que gira en torno al medio ambiente, a la ecología, se convierte en un elemento de formación de los docentes llevándolos a que asuman el compromiso de hacer las reflexiones con sus alumnos por fomentar los enfoques, propósitos, valores y actitudes y por respetar la vida de la humanidad, lo cual constituye una propuesta de transformación social, cuando se indica que:

Los propósitos son claros al pretender transformar nuestra realidad desde una perspectiva sistemática y multidimensional que inciden en otras disciplinas que fortalecen y ayudan a mejorar la calidad de vida. es decir el medio ambiente se dimensiona con la misma ecología, la política, la sociología, la tecnología, la economía, y desde una parte introspectiva desde la ética, "la ética de cada sujeto, así se podrá orientar y sustentar el desarrollo de las sociedades contemporáneas"⁵²

Vemos que, si en términos de desarrollo de los conocimientos científicos respecto al medio ambiente se constituye una especialidad llamada "ecología", la disciplina escolar de "ecología" se fija otros propósitos distintos a los del conocimiento científico, pues no pretende realizar investigaciones, sino crear una conciencia respecto al cuidado del medio ambiente para tener una mejor calidad de vida en todo el planeta.

⁵² Álvarez-Ugena, Pedros, Elena "Educación ambiental". Explorando caminos humanamente ecológicos, armoniosos, equitativos y sustentables (2001) Ed. Pax México, D. F. pp. 1-20

2.2.2. Derechos humanos por garantías individuales.

Los derechos humanos por su propia naturaleza son considerados como naturales e imprescriptibles, es decir, se conciben como ley natural, que responden a principios básicos de razones prácticas. En las últimas décadas no se han considerados como tales, sino directamente vinculados a la moral o a las convenciones sociales, de tal manera que su carácter natural se convierte en una falacia naturalista; aunque por la vía de la justificación moral se destaca el deber en detrimento del ser y del actuar.

El hombre es el único ser considerado capaz de sacar de esta falacia las interpretaciones acerca de los derechos humanos, como base que "nos guiará para establecer una moral correcta, sino que es una exigencia para poder establecerla"⁵³. En tal sentido los derechos humanos se piensan como el elemento que permite propiciar la concientización a través de la educación.

Es en 1991 cuando en México, a través de la Sección Mexicana de Amnistía Internacional, en el departamento de los derechos humanos señalan la necesidad de promover los derechos humanos en todos los niveles educativos. Básicamente en tres sectores:

- 1.- Niñas y niños, por medio de juegos, teatro y en ocasiones cursos de verano.
- 2.- Maestros, a través de una serie de talleres con dinámicas y juegos, actividades participativas e ideas para la acción concreta en el salón de clase.
- 3.- Padres de familia, a través de conferencias y talleres⁵⁴

⁵³ Beuchot, Mauricio, "Filosofía y derechos humanos" (1993) Ed. Siglo veintiuno editores, Coyoacán, México D. F. pp. 146-147

⁵⁴ Pérez, Leticia y Emma Mendoza. "Educación en derechos humanos: opiniones, experiencias y propuestas de tres organizaciones no gubernamentales" en revista Cero en conducta, año 9. número 36-37. enero-abril 1994, México. D. F. pp. 31

A partir de esta propuesta en México se han realizado cursos talleres, conferencias, festivales, eventos culturales, programas de radio, obras de teatro infantil entre otras actividades para promover los derechos humanos sin impactar a la sociedad, porque la esencia de los derechos humanos tienen que ser vividos para ser explicativos e interpretativos.

Además que se requiere de trabajar en conjunto, de manera creativa, participativa y optimista, partiendo que en la educación es la posibilidad inmediata y fundamental para la construcción de una cultura de respeto a la dignidad humana. La infancia parece ser una medida radical en el cambio de describir e interpretar la realidad, para erradicar en lo posible la pasividad mostrada hasta el momento.

La escuela es un espacio por naturaleza donde el niño permanece más tiempo después de su hogar, espacios académicos para la socialización de sus aprendizajes, valores, actitudes y formas diversas de relaciones sociales.

Sin embargo, aunque los derechos humanos aluden a un estilo de vida, en cuanto se erigen en normas para la interacción social, al convertirse en objeto de enseñanza y aprendizaje que incorporan en el currículum y, con ello, se convierten en una disciplina escolar en que se diluye, precisamente su sentido de estilo de vida para ser convertido en un tema de cultura general.

El compromiso de los docentes que enseñan derechos humanos en la escuela es conocerlos y vivirlos, porque no existe ninguna disciplina en las escuelas normales, en su currículo formal; lo que tiene que hacer es buscar espacios sobre derechos humanos, considerando que los alumnos, maestros

y público en general que aprenden tienen que enseñar aunque carezcan de la categoría de ser docentes.

Es entonces cuando el maestro adquiere el concepto de formarse y no de actualizarse, porque formarse es develar las deficiencias de la labor docente, de construir una sociedad justa en la democracia partiendo desde su aula, para ser igualitario en cada decisión que se realice.

Los derechos humanos son una alternativa para enfrentar una modernización puramente técnica, porque aluden a las formas de relación entre los seres humanos, porque obedecen a una cultura, a una educación que contribuye al reforzamiento de una identidad personal y colectiva que se sustenta en tradiciones históricas, patrimonio cultural, familiar y social, privado y público, universal y cotidiano, nacional e internacional, al mismo tiempo que contribuye, su enseñanza, a crear la idea de una sociedad regida por el derecho.

Quizá, la enseñanza y aprendizaje en torno a los derechos humanos permitan ir creando un freno a un proyecto de modernización educacional que: "Entra en flagrante contradicción con el desarrollo de la identidad cultural al intentar imponer valores de éxito funcionales a las motivaciones de logro, eficiencia, eficacia y rendimiento. Al favorecer la despersonalización de individuo y reforzar mecanismos de universalización en la producción y el intercambio, se contribuye decisivamente a la pérdida y a la desvalorización de la identidad individual y colectiva"⁵⁵.

En este sentido la educación es incompatible con respecto a los derechos humanos, pero como alternativa se propone a la luz de la teoría y con los argumentos de Habermas al referir en su frase "domesticar a la

⁵⁵ Magendazo, Abraham, "La educación en derechos humanos" cit. en revista Cero en conducta, año 9. número36-37, enero-abril 1994 México. D.F. pp38-39

modernización" con una voluntad colectiva para superar las contradicciones de la modernización con una racionalidad en los valores éticos desde la escuela propios de la racionalidad comunicativa, es decir, de una racionalidad dirigida al entendimiento mutuo que, de ninguna manera implica acabar con la modernidad sino educar para la modernidad en cuanto supone apertura al futuro y reconocimiento de las diferencias, lo cual pudiera ser posible, en cierta medida, haciendo valer nuestros derechos humanos y respetando el de los demás.

Y las razones que fortalecen que en la escuela se enseñen derechos humanos son los siguientes:

- 1.- Considerar a los derechos humanos como el más importante marco de comportamiento que regula jurídicamente situaciones sociales en las que se desarrolla la educación.
- 2.- Reconocer en los derechos humanos la referencia crítica para regular éticamente el necesario respeto a la dignidad humana del alumno.
- 3.- Partir de los derechos humanos para concebir las situaciones educativas como prácticas sociales de aprendizaje en las que los alumnos aprendan a ser auténticos sujetos de derechos humanos.
- 4.- Hacer de los derechos humanos la principal justificación para promover una educación humanizada que atienda la estructura social y moral del alumno y no sólo a su formación intelectual
- 5.- Considerar a esos derechos humanos el elemento necesario para afrontar una educación social y multicultural que fomente la comprensión internacional.
- 6.- Reconocer los derechos humanos el contenido fundamental en la enseñanza ética.
- 7.- Considerar a los derechos humanos el contenido necesario para valorar críticamente en las aulas escolares los logros científicos y tecnológicos⁵⁶

Parece indicar que entonces los derechos humanos carecen de un currículo formal debido a que no existe correspondencia de los volúmenes de investigación con relación a las prácticas docentes en la escuela primaria,

⁵⁶ Gil Cantero, Fernando, "Como educar en derechos humanos" en Revista Cero en Conducta. Año 9, número 36-37, enero-abril 1994, pp.44-66.

cuando por necesidades sociales todos los docentes consideran un problema radical de conocer, vivir, expresar y de enseñar por medio de la ética los derechos humanos como obligación y no por un currículo escolar. Pero, también, al igual que con la disciplina escolar de medio ambiente-ecología, los derechos humanos, como disciplina escolar, surge a partir de la reivindicación de iguales derechos de diversas minorías étnicas, de las luchas de las mujeres y otros grupos sociales marginados en la sociedad.

2.3. El surgimiento de estrategias para el estudio y la comunicación como apropiación y selección de información de los medios de comunicación.

Uno de los principios de la formación de los maestros de educación básica, desde la década de los 70's, en los diferentes foros de consulta fue la de comunicar, pues se decía que: "deberá mejorarse la comunicación recíproca si se desea tener resultados mejores"⁵⁷.

La influencia de la tecnología educativa en las escuelas normales requiere de un docente para la modernización como necesidad de recuperar una cultura y un pensamiento tecnocrático de modelos de desarrollo de otras sociedades.

La comunicación como los procesos que se siguen para hacerlo con eficacia y prontitud son necesaria para los docentes de la escuela primaria al contemplarse desde el plan y programas 1993 como parte de los conocimientos, habilidades y actitudes en el programas de español que se consideran como "situaciones comunicativas" porque se agrupan en componentes o ejes "los deseable es que una misma situación sirva para promover aprendizajes relacionados con varios de ellos. De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en formal oral, a la escrita de textos, a reflexiones de genero y al numero de los sustantivos utilizados y a la revisión y autocorrección de la ortografía"⁵⁸.

Desde estas consideraciones el maestro de educación primaria está comprometido con la habilidad de comunicar para posibilitar el aprendizaje en el aula y en cualquier otro espacio, iniciándose en las escuelas normales que como formadora de docentes asume el reto pedagógico de hacerlo con todas sus generaciones.

⁵⁷ Álvarez García, Isaias "La difusión de las ideas de cambio en la formación de maestros de primaria en Mexico (un caso exploratorio) cit. en "educación y escuela, lectura básicas para investigadores de la educación" de Pablo Latapí (1991) Ed. Nueva imagen, México. D. F. p 352.

⁵⁸ SEP, Plan y programas de estudio de educación básica (primaria) 1993, p. 25

Con este compromiso se vislumbra que los fundamentos teóricos de esta disciplina escolar surgen como una continuidad desde el plan de estudios 1984 en 2 líneas de formación básica que son:

LINEA PEDAGOGICA

Esta línea pretende desarrollar al educador en una concepción científica frente a procesos sociales y conceptualizar su labor en una reflexión teórica, metodológica y técnica con el propósito de relacionarlos dialécticamente en su práctica educativa.

También propone tener contacto al docente con los niveles más elevados de la tarea educativa mediante el análisis del curriculum de los diferentes niveles; de la escuela primaria y de la escuela normal así como de los contenidos programáticos de cada área. Con lo anterior se pretende el establecimiento de nexos entre realidad-teoría-realidad, con el fin de que se de un proceso dialéctico y desarrollen su actividad profesional con eficiencia, sentido innovador y la reconstruya a partir de su experiencia cotidiana y del estudio constante.

LINEA INSTRUMENTAL.

Esta línea proporciona elementos básicos de comunicación oral y escrita así como las relacionadas en el empleo de lenguajes y modelos matemáticos que faciliten a encontrar respuestas a problemas que se plantean en la investigación social como la evaluación del aprendizaje y evaluación del propio aprendizaje.

Proporciona bases científicas y estéticas que permiten al estudiante adoptar una actitud reflexiva, crítica y recreativa frente a la sociedad a la

naturaleza y a él mismo. Sus contenidos se encaminan a desarrollar en el estudiante capacidades para el entendimiento de la comunicación a través del ejercicio constante de la observación, la discusión y reflexión de las relaciones que se producen en el salón de clases, en la escuela y en la comunidad que se ubica.

Haciendo uso también de su expresión oral y escrita que se someterá a una modalidad de taller y que a partir de problemas planteados el estudiante adquirirá las bases teórico-metodológicas que le permitan desarrollar y consolidar sus habilidades comunicativas orales y escritas, así como las relacionadas con el hábito de la lectura, todo con base a un proceso integrador de español y de observación de la práctica educativa principalmente.⁵⁹

Para el plan de estudios 1997 la asignatura de estrategias para el estudio y la comunicación tiene como propósito el fortalecimiento de competencias⁶⁰ de lectura comprensiva y crítica, así como la expresión clara, en forma oral y escrita, de componentes que tienen que ver con un trabajo intelectual y que tienen un sentido formativo para los futuros educadores.

Con la aplicación de estrategias es para organizar el estudio y el aprendizaje autónomo, es decir, aprender a aprender que se remonta a las ideas de Rousseau, que aspiraba a desarrollar actitudes y métodos de aprendizaje separadamente de la enseñanza formal, antes de la adquisición de conocimientos.

Para la educación es prioritario como obligatoria porque se requiere de educar para la "vida" como rasgo de una sociedad tecnológica, las escuelas

⁵⁹ SECYBS. **Planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria.** Op. Cit. p. 26-36.

⁶⁰ Entiéndase por competencia a la formación del profesorado para intervenir de un modo eficaz en el proceso educativo, con conocimientos, habilidades, actitudes y valores, producto de un currículo formal, a su vez con los mismos criterios de evaluación. SEP. Plan y Programas 1997 Lic. en Educación Primaria Pp. 61-63.

entonces tienen que enseñar a los jóvenes a aprender con eficacia e inculcarles la idea de seguir aprendiendo.

La solución de los problemas de las escuelas parecen incidir en las habilidades para el estudio y la comunicación⁶¹, como habilidades intelectuales que el maestro de educación básica deberá desarrollar con sus alumnos haciéndolos autónomos en sus aprendizajes, al propiciar sus habilidades para el estudio, hablar, escuchar, leer en todas las disciplinas de enseñanza.

La importancia que se da para fortalecer las competencias para el estudio y la comunicación es por medio de la resolución de problemas, para lo cual se considera que la escuela primaria desarrollará en los alumnos destrezas para resolver problemas cotidianos, destrezas que generarán un apego a las tareas curriculares y a situaciones de aprendizaje; este propósito implica a niños de preescolar y de educación primaria; gradación escolar continua, así responderemos a la necesidad de reducir la distancia entre el carácter de la formación y el ejercicio de la profesión mediante la transferencia de habilidades para que los egresados de normal presenten, cada vez, menores dificultades en la estructura de sus trabajos académicos y de otras actividades relacionadas con el campo profesional, es decir, puedan trabajar con los niños de educación básica.

Al incorporar actividades estratégicas se pretende resolver problemas donde se pongan en juego la reflexión, aplicación y prueba de conocimientos previos, identificación de contextos, oportunidades para la creatividad y la construcción de posibles soluciones.

⁶¹ Nisbet, John. *Estrategias de aprendizaje*. Santillana (1992) pp. 28-45.

Los estudiantes normalistas se tienen que habituar a enfrentar diversas tareas, con una planificación ordenada que facilite su ejecución y evite sensaciones de impotencia y frustración. Con este principio se estará consciente que ciertos problemas exigen mayor aplicación y esfuerzo con lecturas más rápidas de textos complejos, por lo tanto se necesitarán revisiones sucesivas, estrategias de lectura y otros apoyos para alcanzar la comprensión requerida en su formación.

Los elementos formales de la redacción, reglas lingüísticas se abordarán preferentemente a partir de necesidades concretas durante el proceso de su elaboración y corrección de textos académicos; se tratará de evitar cursos en los que dominen contenidos formales, con definiciones y reglas abstractas, lo que hace que los alumnos tengan reducidas oportunidades para ejercitar sus propias habilidades de comunicación sobre los asuntos académicos de su formación. Con este sentido se destaca la formación de estrategias para el estudio y la comunicación y que no es equivalente a un curso de español como fue en el plan de estudios 1984.

Para conducir esta disciplina de enseñanza tienen que estar convencidos los alumnos de su responsabilidad y, sobre todo, de su satisfacción, por las ventajas del trabajo organizado y por las condiciones de naturaleza de la profesión docente, porque es indispensable adquirir recursos intelectuales apropiados para establecer una mejor relación entre el conocimiento y sus aplicaciones educativas.

Esta disciplina se relaciona con las actitudes del futuro docente porque requiere del desarrollo de sus habilidades intelectuales, el diagnosticar y autoevaluarse significa identificar oportunamente las áreas de comunicación y el estudio en que se sienten inseguros o con dificultades particulares en escenarios eminentemente educativos.

La orientación y sugerencias deberán partir de los problemas que los alumnos enfrentan tanto personales como académicos, para sugerirles la manera de superarlos con el apoyo de sus compañeros y maestros de la escuela normal.

El fortalecimiento de actitudes positivas hacia los temas formativos de la asignatura corresponde también los principios éticos de ideas y conocimientos que exigen responsabilidad para que los mensajes se cumplan eficazmente su función, respeto al interlocutor, honestidad y apego a la verdad.

Se les pide a los alumnos reafirmar su confianza para desarrollar sus competencias de comunicación y se sabe que los problemas de expresión pueden derivarse de prácticas inadecuadas en el estudio y en la lectura. Se pretende reflexionar también sobre la existencia de distintos modos de manejar ideas, léxicos, y estilos de expresión en diversos contextos sociales. Se consideran válidas las formas habituales de comunicación de los medios familiares y populares donde el lenguaje tiene su propia función, en la educación superior existen razones para trabajar con niveles apropiados de precisión, rigor y fundamentación en escritos y argumentaciones.

La valoración del estudio y el aprecio por la cultura al libro son prioridades en la formación de los educadores porque reflejan una actitud convincente y estimulante, por parte de los maestros, quienes conducen esta asignatura, es indispensable reforzar el valor en los estudiantes para su propia lectura. Es importante que los otros maestros de la institución propicien la cultura del libro en presentaciones de los mismos, debates foros y mesas redondas sobre temas de la formación docente, para que resulten pertinentes y poner en práctica la responsabilidad intelectual, el respeto por las ideas y la tolerancia de las diferencias.

Para la lectura se indica que se propiciarán prácticas flexibles, para los estudiantes, de acercamiento a los libros que fortalezcan el gusto y el disfrute estético de las obras literarias, los estudiantes encontrarán un estímulo a su formación por lo que les deje la lectura y porque participen en círculos de lectura así como debates, en la elaboración de críticas y reseñas para el periódico mural, revistas estudiantiles y otros medios disponibles en la escuela normal y fuera de ella. Por su propósito de la asignatura se evitará la asignación obligatoria de lecturas con fines de calificación y reportes constantes.

Las competencias de los estudiantes para la lectura analítica y crítica de textos académicos, exige una planificación sistemática y constante para el dominio de estrategias de comprensión, análisis y crítica de materiales propios de su campo de formación.

Para el curso de esta disciplina de enseñanza requiere de un estudio sistemático para presentar un mejor material para el análisis, esquemas, exposiciones y consultas de fuentes bibliográficas. Se deberá estimular a los alumnos hacer usuarios permanentes de la biblioteca y explorar obras diversas en las disciplinas del conocimiento que puedan consolidar el perfil de egreso.

Se sugiere evitar que consulten guías y manuales de redacción, investigación documental, elaboración de tesis porque son tratamientos esquemáticos eficientes y que no es conveniente al pie de la letra. Se sugiere que el maestro tenga la responsabilidad de conducir este curso revise con cuidado los cursos para seleccionarlos y aprovechar adecuadamente los contenidos que le resulten de mayor utilidad. Se trata de dar pautas con flexibilidad y de ensayar en la construcción de estrategias propias de acuerdo a las características y necesidades particulares de cada actividad,

proponiendo diferentes aplicaciones de estrategias para el estudio y la comunicación. Se recomienda consultar apartados como los siguientes: planificación del tiempo, organización de agendas, horarios, elaboración de notas, apuntes de clase, lectura de materiales de estudio, manejo de fuentes bibliográficas, hemerográficas, exposición oral, explicación de una clase, participación en debates, foros, seminario, mesa redonda, redacción de reportes y ensayos académicos breves con argumentos bibliográficos subordinando los procesos intelectuales para la eficacia, eficiencia, productividad y competitividad.

Como se puede observar el surgimiento, y justificación de la disciplina escolar de Estrategias para el Estudio y la Comunicación, está vinculado a dos supuestos: la educación se sustenta en los procesos comunicativos y, estos, en la escuela requieren del estudio, pues además se supone que, la educación en la actualidad, así como la misma sociedad, requiere de "aprender a aprender", de allí que se insista que esta asignatura gire en torno a ciertas técnicas de estudio que, supuestamente, permiten que el estudiante adquiere autonomía en su aprendizaje.

• CAPITULO III. FORMACIÓN DE PROFESORES Y LA DISCIPLINA ESCOLAR DE ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN

3.1. La formación de profesores.

En este capítulo se trata de establecer cómo al hablar de la formación de profesores necesariamente hay que referirse a las disciplinas escolares que darán contenido a dicha formación. Así, por ejemplo se ha considerado que la formación profesional –desde el punto de vista de cómo se organiza– es resultado de una división del trabajo disciplinario, esto es, supone la participación de distintos profesionales⁶². Sin embargo, cuando la formación se examina con relación al mercado de trabajo se plantean otras cuestiones, tales como que la relación entre formación y centro de trabajo es ineludible para proponer “modelos de formación”, así Labarca indica que:

Formación y empresa constituye un aporte ineludible en la implementación de modelos de formación y de capacitación laboral para contribuir eficientemente a la adquisición de conocimientos y competencias relevantes para el ejercicio de las actividades profesionales⁶³.

Por supuesto que considerar a la empresa –en nuestro caso podemos decir: centro de trabajo– como un elemento fundamental de aprendizaje implica reconocer que el centro de trabajo es el escenario donde se desarrollan las tareas productivas y que, por lo tanto, tiene un papel educativo al mismo tiempo que tiene que preocuparse por “formar un capital intelectual potencial, administrar los conocimientos de las personas y mejorar e incrementar sus competencias” en la medida que la organización

⁶² Cfr. Labarca, Guillermo (comp.) *Economía política de la educación*. México, Nueva Imagen, 1980.

⁶³ Labarca, Guillermo (Coord). *Formación y empresa*. (1999). Montevideo, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT).

productiva está siendo reestructurada por las innovaciones científico-tecnológicas, es decir, se ha pasado una tecnología tradicional hacia otra que implica un cambio en la organización del trabajo que supone, a diferencia de antaño, de un aprendizaje continuo que incluya el saber, "la experiencia, los conocimientos y la valoración en la realización de los procesos de aprendizaje"⁶⁴ mismos. En realidad, en lugar de discutir el concepto de formación se habla de "competencia profesional [la cual] apelaría a la capacidad del aprendiz para organizar por sí mismo su trabajo, mientras que las calificaciones serían transmitidas en los procesos de aprendizaje en términos de la organización ajena"⁶⁵.

Como vemos, referimos al concepto de formación representa una gran dificultad, en primer lugar, para tratar de conceptualizarla y examinar el modo en que se organiza; en segundo lugar para discernir entre formación y capacitación, sobre todo cuando se aluden estos conceptos con relación a la organización de la producción y el mercado laboral, ya que, en no pocas ocasiones, se confunden los términos.

Para el presente trabajo se considera que la formación representa un proceso de escolarización, implica cursar un currículum para dar sustento teórico para el ejercicio profesional, pues se trata de hablar de la formación de profesores de educación básica, donde el ámbito laboral es distinto a un proceso productivo, a pesar de que la actividad docente se organice –y constituya– como un proceso de trabajo específico, pero lo que interesa aquí es destacar el proceso de formación de los maestros, el cual, también puede

⁶⁴ Arnold, Rolf. "Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas", en Labarca, Guillermo (Coord). Formación y empresa. (1999). Montevideo, Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT), pp. 66, 67.

⁶⁵ Ibid., p. 68.

concebirse como un proceso de trabajo orientado a formar nuevos educadores.

Así pues, la noción de formación tiene soportes dinámicos del desarrollo personal que consisten en “encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo⁶⁶ esto es: cumplir con determinadas condiciones profesionales que implican una actuación –desempeño de tareas- con base en ciertos conocimientos, habilidades, valores y actitudes, con esto se quiere decir que un profesional no se forma sólo, sino que lo hace en distintos medios en los que tiene que cumplir con determinados propósitos, aprender ciertos contenidos, someterse a la acción de otros y desplegar, también sus propios medios.

En el caso de esta investigación se trata de advertir que la formación de profesores constituye un aprendizaje mediante un currículum formal establecido en las escuelas normales, pero hay que establecer que el currículum no es en sí mismo la formación, constituye en realidad un medio para la formación, en todo caso es una propuesta político educativa de formación que es interpretada por quienes lo desarrollan, por tal razón exige reflexionar sobre las condiciones en que se implanta y desarrolla, sobre el tipo de relación que establece entre los sujetos y el campo laboral al que se destinan los alumnos.

Es también pensar en el rol docente, de lo que hace y de lo que no hace, cómo busca y emplea estrategias didácticas; en fin, la formación supone recuperar el trabajo docente para el mismo docente, en ese sentido

⁶⁶ Ferry Gilles. *Pedagogía de la Formación (1997)*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Pp. 53-54.

requiere "Reflexionar [y] al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si hay formación"⁶⁷.

De ese modo se advierte que la formación requiere de una revisión permanente de la práctica haciendo un continuo estudio, reflexión y transformación de personal.

Ahora bien, en el caso de la formación de docentes en el plan de estudios 1984 se plantea lo siguiente:

3. "Propiciar una sólida formación profesional del educador fundamentada en la aproximación al conocimiento de los avances de la ciencia, en la ampliación de su cultura, el conocimiento de los progresos la explicación científica del hecho educativo, en el dominio de los medios didácticos y en el conocimiento amplio de la psicología educativa"⁶⁸

Destaca aquí que la formación del docente se concibe casi como erudición al requerir conocimiento de los avances científicos, una cultura amplia, conocimiento de las explicaciones científicas del hecho educativo, dominio de medios didácticos y un conocimiento amplio de la psicología educativa. como se puede ver aquí concurren diversas disciplinas que van de las ciencias, las ciencias de la educación, la didáctica y la psicología, pero que la expresarse en el Plan y programas de estudios, se convierten en disciplinas escolares –vale decir, en asignaturas- en la medida que no se profundiza en cada disciplina, sino que se hacen recortes y se adecuan los contenidos con fines de transmisión.

Todavía más, este plan considera distintas acciones de actualización pedagógica que se venían desarrollando de manera aislada en el sistema, por lo tanto, buscará coordinar esfuerzos, aprovechando los recursos y

⁶⁷ Ferry, Gilles. Op.cit. p. 56.

⁶⁸ SECYBS. Op. Cit. P. 18.

fundamentalmente incorporando a las escuelas normales a las tareas de difusión pedagógica entre los diferentes niveles del sistema.

La concepción de formación de los maestros, en la Escuela Normal, se expresa en el Plan de estudios con relación al propio campo educativo de la educación básica, pero en términos de una adecuación de la educación a la sociedad en constante cambio, para hacer viables las reformas educativas.

Podemos decir que la formación docente se ha discutido básicamente en dos tradiciones: una de orientación técnico-académico y la otra de orden político-ideológico.

En la primera, la formación y las prácticas escolares se centran en las modificaciones del diseño y organización curricular y, en la segunda, apunta a una serie de discusiones y debates en torno a políticas educativas que, durante sexenios, han pretendido actualizar y formar a los docentes.

Históricamente la educación normal es resultado de un complejo proceso económico, político y social que caracteriza al país. De allí que las políticas hacia las escuelas normales obedecen principalmente al desarrollo económico del país, más concretamente, a la necesidad de contribuir a crear una identidad nacional al dirigirse a formar sujetos adaptados al orden político y económico, es decir, formar en los valores de la ciudadanía y del trabajo, lo cual ha dado lugar al establecimiento de disciplinas escolares tales como el civismo o los derechos humanos, la incorporación de contenidos científico-tecnológicos que se consideran indispensables para una comprensión e inserción en la sociedad, así como a la instauración del disciplinamiento de los educandos.

De ese modo se puede advertir que, con estas concepciones, en el Estado de México se pretendió desarrollar una formación de docentes, en dos momentos en que se han expresado dos políticas básicas que son:

1. Política Desarrollista.

Que corresponde a una proyecto nacional que tiene como sustento una política populista que históricamente inicia con el plan sexenal del presidente Lázaro Cárdenas del Río, el cual tuvo como finalidad la consolidación de un Estado, haciendo sentir que todo logro era por el Estado y por el Petróleo como triunfos sociales. Aquí, es donde el Estado nace como benefactor y representante único del bienestar social.

Esta política se identifica con la idea de lograr la subordinación y control social de las masas, buscando que la educación fuera motor y palanca del desarrollo social. En este contexto las escuelas normales del país juegan un papel prioritario, formando maestros en función de las condiciones histórico sociales que delinea el proyecto político del Estado.

Asimismo, la formación es considerada como un apostolado magisterial y que, aún en la actualidad se repite en los discursos sobre la formación de profesores en las escuelas normales, destacando las características de amor, sacrificio en el bien de la niñez y la devoción por la profesión y la patria.

En esta concepción de formación la noción de alumno que subyace es la de un ser espiritual, de ciudadano patriota con las mismas posibilidades de desarrollo para mejores niveles de vida.

Sin embargo, la ocupación docente es concebida como una subprofesión frente a la formación universitaria, por considerarse dentro de la enseñanza elemental, pues sólo hasta 1984, fue elevada al rango de licenciatura, mientras que en décadas anteriores se concluía después de la primaria, posteriormente, después de la secundaria y se homologó al bachillerato.

Durante esa fase de la política gubernamental, se gestó una exigencia de los profesores por ser considerados como profesionales, la respuesta gubernamental se concretó en la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y un conjunto de reformas en la Escuela Normal, para que la formación de profesores tuviera el mismo nivel que las profesiones universitarias.

2. Política de Modernización.

En segundo momento se identifica a partir de la llamada modernización, la cual se presenta como una solución a la crisis económica, a los problemas sociales, políticos y educativos, pues se insiste en una solución a la crisis global que se gestó ante los cambios en la producción y el mercado mundial desde la década de los 70's. A partir de entonces, y sobre todo durante la década de 1980, se comienza a hablar de crisis educativa caracterizada por la baja calidad académica, falta de contratación de profesores de calidad y en cantidad suficiente, insuficiencia de instalaciones complementarias a la formación de docentes, poca difusión de cultura, altos índices de eficiencia terminal, entre otros problemas, además se insiste en la formación de un nuevo maestro con razonamientos formales, abstracto y científico que transforma la realidad y, en consecuencia, pueda formar a un ciudadano para el tercer milenio. Para lograr esa formación de profesores se diseña una política de profesionalización y se crea un programa de estímulos

con el nombre de carrera magisterial con el propósito de contribuir a mejorar la calidad de la educación, de ese modo se exige eficacia a la tarea docente y se demanda un nuevo perfil de egreso que incluye la investigación en todas las actividades docentes.

Las descomposiciones sociales políticas, económicas y culturales se ven reflejados en el funcionamiento del sistema educativo. Con el antecedente de la reforma de educación normal de 1985 implica hablar de licenciados en educación primaria se ha incrementado la deserción a carrera magisterial por carecer de formaciones técnicas-pedagógicas y académicas que pueda ofrecer la educación normal.

Los maestros se mantienen como víctimas de una crisis de identidad profesional y ocupacional. Por otra parte la profesión adquiere diversas connotaciones por quienes asumen el compromiso y viven solamente de los ingresos que reciben de la docencia, es decir vivimos segmentaciones, diversificaciones ocupacionales, su individualidad ante lo colectivo y su poca participación política.

La vocación entonces ha pasado a una crisis de identidad producto de necesidades y demandas que requiere el presente y porque se exige mayor compromiso social.

Entonces la formación de docentes en las escuelas normales rebasa sus concepciones legaliformes de racionalidad por considerar también los valores, las actitudes y las habilidades, pero también con incidencia de aspectos irracionales de inter-subjetividad por la trama de aspectos psicológicos en cada uno de los actores que participan en la formación de los licenciados en educación primaria⁶⁹.

De esta manera las escuelas normales intentan explicar y comprender la formación de los profesores de educación básica a partir de sus propios referentes y del plan de estudios 1997, haciendo una interpretación de su contenido en forma diversa, en función de la formación de cada profesor normalista.

⁶⁹ Mireles Ortega, Irineo. **Normalismo y magisterio: Relato de una profesión y crisis de una identidad en Revista Educativa** (1993) Año 2 No. 4 PP. 31-36.

Por más que los discursos de política educativa han planteado una revaloración social de la profesión docente, la formación de los profesores de educación básica se sigue reconociendo a partir de una identificación como sujetos dotados de sabiduría y de pleno amor a la docencia con tolerancia al ejecutar sus actividades escolares y, ocasionalmente arriesgando sus expectativas de docencia centrando su labor en el orden y en la disciplina cuando sus condiciones no son propicias.

Al docente también se le adjudica emoción, pues puede rebasar cualquier posibilidad de cumplir su misión y visión, de ser forjador del futuro, formador de hombres, sembrador de esperanzas, constructor de la patria, de ser considerado como el responsable de los destinos de la humanidad, de guiar a los hombres a la senda del conocimiento, a la verdad y al deber ser, de esa manera se concibe al profesor como un ser pensante, imaginativo, que desea poseer y representar mejor su realidad.

El profesor tiene la necesidad de creer en su práctica porque asume su compromiso con las cualidades deseables y las representa en términos míticos con una carga de heroísmo, apostolado y de abnegación cuando su realidad carece de explicación sustentable.

Para Rosa María Zúñiga (1993, p. 43) la formación se sitúa en un imaginario y simbolismo de los profesores normalistas, para muchos se ha trascendido en el tiempo y en el espacio académico y profesional para enlazarse estrechamente con lo político y en las relaciones de poder establecidas, pues forman parte de una ideología institucionalizada⁷⁰

En consecuencia, la formación en las escuelas normales representa un debate interminable entre lo que hacen, sienten y piensan los profesores a partir de sus condiciones de existencia, de la ideología que comparten y

⁷⁰ Zúñiga Rodríguez, Rosa María. **El imaginario normalista en Cero en Conducta**, año 8, número 33-34, mayo de 1993, México D.F. p.p. 43-44.

transmiten que, en no pocas ocasiones, son contrarias a una formación profesional, en la medida que es poco precisa dado que en ella predominan creencias y certezas incuestionables por lo que se escapa la crítica constante consciente e intencionada para mejorar sus condiciones pedagógicas.

Lo contrario a la figura de profesor normalista es que se devela actualmente como omnipotente y al mismo tiempo como el encargado de vigilar el deber ser a partir de incidir en la formación inicial de maestros que se ha convertido en un contenido ideológico, al predominar los propósitos de un proyecto político del Estado, lo cual se convierte en una limitación del trabajo docente en las aulas.

La noción de formación propuesta por la política educativa, entonces, es insuficiente si se omite esta simbología de identidad normalista y que subyace también en la complejidad y subjetividad racional e irracional en la formación de docentes. El pensamiento se expresa y se concibe en el compromiso por educar a las generaciones presentes, es decir por ser sujeto de formación y de formar a quienes así lo han decidido.

En la formación inicial los alumnos normalistas de San Felipe del Progreso tienen la oportunidad de profundizar en el concepto frente a su realidad específica, pudiendo amalgamar sus actividades de acercamiento a la práctica escolar al indicar que: "La formación de profesores no solo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria"⁷¹ y en otros espacios sociales que posibiliten la formación del maestro normalista. Con ello lo que se reconoce es que el centro de trabajo, también es un espacio de aprendizaje capaz de producir un determinado modelo de formación que impacta al currículum formal, pero

⁷¹ SEP, Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria 1997, Transformación curricular de las escuelas normales (2000) p. 36.

en ello se encuentran las posibilidades de romper con la unidireccionalidad de la formación, de reivindicar al propio docente como agente activo de su formación tiempos expofesos, así como de los lugares de su preferencia formativa.

3.2. Los problemas de la implantación de la asignatura de estrategias para el estudio y la comunicación en el plan de estudios 1984-1997.

Bajo el contexto de las políticas educativas que plantean reformas a la formación de profesores, es posible inferir que los cambios en los Planes y programas de estudios, implican una reorganización de los contenidos en función de los objetivos que se plantean las mismas políticas educativas para la educación básica en las que se presentan diagnósticos de lo que son los problemas y necesidades sociales, económicos, políticos y educativos del país; lo cual sirve de base para perfilar las disciplinas escolares que son eliminadas, por considerarse obsoletas, y aquellas que se crean para responder a las problemáticas planteadas.

En términos generales se puede decir que la reforma de 1984 fue ineficiente en las escuelas normales, a pesar de que significó una elevación al nivel de licenciatura de los estudios normalistas, pues como hemos visto se mantienen los mismos valores y creencias respecto a lo que significa ser docente.

La reforma ignoró las condiciones sociales en la que, efectivamente, se emprendía la reforma, nunca se advirtió a las instituciones educativas de la profundidad y complejidad que significaba, desconoció los rasgos la historicidad de identidad normalista, sus condiciones culturales, su trayectoria académica y su definición concreta para educar en la escuela primaria.

El giro fue dramático sin referentes específicos ante la práctica docente de los alumnos en formación inicial, no se consideró la reconstrucción sin las condiciones de una política educativa, se camufló con propuestas universitarias: Docencia, investigación y extensión de la cultura⁷².

⁷² Servín Castro, Marco Antonio. Escuelas Normales. **Propuestas para la reforma integral** (2003) SEP. P. 29.

El vocabulario cambió en sus diferentes combinaciones con las propuestas universitarias encubriendo la esencia de educar por lo artificial; forzando teoría con la práctica en una condición lineal, encuadrando definiciones ambiguas, tomadas de referentes poco leídos y explorados en su totalidad con el sólo referente de comunicarnos con los estudiantes de manera urgente.

La reforma de 1984 fractura a las escuelas y a sus maestros en el sentido profesional, pues no se logra entender el concepto de docencia, sumando a problemáticas citadas se adhiere la del reciclaje del personal docente, sin ningún esfuerzo preciso y efectivo para la nueva función de formar a otros docentes.

Los nuevos enfoques y contenidos significaron otra fractura, es decir se privilegiaban datos más elementales de una tradición pedagógica sin mediar el análisis del contenido científico, ni se consultaba a especialistas de estos saberes.

El mundo sin teoría se rompe y el arte de enseñar se convierte en un proceso dialéctico entre enseñar y aprender y se dá el rescate de los saberes prácticos tradicionales; de hacerse rápido de las teorías y nuevos conceptos que implicaban un nuevo plan de estudios.

Los cursos para los maestros fueron breves, intensos, limitados, elitistas y con poca apertura a la formación, limitada e indiscriminada homologación de todo el personal docente⁷³.

A este escenario le sigue el prolongado receso de reformas con un abandono financiero y académico de más de una década, aislamiento de otros campos profesionales por el nivel académico de los maestros y la forma

⁷³ La homologación es un problema educativo que por influencia y compadrazgos generalmente se deja aún lado el perfil de egreso en las escuelas normales.

burocrática de administrar la educación normal desde Educación Pública.

Con todas las problemáticas antes señaladas normales se institucionaliza otra reforma, en el año 1997, muchos maestros en reuniones colegiadas con el propósito de preparando académicamente y de incidir en la realidad escolar.

Puede afirmarse que no se pueden resolver los problemas de aprendizaje y que al proponernos un número de objetivos formativos en su aplicación y/o realización la compleja, lo que debilita el funcionamiento de las Escuelas N para la enseñanza. En fin, no se contempla el aprendizaje en la escuela primaria, sólo se piensa en *el hacer* sin saber qué, con quién, cómo, el por qué, entre otras cuestiones otro orden pedagógico didáctico, que se esgrimen actualmente los problemas que se presentaron fueron los siguientes.

- d) El número excesivo de asignaturas por semestre, que fragmenta la atención del estudiante y presentó dificultades para la articulación de contenidos de diversas asignaturas en una cultura coherente.
- e) Un énfasis excesivo en el estudio de disciplinas teóricas, cuyos programas se organizaron como revisión general de conceptos e historia de la disciplina, sin énfasis en los aspectos más relevantes para la comprensión de los procesos escolares.
- f) Una atención limitada al estudio del curriculum de educación primaria a los conocimientos científicos y pedagógicos necesarios para la enseñanza, en especial de las asignaturas de carácter básico.

- g) Una escasa familiarización con el trabajo real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales⁷⁴.

Muchos de los problemas señalados fueron propios de las escuelas normales y, como medida para corregir éstas deficiencias, en el currículo se implementaron disciplinas para amalgamar, conocer y aplicar los nuevos enfoques en la educación básica, así como de materiales educativos diversos que se elaboraron desde el año 1993.

Los problemas que enfrentaron las escuelas normales fueron los siguientes:

- a) Los profesores de educación normal que estaban en servicio se hicieron cargo de la impartición de las nuevas asignaturas que, con mucha frecuencia, no correspondían a su especialidad. Sin embargo, no se realizaron suficientes acciones de capacitación y actualización para apoyar y complementar la formación de los profesores.

La ausencia de un sistema continuo de perfeccionamiento dirigido a los formadores de maestros, de reglas claras para desarrollar de manera efectiva una carrera académica, así como la irregularidad en la aplicación sistemática de criterios de estímulo al desempeño docente, obligó a la búsqueda individual de oportunidades de actualización y superación profesional en programas o cursos de posgrado de carácter genérico, que en su mayoría no tienen relación directa con las actividades profesionales de los maestros.

- b) La mayoría de los planteles carecía de acervos bibliográficos actualizados y de los materiales básicos para apoyar los programas: no contaban con los recursos técnicos, materiales y financieros suficientes, lo que se tradujo en la imposibilidad de realizar actividades propuestas en los planes de estudio y en el abandono y deterioro paulatinos de muchas instituciones⁷⁵.

En realidad lo que se promueve es un currículum único en el que se ignoran los problemas particulares de cada escuela normal, sus culturas diversas, es decir, la existencia de contextos diferentes y, por lo tanto, de

⁷⁴ SEP. Plan y Programa de Estudio de Licenciatura Op. Cit. P. 18.

⁷⁵ SEP. Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. P. 19.

necesidades diferentes y, a su vez, propias de cada institución. Ese es pues, el contexto en que surgen nuevas disciplinas escolares, entre ellas las **Estrategias para el Estudio y la Comunicación**, pensada y justificada a partir de la propuesta de una educación continua, a lo largo de la vida, vinculada al desarrollo y uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información en la sociedad.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado un análisis de los dos últimos Planes de Estudio de las Escuelas Normales de nuestro país se devela: en primer lugar que la implantación del curriculum fue un proceso de lucha, de negociación entre autoridades y sindicato nacional de maestros actuando como un organismo profesional, más que gremial; asimismo destaca que las reformas se han dirigido a recomponer el proceso de escolarización de la gran masa de población representada por los estudiantes de educación básica; los ejes de la reorientación del proceso de escolarización han sido el control de los contenidos curriculares tanto de educación básica como normal por parte del Estado y, un profundo proceso de remodelamiento de la educación normal que afecta los aspectos administrativos y formativos.

En este último punto, el de la formación vemos como han surgido disciplinas escolares como una necesidad social, económica, política y educativa que explican los cambios constantes de la vida cotidiana; esa disciplinas escolares, aunque tienen ciertos contenidos científicos se concentran en apreciaciones éticas, ya que sus propósitos no se dirigen hacia la investigación de problemas, sino a crear una conciencia social, un compromiso y a fomentar la responsabilidad respecto a determinadas cuestiones sociales o personales, como ocurre con disciplinas como medio ambiente-ecología y derechos humanos, por una parte, y con estrategias para el estudio y la comunicación.

Lo que advertimos es que, la constituirse las nuevas disciplinas escolares, aunque emergen de presiones políticas y sociales de un momento histórico determinado, paulatinamente van desarrollando una fundamentación pedagógica para poder ser enseñadas. De ese modo, también, se vuelve a ver como el curriculum es un espacio de negociación,

de acuerdos y compromisos entre sujetos y que, el proceso de escolarización implica, siempre, una propuesta de formación dirigida desde el Estado, pero que es posible interpretar desde la realidad cotidiana de los docentes y los alumnos.

Aún más, la emergencia de nuevas disciplinas escolares ofrece la oportunidad de discutir los problemas sociales, y la formación misma de los futuros docentes, pues proceden de ciertas problemáticas exigen una solución, no sólo un lugar en el curriculum; al mismo tiempo, al instaurarse como disciplinas para ser enseñadas y aprendidas obligan a discutir la naturaleza del conocimiento, es decir, sus supuestos epistemológicos, los conceptos de distintas teorías que permiten comprender, interpretar o explicar la realidad social; por ello las disciplinas escolares –conocidas comúnmente como asignaturas- se justifican con relación a determinadas necesidades sociales, o de los sujetos para que conozcan y experimenten las dimensiones de la vida cotidiana desde la escuela.

En ese sentido la escuela se erige en espacio donde se legitiman aprendizajes y, por ello puede ser, o bien el espacio tradicional de reproducción de ideologías, o bien, puede asumir el reto de una formación cada vez más comprometida con los cambios sociales. Esto se hace valer, también, para la formación de profesores de las Escuelas Normales, donde como vimos se establecen disciplinas escolares relativamente "nuevas" como lo es Estrategias para el Estudio y la Comunicación que se cursa en el primer y segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, con la cual se pretende gestar una competencia formativa del estudiante normalista en cualquier contenido temático para que aborde las diferentes asignaturas.

Entre los hallazgos que se realizaron en esta investigación está que al comparar el plan de estudios 1984 con el de 1997, en las Escuelas Normales

a nivel nacional, destaca el hecho de que la educación normal se constituye en licenciatura, en educación superior, razón por la cual se privilegiaron contenidos que tenían relación con la investigación educativa y el contacto con la práctica docente se realizaba, en los fundamental, en los "Laboratorios de Docencia". La reforma nacional de 1984 se instaura en 1985 en el Estado de México y se presenta como una manera de asumir el compromiso de reconocer los cambios sociales que determinan la formación de los futuros maestros.

Asimismo vimos que la emergencia de nuevas disciplinas escolares relativamente "nuevas" representa un cambio en la formación de profesores ante las nuevas situaciones de enseñanza y de aprendizaje que se crean, pues una disciplina escolar exige un conocimiento especializado distinto al de las disciplinas científicas, en ocasiones supone la integración de contenidos de distintas ciencias y, por lo tanto comprensión de ciertos principios epistemológicos y conceptos; a la vez que desarrollar y aprender un modo peculiar de fundamentación pedagógica (de enseñar y aprender) de allí un grave problema: formar a quienes impartirán tales disciplinas escolares.

El currículo es fundamental en las Escuelas Normales a partir de las tendencias tecnológicas, científicas e históricas garantizando la función de la escuela como espacio académico que, con sus profesores, lucha cotidianamente porque los alumnos normalistas aprendan a pensar para poder actuar, lo cual se ha entendido como formar para la vida, pero que remite a determinadas necesidades sociales y económicas, que se instalan en formación académica, en el trabajo docente, y en la vida cotidiana.

En 1984 se abre un horizonte para la educación desde los contenidos teóricos con el sentido de dotar a los estudiantes de elementos de

investigación, pero con un descuido en la práctica docente, e incluso desconociendo el propósito de la investigación educativa asignada a la educación normal –a las escuelas normales- aunado a la carga excesiva de objetivos formativos, que se tradujo en una tarea compleja debilitando la tarea, sustancial de las escuelas normales que es la de formar maestros de educación primaria.

Esta concepción de formación fue modificada en el curriculum de 1997, pues se atenúa el papel de la investigación educativa y se privilegian las asignaturas y su enseñanza y el Área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, bajo la idea de enseñar a “aprender para aprender”, de allí que, por una parte se reconozca la incidencia que tienen los avances de la ciencia y la tecnología, para afirmar una teoría del aprendizaje que postula que el estudiante debe construir sus propios conocimientos y determinar sus necesidades de aprendizaje, de allí que se privilegie la enseñanza-aprendizaje de estrategias para el estudio y la comunicación como lo refiere el Plan de Estudios 1997, de la Licenciatura en Educación Primaria.

Otro aspecto que destaca es que, desde los planes de estudio 1984 y 1997 de educación normal, la formación profesional de los docentes queda inscrita como un componente fundamental del proceso de escolarización, por ello se pone atención a la organización de los estudios –de las escuelas normales- y en la necesidad profesional de cambiar al profesor bajo las exigencias sociales que demandan una formación de carácter científico y con habilidades para la investigación demostrando su eficiencia en la comprensión de la estructura dinámica de la realidad académica y social; es en ese sentido que se estableció el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN).

En los mismos campos del perfil de egreso se pretende desarrollar habilidades intelectuales específicas que a su vez conllevan al surgimiento

de nuevas disciplinas como es el caso de Estrategias para el Estudio y la Comunicación en el que subyace un aprendizaje autónomo, permanente y competente; para descifrar información y representaciones simbólicas que corresponde a las habilidades intelectuales específicas así como el de los otros 4 campos del perfil de egresos en que se interrelacionan los dominios de contenidos de enseñanza, en las diferentes asignaturas competencias didácticas, identidad profesional y ética y la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela para realizar, a la vez, una labor pedagógica profesional e incidir en los procesos sociales al educar a los niños de los niveles básicos.

La formación de maestros en las escuelas normales es crucial y requieren ser atendidos con cursos, debates, foros y mesas redondas donde manifiestan el alcance y logros del perfil de egreso; con la posibilidad de fortalecer y crear un trabajo colegiado de los docentes normalistas para compartir proyectos pedagógicos y que disminuyan los problemas propios de cada escuela.

Con el impulso a la ciencia y la tecnología se está ante condiciones que permite crear posibilidades para que el docente normalista aplique recursos tecnológicos innovar su labor educativa, considerando y razonando de sus fortalezas, habilidades y actitudes en su labor cotidiana. Para el caso de Edusat como un medio tecnológico en su operatividad requiere de un maestro que en lo posible muestre un lenguaje científico para su uso, así como de su operatividad, considerando que requiere de una formación en y para los medios manifestándose entonces un lenguaje específico o mejor dicho académico, acompañado en esencia de un trabajo intelectual.

Así, podemos afirmar que, el surgimiento de nuevas disciplinas escolares, aunque suponen ciertas imposiciones de orden político y económico, ofrecen la oportunidad de recuperar, y reflexionar, desde la

pedagogía la actividad docente y las propuestas de construcción social que implican tales disciplinas escolares, que, como vimos tienen estrecha relación con la modernidad y con las estrategias de comunicar para un aprendizaje eficiente, pero es allí donde los docentes pueden asumir, o no, un compromiso pedagógico desde el aula para poder formar sujetos con la posibilidad de autonomía, lo cual quiere decir que no se tienen que ver a las competencias que pretende promover el Plan de Estudios como simples instrumentos de acopio, ordenación y manejo de información, como ocurre con la lectura, escritura comprensiva y crítica, así como la expresión clara; componentes que tienen que ver con un trabajo intelectual e interdisciplinario y que tienen un sentido formativo con los docentes de formación inicial, de tal manera que los futuros docentes, al ingresar a su práctica, puedan comprender y modificar las diversas situaciones de enseñanza aprendizaje a las que se enfrentarán, mediante la promoción de la comunicación con sus alumnos, no sólo mediante una planificación sistemática de las clases centrada en la programación de los tiempos y los recursos a utilizar para cumplir con los contenidos de los programas de estudio.

Se propone que el maestro en formación sea un estratega de la enseñanza, de formas de organizar la enseñanza, que tenga un estilo de trabajo propio que respete y haga valer los enfoques de las diferentes disciplinas de enseñanza, así de su interdisciplinariedad.

Es importante destacar que la tarea de formar a nuevos profesores implica un esfuerzo conjunto de docentes normalistas, de buscar las vinculaciones con las escuelas primarias para valorar el papel específico y compromisos educativos compartidos.

En tal sentido la emergencia de nuevas disciplinas de enseñanza en un currículo, significa formar a maestros para la diversidad cultural de los

sujetos que se pretende formar, pues los maestros son los que determinan, sugieren y proponen posibilidades de soluciones ante las situaciones de la ciencia y la tecnología que se emplean en la educación básica y que hoy son un componente esencial de la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez García, Isaías "La difusión de las ideas de cambio en la formación de maestros de primaria en México (un caso exploratorio) cit. en "educación y escuela, lectura básicas para investigadores de la educación" de Pablo Latapí (1991) Ed. Nueva imagen, México. D. F.

Álvarez-Ugena, Pedros, Elena "Educación ambiental". Explorando caminos humanamente ecológicos, armoniosos, equitativos y sustentables (2001) Ed. Pax México, D. F.

Beuchot, Mauricio, "Filosofía y derechos humanos" (1993). Siglo veintiuno editores, Coyoacán, México D. F.

Czarny, Gabriela. **Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997.** SEP. (2003).

E. Burgos, Noemí y Cristina M. Peña. **El Proyecto Institucional, un puente entre la teoría y la práctica.** (1999) buenos Aires Argentina.

Fernández Salinero-Miguel, "El devenir histórico del currículo pedagógico de la formación profesional del siglo XIX al ordenamiento educativo actual", en **IX Coloquio de historia de la educación (1996), El currículo: Historia de una mediación social y cultural**, Granada, España.

Fullán Alfredo y Miguel Angel Pasillas. **Influencia de la Nación curriculum en Latinoamérica**, en IX coloquio de Historia de la educación (1996) Granada España.

Fullat, Octavi. "Verdades y trampas de la pedagogía" (1984). Ed. CEAC

S.A. Barcelona España

Gil Cantero, Fernando, "**Como educar en derechos humanos**" en Revista *Cero en Conducta*. Año 9, número 36-37, enero-abril 1994.

Gilbert, Roger. **Ideas actuales de pedagogía** (1984). Edit. Grijalbo. Colección pedagógica centeno 162, México 13 D.F.

Goodson, I. F. **Historia Del currículo**. La construcción social de las disciplinas escolares Barcelona, Pomares-Cooredor, 1995, p. 28

González Gaudiano, Edgar y Alicia de Alba Ceballos. "**¿Hacia una pedagogía ecológica?**", en Revista *Cero en Conducta*, año 1, número 5, mayo-junio de 1986. México D. F.

González Gaudiano, Edgar. **La educación ambiental y los derechos humanos**, en Revista *Cero en Conducta*, año 6, número 25, mayo, junio de 1991, México D. F.

Gramsci, Antonio. "**La alternativa pedagógica**" (1987). Ed. Fontamara, Coyoacan México D. F.

IX Coloquio de Historia de la educación (1996) El currículo. Historia de una mediación social y cultural, Granada, España.

Javier Estrada, Francisco. **Educación**, Revista de la secretaria de Educación, Cultura y bienestar Social del Estado de México No. 2 (2003). Toluca, México.

Kemmis, Stephen. **El Currículum**. Más allá de la teoría de la reproducción.

Madrid. Morata, 1998, pp. 13 y ss, y 153 y ss.

Latapí Pablo. Coordinador, Educación y Escuela. **Lecturas básicas para investigadores de la Educación**. I. Educación Formal (1991) Nueva imagen, México D.F.

M.W. Travers, Roberto. **"Introducción a la investigación educacional"** (1986). Ed. Paidós SAICF, Buenos Aires Argentina.

Maciel Jara, Myriam Eugenia, las necesidades y la formación de docentes plan de estudios 1984. **En Revista Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional** octubre-diciembre 1988 Volumen 5.

Magendazo, Abraham, "La educación en derechos humanos", en revista Cero en conducta, año 9. Número 36-37, enero-abril 1994 México. D.F.

Mejía Arauz, Rebeca y Sergio Antonio Sandoval (Coords.) **Tras la venta de la investigación cualitativa**. Perspectivas y acercamientos desde la práctica. (1999) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) Tlaquepaque, Jalisco, México

Mena Merchan, Bienvenido, Manuel Marcos Parra y José Mena Marcos. **"Didáctica y nuevas tecnologías en educación"** (1996). Ed. Escuela Española S. A. Impreso en España.

Meneses Díaz, Gerardo y Carlos Hoyos Medina. **Formación y Teoría pedagógica (2000)**. Ed. Lucena Diogenis.

Mireles Ortega, Irineo. Normalismo y magisterio: **Relato de una profesión y crisis de una identidad en Revista Educativa** (1993) Año 2 No. 4.

Nisbet, John. **Estrategias de aprendizaje**. Santillana (1992). SECYBS.

Payán Ramos, Ana María. **Formación Magisterial al tercer milenio**. En

Revista Educativo SECYBS, Año 2, No. 4 (1993) Toluca, México.

Pérez, Leticia y Emma Mendoza. **“Educación en derechos humanos: opiniones, experiencias y propuestas de tres organizaciones no gubernamentales”** en revista Cero en conducta, año 9. Número 36-37. enero-abril 1994, México. D. F.

Perkins, David, **La Escuela Inteligente** (2000) SEP, Bibliografía para la actualización del maestro.

Planes de estudio de la licenciatura de educación preescolar y primaria. Gobierno del estado de México. Secretaria de educación, cultura y bienestar social. Dirección general de educación.

Poder Ejecutivo Federal, **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**, 18 de mayo de 1992.

Sánchez Arias, Servando. **El concepto de aprendizaje escolar en la formación docente en Revista Educativa**, año 2 SECYBS. No. 4 enero-abril 1993.

Sastre Rodríguez, Fidel y Fernando Cortés Solís. **Didáctica y epistemología, en Investigación Educativa**. Vol. 2 Número 3 (1984).

Secretaría de Educación Pública. **Plan y programas de estudio. Educación básica .Primaria (1993).**

SECYBS, **Planes de Estudio de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria** (1985), Toluca de Lerdo México.

SEP, **“Criterios y orientaciones para la elaboración del Plan y la organización de las actividades académicas”**, en Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México. (1997).

SEP, "Los rasgos deseables del nuevo maestro: perfil de egreso", en Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria, México, 1997.

SEP, **Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997**, Transformación curricular de las escuelas normales (2000).

SEP. Plan de Estudios 1997, **Licenciatura en Educación Primaria, Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales** (2000).

SEP. **Plan y programas de estudio**. Educación primaria (1993).

Servín Castro, Marco Antonio. Escuelas Normales. **Propuestas para la reforma integral** (2003) SEP.

T. Johnson, Harold, Currículo y educación (1994) Piados Educador, España.

Zúñiga Rodríguez, Rosa María. **El imaginario normalista en Cero en Conducta**, año 8, número 33-34, mayo de 1993, México D.F.