



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**PROFESORES FORMADORES DE DOCENTES Y LA APROPIACIÓN DE CAMBIOS
CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN NORMAL.
PLANES DE ESTUDIO 1984-2018**

Tesis que presenta

Baltazar Pinto Pérez

para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de
Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:
Dra. Ruth Mercado Maldonado

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt

A Stefani. Por su amor y paciencia.

Agradecimientos

La tesis que presentamos es el producto de un arduo trabajo que fue acompañado por diversas personas.

Agradezco en primer lugar a la Dra. Ruth Mercado por sus enseñanzas durante las largas jornadas de trabajo que sostuvimos; por sus orientaciones durante el desarrollo de la investigación y por sus detenidas revisiones, sin las cuales este documento no habría podido culminarse.

A la Dra. Inés Dussel por su interés y tiempo dedicado a leer los progresos de esta tesis a lo largo de su elaboración; así como a sus valiosas recomendaciones y comentarios que nos orientaron en la construcción del documento. A la Dra. Gabriela Czarny por su atenta lectura y sus recomendaciones para mejorar el trabajo.

A los docentes formadores y estudiantes normalistas de la escuela del estudio, quienes se mostraron siempre dispuestos a conversar con nosotros y no dudaron en compartirnos, además de su tiempo, sus conocimientos y recursos disponibles.

A Carmen de los Reyes y Adriana Robles quienes de diversas maneras me allanaron el camino durante la maestría.

A mis familiares; en especial a Estefani, Graciela y Evgueny. Sin su valioso apoyo en la recta final habría sido imposible concluir este trabajo.

A mis amigos: Cynthia, Horacio, Araceli, Gerardo, Esmeralda, Josúe, Nallely y Alam; juntos recorrimos este camino compartiendo alegrías, tristezas, dudas, temores e inquietudes. Ustedes son parte de lo más valioso que me otorgó esta maestría.

Resumen

En esta investigación etnográfica se analizan los procesos de apropiación de los docentes formadores de una escuela normal de la ciudad de México, acerca de los cambios curriculares para la Licenciatura en Educación Primaria de los últimos 34 años en los planes de estudio de 1984, 1997, 2012 y 2018. También se identifican las continuidades y los cambios presentes en los contenidos de estos sucesivos planes y se documentan los debates sostenidos al respecto por los profesores, como parte de sus procesos de apropiación sobre esas propuestas.

En el análisis se consideran dos líneas curriculares presentes en los planes de interés que relacionan a la formación de maestros con la educación básica: la de aprendizaje y desarrollo y la de prácticas escolares.

El trabajo analiza cómo en la perspectiva de los docentes formadores ellos se relacionan activamente con cada nueva propuesta curricular desde su instauración, al analizar, discutir y transformar en la práctica, algunos de sus contenidos, materiales y métodos, mediante procesos dialógicos. Éstos se sustentan en las reflexiones manifestadas por los profesores donde se expresa su amplio conocimiento de las asignaturas y contenidos de cada uno de los planes de estudio con los que han trabajado y en sus experiencias con los estudiantes de magisterio.

Por otro lado, esta investigación aborda los procesos sociales y políticos en los que se originan los planes de estudio y como éstos inciden en la práctica educativa de los profesores formadores y de los estudiantes. Como parte del estudio también se analizan los procesos formativos que los estudiantes identifican durante sus prácticas escolares y sus perspectivas acerca de aquello que la educación normal no les provee en cuanto a los imperativos que la práctica les impone.

Abstract

This ethnographical research analyses the appropriation process of the teachers of the Higher Teacher Training College (ENS) in Mexico City, and some curricular changes of the bachelor degree in elementary education in the last 34 years in the curriculum of 1984, 1997, 2012 and 2018. Continuities and changes presented in the contents of this successive plans are identified, and intensive discussions between teachers as parts of their appropriation process are documented.

In the analysis, two existing curriculums in the plans of interest that create a relationship between teachers training and basic education are considered: learning and development, and school practices.

The research work analyses the way in which teachers actively relate to each curriculum that is new for them since its establishment; how they analyse, discuss and transform some contents, teaching materials and educational methods through dialogic process. The previously mentioned process is based on the teachers thinking where they express their wide knowledge about the subjects and contents of each curriculum with which they have worked, not forgetting their experiences with the student teachers.

On the other hand, this research includes the political and social processes in which curriculums are incurred and how these have impact in the educational practice of teachers and students; as well as the training processes that students identify during school practices and their growth prospects not provided by the Higher Teacher Training College in terms of the challenges imposed.

Índice

Introducción	9
- Perspectiva metodológica, trabajo de campo y procedimientos analíticos.....	16
- La escuela y los sujetos del estudio	22
Capítulo I. Contextos sociopolíticos de producción de los planes de estudio en 1984, 1997, 2012 y 2018	28
1. Elevar la profesión docente a nivel licenciatura. Plan de estudios de 1984	33
2. La importancia de la práctica escolar en la formación inicial. Plan de estudios de 1997	38
3. La noción de competencias en el centro de una propuesta curricular de formación y reducción de las prácticas escolares. Plan de estudios 2012	42
4. Formar docentes bilingües en inglés, prioridad para la educación normal. Plan de estudios 2018.....	47
5. Rasgos curriculares principales de los planes de estudio P84 al P2018.....	66
Capítulo II. Debates de los docentes formadores sobre la línea curricular de aprendizaje y desarrollo. Comparaciones entre los distintos planes	87
1. Argumentaciones curriculares de los docentes sobre las prioridades de las asignaturas de aprendizaje y desarrollo. Plan 2012 y Plan 97.....	88
1.1 Las materias psicopedagógicas y las preocupaciones de los docentes formadores sobre la relación de los estudiantes con los niños en la escuela básica	100
1.2 Acerca de la relación de las asignaturas del P2012 entre sí y con el campo curricular psicopedagógico.....	108
2. Los maestros dialogan con las asignaturas de “Psicología del desarrollo infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” al usar los materiales propuestos.....	117
2.1 Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)	120
2.2 Bases psicológicas del aprendizaje	126
Capítulo III. Debates de docentes y estudiantes sobre los cambios a la dimensión formativa de las prácticas escolares en los planes de estudio	131
1. Debates sobre las cualidades formativas de los cambios a las prácticas escolares en los planes de estudio.....	136
1.1 Discusiones curriculares de los docentes con los cambios a las prácticas	137
1.2 Los docentes discuten los cambios a la relación con la primaria para las prácticas	148
2. Los estudiantes debaten sobre su formación en la normal y su experiencia en la “realidad de la escuela”.	152
2.1 Sobre las orientaciones para observar en la escuela primaria.....	153
2.2 Los estudiantes aprenden y discuten sobre el trabajo de los profesores en la primaria	158
2.3 Sobre las relaciones de los estudiantes con los niños para trabajar en el aula....	164
- Observaciones y prácticas en el segundo semestre.....	168
- Dificultades para organizar a los niños para el trabajo en clase	173
2.4 ¿Qué consideran aprender los estudiantes en las prácticas?.....	178
3. Las prácticas preservicio y el ingreso al Servicio Profesional Docente	186

Conclusiones:	202
Referencias:	208
Anexos:	213
Anexo 1: Mapa curricular del Plan de estudios 1984	213
Anexo 2: Mapa curricular del Plan de estudios 1997	214
Anexo 3: Malla curricular del Plan de estudios 2012	215
Anexo 4: Malla curricular del Plan de estudios 2018.....	216
Anexo 5: Materiales de la asignatura de Psicología del desarrollo infantil (primer semestre del TPP).....	217
Anexo 6: Materiales de la asignatura de Bases Psicológicas del aprendizaje (segundo semestre del TPP).....	218

Introducción

En esta tesis se describen y analizan, desde una perspectiva etnográfica, las interacciones de los docentes formadores de una escuela normal con los cambios curriculares realizados a los planes de estudio de los últimos treinta y cuatro años para la Licenciatura en Educación Primaria, en relación a la educación básica¹. La investigación tuvo lugar con profesores y estudiantes del segundo semestre de magisterio de una escuela normal ubicada en la ciudad de México.

Esta investigación focaliza en la Licenciatura en Educación Primaria, en ese sentido, se revisaron cuatro planes de estudio diseñados para la carrera: Plan de Estudios 1984, Plan de Estudios 1997, Plan de Estudios 2012 y el vigente Plan de estudios 2018 (denominados en este trabajo como P84, P97, P2012 y P2018). El nombre de estas propuestas curriculares responde al año en que por decreto oficial se implantaron en las escuelas normales para profesores de primaria².

Asimismo, el trabajo focaliza en dos líneas curriculares³ que relacionan a la formación inicial de docentes con la educación básica y que, con distintas nomenclaturas, están presentes en los planes de estudio de interés: la línea de acercamiento a la educación básica o de las prácticas escolares y la referida a los contenidos de aprendizaje y desarrollo infantil⁴.

Interesa conocer las perspectivas de los docentes formadores sobre las reformas a los planes de estudio de educación normal y los procesos de implantación de nuevas propuestas curriculares, y en este sentido, indagar sobre los procesos de continuidad y cambio que tienen lugar en las reformas educativas, en este caso referidas a la formación de profesores de educación primaria. Así, importa cómo los profesores y estudiantes de magisterio participan en dichos procesos, identificando contenidos, significados y prácticas que son dejados de considerar en los planes, así como aquellas que permanecen luego de 34 años de reformas curriculares.

¹ En México la educación básica comprende tres años de preescolar, seis años de primaria y tres años de secundaria.

² En México los planes de estudio se consideran oficialmente implantados cuando se publican en el Diario Oficial de la Federación.

³ Consideramos que una tercera línea curricular también relaciona a la escuela normal con la escuela básica: la que corresponde a la didáctica de las asignaturas de la escuela primaria.

⁴ Estas líneas curriculares tienen diferentes nombres en cada plan de estudios y pueden corresponderse o no entre ellos. Por ejemplo, la de psicología y aprendizaje en el P2012 pertenecía al "Trayecto Psicopedagógico" y en el P97 se ubicaba en las "Actividades principalmente escolarizadas". Asimismo, la línea curricular de las prácticas en la escuela básica formaba parte del "Trayecto de Práctica Profesional" del P2012 y, en el P97, era tratada en las "Actividades de acercamiento a la práctica escolar" y en las "Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo".

Como dato relevante, cuando inició la investigación en noviembre de 2016, el P2012 tenía apenas cuatro años de haberse implantado en las escuelas normales, por lo que acababa de egresar la primera generación de alumnos con dicho plan. En ese entonces, existían rumores acerca de que se estaba preparando una nueva propuesta curricular para la formación inicial de maestros de primaria para el año 2018. En este sentido se destaca que, comparado con sus predecesores, el P2012 tuvo muy pocos años de vigencia: trece años para el P84, 15 años para el P97, el P2012 funcionó seis años y fue sustituido en el 2018.

En este estudio consideramos que los docentes formadores, al trabajar cotidianamente en el proceso de instauración de un plan de estudios, se relacionan con el mismo de manera activa, pues leen, analizan, discuten y transforman las propuestas curriculares. En términos de Chartier (1995) estas “acciones diferenciadas” constituyen en la visión del presente estudio el proceso de apropiación de las propuestas curriculares por parte de los docentes.

Conceptualmente, en esta tesis las expresiones y planteamientos de los profesores entrevistados son identificables como construcciones históricas y sociales. Al respecto, Mercado recurre a los planteamientos de Bajhtín sobre voces sociales y explica:

...lo que dicen los maestros acerca de su trabajo de enseñanza no sólo es un producto personal, individual, sino que [...] también son históricas, plurales y sociales las percepciones que ellos manifiestan sobre la enseñanza. Dichas percepciones son el resultado de construcciones sociales, históricas, ya que presentan huellas y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, con las cuales las propias percepciones del sujeto individual dialogan (Mercado, 2002: 36-37).

En este tenor, los docentes del estudio al referirse a los cambios en los contenidos curriculares para la formación inicial de los docentes de primaria recurren a sus conocimientos previos sobre las reformas a los planes de estudio, al interactuar con las propuestas didácticas, metodológicas y referentes teóricos de propuestas curriculares con las que trabajaron.

Asimismo, al referirse a los dos últimos planes vigentes (el P2012 y el P2018) cuando se realizó el estudio (2016-2018), los maestros entrevistados se remitían a lo dicho por personas con las que habían interactuado, así como a noticias e informaciones vistas y escuchadas dentro y fuera de la normal. Siguiendo las ideas de Bajhtín acerca

de que “nuestra habla se ve sobrecargada de palabras ajenas” (1989: 96), podemos decir que los relatos de los formadores están poblados de “voces sociales” provenientes de sus colegas, los docentes de otras normales, los Mediadores Académicos⁵ (MA) enviados a la normal por la Secretaría de Educación Pública, las autoridades educativas, los programas de estudio de diversos planes y diversas fuentes. En este sentido, retomamos el planteamiento del autor en cuanto a que:

Toda palabra concreta (enunciado), encuentra siempre un objeto hacia el que orientarse, condicionando ya, contestado, evaluado [...] el objeto está rodeado e impregnado de ideas generales, de puntos de vista, de valoraciones y acentos ajenos. La palabra orientada hacia su objeto entra en ese medio agitado y tenso, desde el punto de vista dialógico, de las palabras, de las valoraciones, de los acentos ajenos; se entrelaza en complejas relaciones, se une a algunos, rechaza otros, o se entrecruza con los demás [...] Un enunciado vivo aparecido conscientemente en un momento histórico determinado, en un medio social determinado, no puede dejar de tocar miles de hilos dialógicos vivos, tejidos alrededor del objeto de ese enunciado [...] no puede dejar de participar activamente en el diálogo social. Porque tal enunciado surge del diálogo como su réplica y continuación, y no puede abordar el objeto proveniente de ninguna otra parte (Bajhtín, 1989: 94).

En nuestro análisis consideramos que los programas de estudio, los contenidos de las asignaturas, la organización de las mallas curriculares y los materiales de trabajo, entre otros temas referidos por los docentes formadores, constituían el objeto hacia el que se dirigían sus ideas, argumentos, explicaciones y descripciones que en palabras de Bajhtín se encuentran rodeados de “hilos dialógicos vivos” con los cuales la palabra del maestro discutirá uniéndose, convenciéndose, rechazando o tratando de convencer y entrelazándose en estas “complejas relaciones”.

Asimismo, se retoman los planteamientos de algunos autores (Rockwell, 1986; Julia, 1995; Tyack y Cuban, 2000; Viñao, 2002; Espinosa, 2007; Gregorini, 2015; Gonzalez, 2017) sobre la relación entre la práctica docente y las condiciones institucionales de las escuelas. Sobre cómo se constituye la práctica docente, Clandinin y Connelly, asignan un papel importante al conocimiento construido por los maestros en el ejercicio de su profesión:

⁵ En el trabajo se denomina Mediadores Académicos (MA), al personal desplegado por la SEP, vía la Dirección General de Educación superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE), para comunicar a los docentes formadores las propuestas del P2012. Según refieren los docentes del estudio, algunos de estos MA trabajaron también en el diseño del plan y programas de estudio que les presentaron.

Los profesores generan y poseen conocimientos derivados de su integración con situaciones prácticas, lo que ha venido a denominarse conocimiento profesional, conocimiento práctico, conocimiento personal, y aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica (Clandinin y Connelly, 1996; citados en Estrada, 2009: 27).

En este renglón, concebimos que los docentes entrevistados, en el ejercicio de su profesión, han construido un conjunto de conocimientos, entre otras cosas, sobre qué y cómo enseñar a los futuros maestros de primaria. Desde ese conocimiento exponen lo que consideran importante que el estudiante aprenda para desempeñarse en las escuelas primarias. Siguiendo las ideas de Estrada (2009) estos saberes tienen como base la historia personal de los formadores, su trayectoria profesional y su experiencia trabajando con diversos planes y programas de estudio.

De acuerdo con Rockwell (1986) existe una relación estrecha entre el nivel institucional y la práctica docente⁶; entendiéndose por nivel institucional “cómo se organizan y funcionan las escuelas” (1986: 64). La autora señala que en el hacer de los docentes es posible observar “huellas del pasado”, prácticas que perduran en el tiempo que se articulan con las propuestas e ideas actuales; en sus palabras “se entremezclan en los mismos maestros elementos de cada etapa” (Rockwell, 1986: 68).

En este sentido, Tyack y Cuban en sus argumentaciones acerca de por qué persiste la gramática escolar en las escuelas pese a los intentos de transformación e innovación, explican que todo cambio debe ser gradual; pero que ante cada nueva propuesta curricular “los docentes incorporaron de modo selectivo algunas prácticas de reformas en las aulas regulares, hibridizando lo nuevo con lo antiguo” (1995: 172)

En diálogo con lo anterior Gregorini (2015) retoma las ideas de Escolano señala que las prácticas de los docentes son “prácticas híbridas”, una combinación de las propuestas curriculares, los conocimientos del profesor y las características de la escuela:

Cabe señalar que la existencia de una reforma curricular y su puesta en funcionamiento no es suficiente para hablar de un cambio en las prácticas docentes, ya que éste no deriva de forma directa de las transformaciones

⁶En el campo de estudio de las prácticas educativas el concepto de “práctica” tiene diferentes acepciones. De acuerdo con Estrada (2009) se entiende como práctica profesional a las acciones, actividades, saberes y tradiciones que entran en juego en la solución de problemas al desempeñar una profesión u oficio. Otro significado que aquí se retoma es el que refiere a las prácticas escolares como aquellos espacios y actividades dispuestos para que los estudiantes se acerquen en términos formativos al campo de trabajo en el que se desempeñarán profesionalmente.

en las políticas educativas. Es decir, las propuestas de las reformas dialogan con la cultura escolar y con los sujetos que forman parte de dicha cultura, quienes traducen, interpretan, producen intersticios y crean puntos de fuga a partir de los cuales despliegan sus acciones (Gregorini, 2015: 466).

Siguiendo a estos autores consideramos que, en la escuela normal de estudio como en toda institución educativa, existen culturas escolares que se han construido a lo largo del tiempo. Estas culturas se conforman de los saberes, experiencias, intereses, objetivos, tradiciones y prácticas que han mostrado ser significativas para los docentes en la formación de los estudiantes. Se entiende además que los docentes formadores transforman los planteamientos del currículum articulándolos con su práctica diaria, entremezclándolos y resignificándolos. Al respecto González expone que la cultura escolar “posibilita considerar el carácter inventivo y productivo de la escuela, no sólo como lugar de recepción de prescripciones y orientaciones para la enseñanza, sino como espacio para la generación de productos específicos: las disciplinas escolares” (2017: 750).

Por lo anterior, en el análisis retomamos el concepto de apropiación, que Espinosa define como “un proceso en el que los profesores activa y socialmente incorporan a su práctica docente los recursos y las estrategias de trabajo sugeridos en aquellas [innovaciones curriculares]” (2007: 3). Entendemos en este trabajo que el proceso de apropiación tiene, en palabras de Smolka (2000) algo de impropio o inapropiado con respecto a los planteamientos de autoridades educativas o documentos oficiales, puesto que no se limita a ajustar la práctica docente a los planteamientos curriculares, sino a producir nuevos sentidos y significados con respecto al currículum, los cuales pueden discutir y ser contrarios a la propuesta misma. En palabras de la autora:

La apropiación no es tanto una cuestión de pose, de propiedad o aún de dominio, individualmente alcanzados, sino que es esencialmente una cuestión de pertenecer y participar en las prácticas sociales. En esas prácticas el sujeto (él mismo un signo, interpretado e interpretante en relación al otro) no existe antes o independiente del otro, el signo, sino que se hace, se constituye en las relaciones significativas (Smolka, 2000: 37).

A este respecto son fundamentales los planteamientos de Chartier, quien siguiendo a De Certau expresa:

Pensar las prácticas culturales en términos de apropiaciones diferenciales autoriza también a no considerar totalmente eficaces y radicalmente aculturantes los textos, las palabras, o los ejemplos que se proponen modelar los pensamientos y las conductas de la mayoría. Esas prácticas son siempre creadoras de usos o de representaciones en modo alguno reductibles a las voluntades de los productores de discursos y de normas [...] La aceptación de los modelos y de los mensajes propuestos se opera a través de adecuaciones, rodeos y en ocasiones resistencias que manifiestan la singularidad de cada apropiación (Chartier, 1995: 12)

Así, la apropiación de las propuestas curriculares en las normales no ha de considerarse como una reproducción de las mismas, o evaluarse a partir de qué tan congruentes son las prácticas de los docentes con el plan de estudios. En los relatos de los docentes formadores del estudio, se expresan sus cuestionamientos a las propuestas del P2012 y P2018, así como discusiones entre ellos para operarlo; y que en mi trabajo se entienden como parte de los procesos de apropiación desarrollados por los profesores. Asimismo, los docentes formadores dan cuenta de las distintas actividades, materiales y estrategias planteadas por los planes y programas de estudio con las que ellos difieren y aquellos con los que concuerdan. En este sentido Chartier propone “no confundir el estudio de los textos con el de los gestos o los pensamientos que supuestamente producen” (1995: 12), en este caso las prácticas de los docentes.

Asimismo, del trabajo de Espinosa ha sido importante retomar las explicaciones que plantea sobre las propuestas de Chartier acerca de la apropiación:

...asumir la apropiación como producción de sentidos implica aceptar que los productos culturales son investidos de usos diversos (muchas de las veces inesperados y hasta opuestos a los sentidos dados por los productores) al incorporarlos a las prácticas sociales (Espinosa, 2007: 15).

Cercana a esta perspectiva, Smolka (2000) expone:

Hacer algo propio no significa exactamente, y ni siempre coincide con hacer algo adecuado a las expectativas sociales. Existen modos de hacer algo propio, de volver suyo, que no son adecuados o pertinentes para otros [...] la apropiación está relacionada a diferentes modos de participación en las prácticas sociales, diferentes posibilidades de producción de sentido. Puede ocurrir independientemente del juicio de una persona autorizada que atribuye cierto valor a un cierto proceso, calificándolo como apropiado, adecuado, pertinente, o no (Smolka, 2000: 32)

De acuerdo con la autora, el término “apropiación” se refiere a “modos de hacer propios, de hacer suyos, también, tornar adecuados, pertinentes, los valores y las normas socialmente establecidos” (Smolka, 2000: 28). Siguiendo el materialismo histórico Smolka expone que la apropiación trata de “hacer y usar instrumentos” en una transformación recíproca de sujetos y objetos, constituyendo modos particulares de trabajar/producir. Así, en este trabajo las discusiones, adecuaciones, alternativas y desacuerdos con los planes de estudio manifestadas por los docentes formadores son consideradas como parte del proceso de apropiación de la propuesta curricular.

Esta tesis comprende tres capítulos. En el primero se hace una breve revisión de las condiciones sociales y políticas en las que se produjeron los planes de estudio de interés (P84, P97, P2012 y P2018). Interesan los planteamientos de cada propuesta para la formación inicial de profesores y cómo éstas inciden en el trato que reciben las escuelas normales y en el trabajo académico que estas instituciones realizan. En el análisis se destacan algunos cambios y continuidades entre cada plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria.

En el segundo capítulo se estudian los debates que los docentes del estudio sostienen con la línea curricular de aprendizaje y desarrollo, especialmente con el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012 que estaba vigente cuando se inició la investigación en 2016. En este sentido, los docentes describen sus desacuerdos con los planteamientos del P2012 y los que expresan haber sostenido con los Mediadores Académicos (MA)⁷ sobre los contenidos que se propusieron para este campo; asimismo discuten la disposición de las asignaturas dentro de la malla curricular y la forma en que estas se relacionan. Los docentes también explican los cambios que dicen haber realizado a los programas de estudio y al uso de los materiales y actividades propuestas en de dos asignaturas del TPP.

El tercer capítulo focaliza en las discusiones que docentes formadores y estudiantes sostienen con las propuestas de los planes de estudio para las prácticas escolares. En este sentido se analizan las percepciones que tienen los formadores sobre el recorte que el P2012 hace a las prácticas pre-profesionales y cómo esta medida, en su perspectiva, afecta a la formación profesional de los futuros docentes. En el mismo renglón, los formadores señalan que a partir de la implantación del P2012 hubo un cambio en la normatividad desde el sistema de educación básica para regular las

⁷ Personal académico enviado a las escuelas normales por la SEP para dialogar con los profesores sobre el P2012 cuando recién se implantaba.

prácticas de los estudiantes en las escuelas, lo cual dificultó su ingreso a los planteles y por tanto, la relación que la normal tenía con la escuela primaria. Asimismo, se abordan en el capítulo las reflexiones de los estudiantes sobre sus prácticas escolares y las diferencias que dicen observar entre la formación que la escuela normal les aporta y “la realidad” de la escuela básica. El capítulo también focaliza en las consecuencias que, de acuerdo con los docentes formadores, tiene para la formación de los normalistas el prepararse para el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente.

- **Perspectiva metodológica, trabajo de campo y procedimientos analíticos**

En esta investigación, analizamos desde una perspectiva etnográfica las percepciones de los docentes formadores de una normal ubicada en la ciudad de México sobre las reformas curriculares para la Licenciatura en Educación Primaria de los últimos treinta y cuatro años. Asimismo, estudiamos las reflexiones de los estudiantes de segundo semestre de la carrera sobre las prácticas escolares que realizan en la escuela básica. Se eligió el enfoque etnográfico porque éste “Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra” (Woods, 1987: 18).

En este sentido, retomamos el punto de vista antropológico de Geertz, que privilegia la descripción, comprensión y análisis de la información empírica, sobre las técnicas de obtención de la misma. En palabras del autor la investigación antropológica tiende a pensarse “más como una actividad de observación y menos como la actividad de interpretación que en realidad es” (Geertz, 1987: 24). Esta perspectiva es retomada por Mercado señalando que “lo importante en esta aproximación no sólo se refiere al hecho de observar, sino de comprender los significados de las acciones observadas en el contexto histórico en el que se desarrollan y a la luz de determinadas teorías sobre lo social” (2002: 25).

Como estrategia para la obtención de información trabajamos principalmente con entrevistas, pues representan un “modo para descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, [...] “hacer que las cosas sucedan” y de estimular el flujo de datos” (Woods, 1987: 77). En este sentido las entrevistas se realizaron, de acuerdo con Mercado, como una conversación etnográfica “tratando de comprender paulatinamente

el sentido que las acciones y expresiones que los maestros [tienen] en el contexto local” (2002: 26). Se procuró que el propio entrevistado jerarquizara el orden de sus ideas, pero sin que la charla dejase de ser un encuentro informado para nosotros, pues no renunciamos a nuestra búsqueda de conocimiento. Al respecto Rockwell retoma los aportes de Pixten acerca de que “la etnografía debe ser vista como una conversación intercultural” (2009: 193-194). Así, la entrevista no se reduce a la transmisión unidireccional de información de los entrevistados a nosotros, sino que ellos también hacen interpretaciones sobre sus interlocutores.

Las entrevistas se realizaron en diferentes espacios de la escuela normal: la biblioteca principal, los salones de los colegios de profesores y en las áreas verdes de la institución, sitios que los estudiantes indicaban como más cómodos para trabajar. Este espacio de trabajo se respetó pese al inconveniente que suponía grabar en un lugar expuesto a sonidos ambientales de la escuela y de la ciudad. En palabras de Woods “las conversaciones pueden tener lugar en cualquier sitio, en cualquier momento y durante un periodo muy largo” (1987: 83).

En el proceso de investigación también fue importante observar a las personas con quienes se hablaba y su contexto. Esta actividad exigía prestar atención a los objetos sobre los que se hacía referencia, los gestos del entrevistados y el ambiente en el que se encontraban. Estas situaciones generalmente no llaman nuestra atención, sin embargo, fue importante realizar este tipo de registro, pues me ayudó a entender el significado de lo que decían las personas o aquello que observaba.

Durante el trabajo de campo también resultó fundamental la memoria y la disciplina para registrar por escrito, en especial cuando no se podía grabar o tomar notas por las circunstancias del momento; en opinión de Rockwell (2009) y Woods (1987) existen situaciones en las que escribir puede afectar a la interacción que se tiene con las personas.

Personalmente esta investigación ha significado un constante aprendizaje sobre el oficio de la investigación etnográfica. En el análisis etnográfico se privilegia hallar el significado de las palabras, gestos e inflexiones de voz de los estudiantes y profesores entrevistados; este trabajo analítico no distingue entre labor de campo y análisis, pues hay un esfuerzo intelectual y deliberativo permanente, en tensión con diferentes perspectivas e ideas de los otros.

Lo anterior se ha traducido en poder sensibilizarme ante las experiencias de vida relatadas por docentes y alumnos. Asimismo, aprender a mirar, quizás con mayor

empatía, lo que sucede a mi alrededor, las personas que conviven conmigo y mi persona. Mirar el mundo desde la perspectiva de otros ha posibilitado hacer nuevas explicaciones del entorno.

El trabajo de campo se realizó en una escuela normal pública de la ciudad de México. La investigación inició en el mes de noviembre de 2016 y concluyó en septiembre de 2017, en ese periodo se habló por lo menos una vez al mes, previa cita, con los docentes formadores y estudiantes. Las conversaciones con ellos duraban en promedio una hora, habiendo ocasiones en que las entrevistas se extendían por dos o hasta tres horas, ya que los docentes formadores hablaban de diferentes temas relacionados con los cuatro planes de estudio que interesan a la investigación; algunos de ellos incluso se expresaban sobre líneas curriculares diferentes a las áreas en las que ellos se desempeñaban.

El primer contacto con la normal de estudio fue en noviembre de 2016, cuando se asistió a una entrevista que mi directora de tesis, la Dra. Ruth Mercado, concertó con una ex profesora de la institución quien dijo haber impartido las asignaturas del área de aprendizaje y desarrollo.

Esta maestra facilitó el ingreso al campo contactándonos con otras profesoras con las que ella había tenido buenas relaciones durante sus años de servicio e incluso se interesó en mostrarnos documentos que los docentes formadores habían enviado a las autoridades educativas respecto al P2012; sin embargo, el maestro responsable del archivo enfermó durante el periodo en que se realizó el trabajo de campo, por lo que estos escritos no se pudieron consignar en la investigación.

En el periodo de noviembre de 2016 a marzo de 2017, se entrevistó a la maestra Bertha, quien nos mostró el acervo bibliográfico que los docentes formadores de su área han conformado y que ellos denominan como “biblioteca de psicología”. La docente también permitió que fotografiáramos las lecturas y libros que ellos empleaban para sus clases con el P2012 y nos dejó fotocopiar algunos materiales y planeaciones que en colegio de profesores elaboraban al iniciar cada semestre. Asimismo, esta profesora nos presentó con el maestro Vicente, coordinador del colegio de profesores de la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” del P2012.

Vicente se interesó en la investigación y otorgó facilidades para que pudiéramos acercarnos a conversar con sus colegas e incluso nos permitió asistir a una reunión de colegio de profesores. Él también nos mostró algunos materiales que utilizaba en sus clases, como lecturas y películas; nos proporcionó y explicó un proyecto de adecuación

curricular que los docentes de su área iban a desarrollar con los estudiantes y nos compartió varios documentos de trabajo y manejo interno de la normal, entre los que se encontraban algunos archivos que no eran de dominio público y que fueron emitidos por las autoridades educativas para comunicar los cambios al P2012 y la nueva propuesta curricular que entró en vigor en el año 2018.

En marzo de 2017 la Dra. Mercado concertó una entrevista con el profesor Francisco, docente del área de prácticas escolares, quien estuvo dispuesto a conversar con nosotros durante un tiempo prolongado sobre el trabajo que realizaba con sus estudiantes de primero y segundo semestres.

Asimismo, trabajamos con cuatro estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, contactados a partir del maestro Vicente. Las entrevistas con ellos se hicieron en los meses de mayo a octubre de 2017. Uno de estos estudiantes se interesó especialmente por nuestro trabajo, razón por la que ayudó a coordinar reuniones con sus compañeros, proporcionó trabajos que ellos elaboraban para sus clases y especialmente brindó su tiempo para conversar con él en reiteradas ocasiones.

La escuela normal otorga facilidades para que las personas ajenas a la institución puedan visitarla, pues sólo requiere que los visitantes externos se registren al ingresar. Esto facilitó que se pudiera recorrer los pasillos de la instalación, sentarse en las áreas verdes y registrar las actividades que normalistas y profesores realizaban fuera de las aulas: clases al aire libre, talleres de ajedrez, actividades físicas e incluso la dinámica de la escuela durante los exámenes de titulación. Asimismo, se pudo fotografiar edificios, árboles, monumentos, estructuras relevantes, placas y carteles dispuestos en la parte externa de los edificios.

En total se realizaron trece entrevistas etnográficas: nueve con maestros y cuatro con estudiantes; algunas de ellas de forma grupal, ya que los docentes Hilda y Víctor nos contactaron con otros informantes. En el caso de las conversaciones sostenidas con estudiantes, la mayoría de las entrevistas fueron grupales porque de esa forma nos coordinamos con ellos. La información general de cada reunión se registró en la siguiente tabla:

Tabla 1 Registro de entrevistas

	Entrevistado	Fecha	Clave de archivo	Duración
1	Ma. Hilda	03 de noviembre de 2016	E1/MaHC/03-11-2016	1 hr 55'
2	Ma. Hilda, Ma. Bertha y Ma. Estela	24 de noviembre de 2016	E2/MaEP-MaBE-MaHC/24-11-2016	2 hr. 08'
3	Ma. Bertha	30 de noviembre de 2016	E3/MaBE/30-11-2016	1 hr 03'
4	Mo. Vicente	30 de noviembre de 2016	E4/MoVT/30-11-2016	15'
5	Ma. Bertha	09 de febrero de 2017	E5/MaBE/09-02-2017	1 hr
6	Ma. Bertha	17 de marzo de 2017	E6/MaBE/17-03-2017	1 hr 12'
7	Mo. Vicente	17 de marzo de 2017	E7/MoVT/17-03-2017	40'
8	Mo. Francisco	30 de marzo de 2017	E8/MoFQ/30-03-2017	3 hr
9	Mo. Vicente, Mo. Héctor	25 de abril de 2017	E9/MoVT-HS/25-04-2017	2 hr 04'
10	Mo. Vicente, Aa. Ana, Aa. Betty, Aa. Claudia, Ao. David	31 de mayo de 2017	E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-2017	1 hr 26'
11	Aa. Claudia, Ao. David	28 de junio de 2017	E11/AaC-AoD/28-06-2017	1 hr 26'
12	Ao. David	13 de julio de 2017	E12/Ao. D/13-07-2017	1 hr 10'
13	Ao. David	09 de octubre de 2017	E13/Ao.D/09-10-2017	1 hr 20'

*Abreviaturas: Ma.= Maestra; Mo. = Maestro; Aa. = Alumna; Ao. = Alumno

Durante el desarrollo del trabajo y a partir de la interacción con los entrevistados se fueron obteniendo materiales y levantando registros. Con la ayuda de herramientas como el diario de campo, la grabadora de audio y la cámara de video se consiguieron evidencias de las conversaciones a partir de las cuales se hicieron relatos de entrevistas. Los audios y videos se transcribieron registrando no sólo las palabras sino también los gestos y silencios de las personas, estos últimos obtenidos de las imágenes, notas y de memoria. El archivo de campo se compone por dieciséis horas y veintiún minutos de grabaciones entre audios y video; notas de campo, relatos de entrevistas y conversaciones transcritas que se guardaron en formato digital e impreso. También se obtuvieron fotografías y fotocopias de materiales bibliográficos empleados por los docentes para las materias revisadas; planeaciones de los cursos; proyectos elaborados en el colegio de profesores dirigidos a los estudiantes y otros documentos de trabajo. En el archivo también se incluyeron algunas tareas y reportes de práctica elaborados por los estudiantes.

Tabla 2 Archivo etnográfico

Entrevistas	Observaciones	Documentos	Audio, video y fotografías
<ul style="list-style-type: none"> -Ocho realizadas a cuatro maestros del TPP. -Una realizada a un docente del TPRPO. -Cuatro realizadas a cuatro alumnos del segundo semestre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Reunión de trabajo del colegio de "Psicología del desarrollo infantil". -Durante las visitas a la normal se tomó nota de los diferentes sucesos que ocurrían en los patios y la dinámica de estudiantes y maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Notas de campo. -Planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria P84, P97, P2012 y P2018. De este último al menos cuatro versiones proporcionadas por docentes formadores o que compartían en redes sociales. -Orientaciones curriculares, lecturas y documentos disponibles en el portal web del TPP. -Lecturas utilizadas por los profesores del TPP para las asignaturas de "Psicología del desarrollo infantil" y Bases psicológicas del aprendizaje". -Planeaciones de la asignatura de "Psicología del desarrollo infantil". -Copia del proyecto "Adecuación Curricular al programa de Estudios" diseñado por los docentes del colegio de "Psicología del desarrollo infantil" -Tareas realizadas por los estudiantes para la asignatura de "Psicología del desarrollo infantil". -Reportes de observación y práctica de un estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> -Fotografías de las instalaciones de la escuela normal. -Fotografías de la biblioteca de psicología. -Fotografías de los materiales bibliográficos que utilizan los profesores en las asignaturas de "Psicología del desarrollo infantil" y "Bases psicológicas del aprendizaje". -Audio de una reunión del colegio de profesores de "Psicología del desarrollo infantil". -Audio y video de las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes.

Una vez realizadas las entrevistas, como parte del proceso analítico se elaboraron relatos de las conversaciones utilizando las grabaciones de audio, video según el caso. En estos relatos se volcó información contenida en las notas de campo y en la memoria, registrando los mayores detalles posibles sobre la conversación, así como de eventos previos y posteriores a la entrevista. A estos relatos iniciales que se hicieron durante el trabajo de campo, agregué transcripciones de fragmentos relevantes de las conversaciones grabadas; asimismo se registraron, a partir de los videos y la memoria, inflexiones de voz, gestos y ademanes de los entrevistados con la finalidad de aproximarnos a los significados que los docentes formadores y estudiantes les dan a sus acciones.

Paralelamente, a estas versiones ampliadas de los relatos se les hicieron notas analíticas o anticipaciones sobre el sentido que los informantes dan a sus acciones. En esta investigación entendemos que el trabajo de campo no está separado del proceso

de interpretación. En palabras de Lahire: “el trabajo interpretativo no interviene después de la batalla empírica, sino antes, durante y después de la producción de “datos” que justamente nunca son datos sino que están constituidos como tales por una serie de actos interpretativos [...] Los momentos de la investigación nunca están entonces separados” (2006: 42-43).

En este sentido, durante el análisis de los relatos de entrevista se fueron encontrando tendencias a partir de las cuales se construyeron categorías analíticas. Estas categorías se modificaron a lo largo del trabajo, algunas fueron preliminares, otras se fueron consolidando y otras más se sumaron gradualmente. Esta información se consignó en matrices que orientaron la redacción de las primeras descripciones analíticas: textos descriptivos e interpretativos que tuvieron múltiples versiones, a partir de las cuales se construyó la presente tesis.

El proceso anterior ha implicado la lectura y relectura de las entrevistas en paralelo al estudio de nuestros referentes teóricos; así como la vuelta constante a las grabaciones de audio y video para tratar de captar el sentido y significado que los profesores y estudiantes le otorgan a lo que hacen. Es por esto que se redactaron muchos textos siguiendo nuestros ejes analíticos, los cuales ganaron profundidad, se fueron desechando y se enriquecieron entre ellos.

Para este trabajo fue indispensable contar con el “Seminario de tesis” como un espacio de discusión, análisis y aprendizaje junto a mi directora de tesis. En el seminario no sólo se construyó este documento, también significó la parte más importante de mi formación en el oficio de la investigación. De todas las reuniones de seminario, ya fuesen presenciales, por conversación telefónica o videollamada, se tiene un registro en audio de trabajo, a partir del cual se elaboraron minutas escritas que fueron importantes para la elaboración de la tesis. Así, mis minutas de trabajo comprenden varios cientos de páginas escritas que documentan el proceso de esta investigación. Personalmente, elaborar esta tesis ha significado aprender más sobre la complejidad, disciplina y flexibilidad que la perspectiva etnográfica requiere.

- La escuela y los sujetos del estudio

Esta investigación se realizó en una escuela normal ubicada al norte de la ciudad de México y a escasos kilómetros del centro histórico de la urbe. Orgánicamente se adscribe

a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), la cual a su vez depende de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Su objetivo principal es el formar a licenciados en educación primaria.

De acuerdo con datos publicados por Medrano et. al. (2017) el subsistema de escuelas de normales del país, hasta el ciclo escolar 2015-2016 se componía de 108,555 estudiantes, 15,602 docentes y 460 escuelas normales. En la modalidad pública podían contarse 89,769 normalistas, 12,097 formadores y 266 escuelas normales; mientras que en la privada existían 194 normales en las que trabajaban 3,505 docentes y estudiaban 18,766 futuros maestros.

Estas instituciones forman a los licenciados en educación básica del país para sus diferentes niveles y modalidades: preescolar, primaria, secundaria y educación física por mencionar algunos. En algunas de las escuelas normales mexicanas se forman también docentes de educación básica con un enfoque intercultural y bilingüe. A partir de agosto de 2018, con la publicación de los más recientes planes de estudio, las instituciones formadoras de docentes ofrecen dieciséis licenciaturas consignadas en la siguiente tabla:

Tabla 3 Licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales

Licenciatura en Educación Primaria.	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Física en Educación Secundaria.
Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria.
Licenciatura en Educación Preescolar.	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Química en Educación Secundaria.
Licenciatura en Educación Preescolar Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe.	la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología en Educación Secundaria.
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria.
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria.
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria.	Licenciatura en Inclusión Educativa.
Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía en Educación Secundaria.	Licenciatura en Educación Física.

Fuente: Diario Oficial de la federación (2018) "Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican".

Las carreras que las escuelas normales ofrecen han cambiado con el tiempo agregándose nuevas, eliminando algunas o transformándose otras. Por ejemplo, El caso más reciente es que con la reforma del 2018 de la normal de educación especial se eliminó la Licenciatura en Educación Especial para dar paso a la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Las instituciones formadoras de docentes pueden clasificarse también por una no menos diversa cantidad de tipologías que responden a las licenciaturas que ofrecen y la época histórica en la que fueron fundadas. De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) del ciclo escolar 2015-2016⁸, las escuelas normales del país pueden catalogarse en las trece categorías que muestra la tabla 4. Además, algunas de estas instituciones gozan del reconocimiento oficial como centenarias o beneméritas. Las escuelas normales centenarias son aquellas que han cumplido cien años de existencia, mientras que las beneméritas obtienen este reconocimiento de las autoridades del estado donde se encuentran (Medrano, Ángeles y González, 2017) o por decreto de las autoridades federales en algunas épocas. Medrano et. al. (2017) explican que en México existen diez escuelas normales con la denominación de centenaria y benemérita; además de once normales beneméritas y una más centenaria.

Tabla 4 Escuelas normales según su tipología por sostenimiento (2015-2016)

Tipología	Total	Sostenimiento	
		Público	Privado
Escuelas normales	227	137	90
Normales superiores	56	36	20
Normales experimentales	23	23	0
Centros Regionales de Educación Normal	16	16	0
Normales Rurales	16	16	0
Normales Urbanas	12	12	0
Centros de Actualización del Magisterio	12	12	0
Escuelas Nacionales de Maestros	2	2	0
Institutos	30	4	26
Escuelas de Educación Física	6	4	2
Escuelas de Artísticas	1	0	1
Centros Escolares	17	3	14
Otras (colegios, escuelas, universidades)	42	1	41
Total	460	266	194

Fuente: Medrano, Ángeles y Morales (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, INEE, p. 54.

⁸ En México el ciclo escolar inicia en el mes de agosto y concluye en el mes de julio del siguiente año.

En el caso de la escuela de estudio, López y Blancarte (1975) describen que fue fundada el 24 de febrero de 1887 en la capital del país para formar profesores en educación primaria, por lo que esta institución tiene más de 131 años de existencia. El siete de febrero de 1925 se le otorgó el carácter de Nacional (Jiménez, 1975) y el 26 de febrero de 1987, por decreto presidencial, a esta normal se le dio el título de Benemérita (DOF, 1987), por lo que forma parte de las diez normales beneméritas y centenarias del país. Esta normal ha sido reconocida en toda la república como un importante centro de formación de maestros mexicanos.

Esta institución cuenta con más de diez edificios numerados de la letra “A” a la “T”. En los mismos se ubican las oficinas administrativas, el auditorio, una biblioteca principal, aulas de clases, salones destinados para los colegios de profesores, acervos bibliográficos, laboratorios y sanitarios. Además, las instalaciones tienen áreas verdes, canchas para realizar deportes, estacionamientos y un estanque que funciona como un pequeño ecosistema, mismo que es cuidado por los estudiantes y que utilizan para desarrollar sus estudios en ciencias naturales. Sin embargo, es posible observar en las instalaciones graves deterioros como consecuencia de la antigüedad de los edificios, la actividad sísmica de la ciudad y la falta de recursos para dar mantenimiento a las estructuras.

Esta normal, como el resto de instituciones formadoras de docentes, utiliza los planes y programas de estudio que la Secretaría de Educación Pública (SEP) emite en calidad de observancia nacional obligatoria; y que desde el año 2005 son elaborados por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la SEP.

En las discusiones que se realizan durante la implantación de nuevos planes y programas de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria, la escuela de estudio y otras instituciones nombradas en este trabajo, como la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), con frecuencia expresan públicamente perspectivas educativas y políticas por parte de su personal académico. Se sabe por los relatos de los docentes formadores que en la normal de estudio, a lo largo de varias décadas han existido sectores que son críticos a los planteamientos oficiales; así como otros más próximos a las disposiciones gubernamentales y reformas curriculares. Estas configuraciones tampoco son dicotómicas, sino que, como en todo organismo social; admiten en su heterogeneidad múltiples gamas en cuanto a posturas políticas y académicas que se transforman constantemente. Los segmentos más críticos e

involucrados académicamente, con frecuencia manifiestan ser en ocasiones marginados por la autoridad educativa dados sus posicionamientos críticos que suelen estar basados en trabajo académico organizado.

En esta investigación colaboraron seis docentes formadores que laboraban en dos trayectos pedagógicos distintos del P2012: Hilda, Bertha, Estela, Vicente y Héctor⁹ en el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) y Franco en el “Trayecto de Prácticas Profesionales” (TPPRO). Los docentes del TPP tenían más de diez años de servicio como docentes formadores y en el caso de Franco e Hilda más de treinta años de servicio como enseñantes en la normal. Así, Hilda y Franco fueron informantes clave pues experimentaron en su trabajo diario los procesos de implantación de los planes de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria desde 1984 hasta el de 2012 en el caso de Hilda y de 2018 en el de Franco.

Tabla 5 Los docentes formadores del estudio

Docente	Especialidad	Años de servicio	Función	Formación Académica
Hilda	Aprendizaje y desarrollo	Más de 30	Jubilada	Normal superior
Bertha	Aprendizaje y desarrollo	Más de 25	Docente frente a grupo y encarda de la biblioteca de psicología	Normal superior
Estela	Aprendizaje y desarrollo; seguimiento a egresados	Más de 20	Docente frente a grupo y participa en el cuerpo académico de seguimiento a egresados	Estudios de maestría
Vicente	Aprendizaje y desarrollo	Más de 20	Docente frente a grupo y coordinador del colegio de “Psicología del desarrollo infantil”	Psicología y estudios de maestría
Héctor	Aprendizaje y desarrollo	Más de 10	Docente frente a grupo e integrante de un cuerpo académico	Psicología y estudios de doctorado
Franco	Prácticas escolares	Mas de 30	Docente frente a grupo. Se sabe que ha sido en varias ocasiones coordinador de colegio de profesores	Normal primaria egresado de la normal de estudio y dos maestrías

La maestra Hilda, al iniciar la investigación (noviembre de 2016) dijo estar viviendo su primer año como docente jubilada, ella fue contactada por la Dra. Ruth Mercado y por su medio pudimos hablar con otros docentes formadores de la institución:

⁹ El nombre de los profesores y estudiantes ha sido cambiado para garantizar la confidencialidad acordada con ellos.

Bertha, Estela, Vicente y Héctor. Al maestro Franco también lo entrevistamos gracias al contacto de la directora de tesis. Estos maestros nos comunicaron sus perspectivas sobre los planes de estudio que abarca esta investigación y describieron las discusiones y análisis que en colegio de profesores tuvieron con el entonces vigente Plan de estudios 2012 (P2012).

Vale la pena destacar que la maestra Bertha, en 2016, explicó ser la encargada de la biblioteca de psicología de la escuela desde hacía 25 años; esta biblioteca se ubica junto a los colegios de profesores en el edificio “D” de la normal y consiste en un acervo creado por los docentes de libros, lecturas y materiales sobre el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje del niño. Esta profesora nos habló de los cambios que, como formadores, realizaron a los programas de estudio de dos asignaturas del TPP del P2012.

En cuanto a los estudiantes entrevistados: Ana, Betty, Claudia y David cursaban el segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria bajo el P2012 y cuando se les entrevistó, en el mes de mayo de 2017, acababan de retornar de su cuarta jornada de observación en una escuela primaria ubicada en la zona noroeste de la ciudad de México. Sin embargo, en las conversaciones sostenidas con ellos, se remitían a sus observaciones realizadas en primer semestre en una escuela rural del estado de Hidalgo. El caso de David es especial por ser mayor que sus compañeras quienes apenas se aproximaban a los veinte años mientras él tenía 32. David relató que antes de estudiar en la normal había trabajado como comerciante y tenía además dos carreras trunca, una como administrador y otra como profesor de historia a nivel secundaria bajo el Plan de estudios de 1999. De esta manera, en las conversaciones, David a menudo se refería a sus prácticas escolares realizadas cuando estudiaba para ser maestro de secundaria y a las diferencias que encontraba entre las modalidades de prácticas propuestas por el P2012 y las del Plan de 1999.

Capítulo I. Contextos sociopolíticos de producción de los planes de estudio en 1984, 1997, 2012 y 2018

El presente capítulo se propone analizar los procesos políticos y sociales que dieron origen a los planes de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria de los últimos treinta y cuatro años (P84, P97, P2012 y P2018). En ese sentido, realizamos una somera revisión sobre cómo diferentes perspectivas y políticas sobre las escuelas normales han incidido en el trato a estas instituciones y afectado su funcionamiento académico. También identificamos cómo en distintas épocas las visiones internacionales y los movimientos políticos locales configuran determinadas reformas educativas y dentro de ellas las dirigidas a la formación de docentes que en nuestro país se lleva a cabo en las escuelas normales. Es decir, se analizan algunas de las condiciones sociales y políticas en las que se produjeron los planes de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria de las últimas tres décadas y que interesan al presente estudio.

Esta revisión es relevante para entender el significado y apreciaciones que los formadores tienen de estos cambios curriculares. Asimismo, permite conocer los procesos de continuidad y cambio en los contenidos de los diferentes planes generados por sucesivas reformas a la educación normal.

Este capítulo también ayuda a la comprensión de la complejidad de los tiempos políticos en los que se gestaron los planes de estudio y las ideas sobre la formación inicial de profesores que en dichos periodos circulaban. Igualmente podemos conocer algo sobre los intereses que se perseguían desde el gobierno con cada reforma a la educación normal.

Como han señalado diversos trabajos (Coraggio, 1998; Torres, 2000a, Tyack y Cuban, 2000; Díaz e Inclán, 2001; Viñao, 2002, Mercado, 2010; Mercado, 2013; Rockwell, 2013) las reformas educativas responden muchas veces a intereses y tendencias políticas internacionales y no sólo a las características del sistema educativo y la realidad del trabajo docente. En el caso mexicano, Aboites (2012) señala que a mediados de los años ochentas el Estado mexicano atendió las recomendaciones que en materia económica le hicieron organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI). El mismo autor apunta que esta medida produjo, en el sistema educativo, una reducción de la matrícula en educación básica y en otras modalidades. Aboites refiere que para 1988 la Confederación Patronal de México (Coparmex) y la

Confederación Nacional de Cámaras de Comercio (Concanaco) demandaron al gobierno descentralizar la educación; asimismo solicitaron abrir el sistema educativo a los capitales privados y que éstos participaran en la revisión de los planes de estudio para todos los niveles del sistema educativo.

Siguiendo con Aboites (2012), en la década de los noventa los gobiernos mexicanos realizaron una serie de acciones que, a juicio del autor, pusieron en entredicho el derecho a la educación de los ciudadanos. Una de ellas fue la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1992, por el que se reguló a favor de organismos privados su participación en la educación. Asimismo, en 1992 y 1993 se reformó el artículo tercero constitucional permitiendo a los capitales privados e instituciones religiosas ofrecer servicios educativos. Además, en 1994 México se adscribió a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), con la obligación de atender sus recomendaciones en materia educativa y participar en la aplicación de sus evaluaciones, como el *Programme for International Student Assessment* o prueba PISA.

De esta manera, durante la primera década del 2000 se instauró la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB). Esta medida consistió en un largo proceso de reformas a los planes de estudio para los diferentes niveles de la educación básica: el de preescolar en 2004, el de secundaria en 2006 y el de primaria en 2009 y 2011. La RIEB implantó en nuestro país un modelo educativo basado en competencias que, de acuerdo con Moreno (2013) fue impulsado principalmente por organismos como la OCDE y ampliamente aceptado en toda América Latina.

Por su parte, con la creación en el año 2002 del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el Estado mexicano promulgó lo que se llamó “una cultura de la evaluación”. Así docentes, alumnos, planes de estudio y el mismo sistema empezaron a ser examinados para diagnosticar y verificar el logro académico deseado. De esta manera, los niños y jóvenes mexicanos a partir del quinto grado de educación primaria¹⁰, comenzaron a presentar año con año pruebas estandarizadas como la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE), el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) o la prueba PISA, que en el año 2000 se aplicó por primera vez en el país.

¹⁰ La educación básica en México se compone de tres niveles: preescolar (tres años), primaria (seis años) y secundaria (tres años).

Como señalan diferentes autores (Aboites, 2012; Rockwell, 2013; Mercado, 2013) estas políticas educativas responden a un modelo neoliberal o *global education reform* “desde el cual se propicia que los aparatos educativos nacionales y la educación misma se sujeten a las políticas de mercado” (Mercado, 2013: 3). Sin embargo, diversas investigaciones sobre la formación inicial de profesores y en el campo de la cotidianidad del trabajo docente (Rockwell y Mercado 1986, Luna, 1993; Mercado, 2002; Espinosa, 2007; Estrada, 2009; Hilario, 2011; Rodríguez, 2015) dan cuenta de que el trabajo realizado en las aulas de clases no corresponde con las lógicas de estas reformas con enfoques industriales de producción. Al respecto retomo la siguiente observación de Rockwell sobre equiparar al servicio educativo con el modelo empresarial:

En un proceso de producción industrial se pueden cuantificar con claridad las materias primas, el desgaste de la maquinaria, las operaciones necesarias, el número de horas de mano de obra requeridas, la cantidad de productos y el valor agregado debido al proceso de producción. Es posible medir la productividad y la rentabilidad de los procesos. Incluso, se pueden calcular con precisión las pérdidas y los costos unitarios, y es posible especificar estándares de calidad del producto en una rama determinada (2013: 81).

Sin embargo, como señala la autora, nada de esto es aplicable en la educación:

¿Cuál sería la materia prima?, ¿las mentes y personalidades de los pequeños aprendices que deben moldear los maestros?, ¿los materiales que se gastan en el año? ¿Y el valor agregado?, ¿la cantidad de datos nuevos que logran almacenar en sus mentes, con garantía de que los identifiquen en los exámenes de opción múltiple? (Rockwell, 2013: 81)

Al respecto, algunas investigaciones en el campo de la vida cotidiana de las escuelas (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell y Mercado, 1986; Rockwell, 2013; Mercado, 2013) permiten reconocer a las instituciones educativas como espacios de diversidad cultural en los que se producen resistencias y luchas contra relaciones dominantes. Asimismo, estos trabajos documentan que fruto de los conflictos, los docentes, alumnos y sociedad generan consensos y construyen conocimientos. En este sentido, los trabajos de Mercado (2002) permiten conocer las condiciones complejas y en ocasiones adversas en que los docentes realizan su trabajo. Por su parte, investigadores como Fullan y Hargreaves (1996) o Tyack y Cuban (2000) describen cómo los docentes tienen que lidiar con la complejidad de adecuar su trabajo a las

diversas y constantes reformas curriculares instauradas en las escuelas; muchas de las cuales no logran los cometidos que se proponen.

Sin embargo, pese al conocimiento de la complejidad del trabajo docente y de los retos que imponen al sistema educativo mexicano la diversidad de escuelas, contextos y regiones del país; los gobiernos insisten en aplicar reformas de corte trasnacional que ignoran el conocimiento y prácticas construidas por los mismos docentes en sus instituciones. Así, estas reformas buscan reinventar (muchas veces desde el tintero) el sistema educativo dilapidando valioso “patrimonio pedagógico” construido a lo largo de los años. Como señala Antonio Viñao (2002) estas reformas educativas aducen al fracaso de sus predecesoras, pero esta amnesia histórica genera más resultados adversos que positivos.

En el campo de la formación inicial de profesores, Etelvina Sandoval (2016) sostiene que las escuelas normales, instituciones educativas que históricamente han forjado a los docentes mexicanos, son incompatibles con los actuales modelos educativos basados en el libre mercado. Ella señala que las normales y sus principios orientados hacia el “cambio social” son un lastre para los ideales modernizadores de los gobiernos.

La misma autora plantea que las instituciones formadoras de docentes han sido objeto de políticas que cambian con cada sexenio y que muchas veces son contradictorias; pero orientadas a limitar su autonomía, su capacidad de desarrollar proyectos propios y los servicios que pueden ofrecer. De acuerdo con Sandoval (2016), otro fruto de estas políticas ha sido la reducción progresiva de la matrícula de las normales. En este sentido, Medrano, Ángeles y Morales (2017) apuntan que en el ciclo escolar 2001-2002 había 184,100 estudiantes inscritos en las escuelas normales, para el ciclo escolar 2007-2008 esta cantidad se redujo a 132,084 y para el ciclo 2015-2016 disminuyeron a 108,555.

En diálogo con lo anterior, desde que la carrera docente fue elevada al nivel de licenciatura en 1984, las normales han sido señaladas por no cumplir las tareas que realizan otras instituciones de educación superior (IES): docencia, investigación y difusión cultural. A este respecto Arnaut en medios públicos¹¹ declaró que en la misma situación se encuentran otras IES sin ser víctimas de escarnio, como las universidades privadas o las tecnológicas que, de acuerdo con Aboites, son dirigidas por empresarios

¹¹ Participación en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en noviembre de 2015 <<https://www.youtube.com/watch?v=vKL5sPtFRuQ>>

y conforman “un modelo de educación que en las prioridades del Estado ha sustituido a las grandes universidades estatales, públicas y autónomas de docencia, investigación y difusión de la cultura” (2012: 378).

De igual forma, en las últimas dos décadas se ha reformado el acceso a las plazas y puestos docentes para los egresados de las normales. Así, desde 2002 las vacantes han sido sometidas a concurso en algunas entidades de la república y en 2013 los exámenes de oposición se implantaron con carácter obligatorio a nivel nacional. De acuerdo con autoras como Rockwell (2013) y Candela (2017) estas reformas atentan no sólo con la estabilidad laboral de los egresados de las escuelas normales, sino con la formación inicial que estas instituciones ofrecen.

Para Sandoval (2016) y Candela (2017) estas políticas educativas forman parte de una antigua pretensión de exterminar a las escuelas normales, pues son instituciones que no compaginan con la visión de modernidad delineada por los gobiernos de las recientes décadas:

Han estado también sujetas a una política de exterminio muy mal disimulada, dirigida sobre todo hacia las escuelas normales rurales que el Estado considera una rémora de políticas ya discontinuadas y un fuerte lastre para sus ideas de cambio y modernización. En 1969, el gobierno cerró 15 de las 32 normales rurales existentes. En los años 80 y a partir de una lucha del pueblo, se crea una normal rural más: la de Amilcingo, Morelos, pero años más tarde, en 2003 se cierra el internado de la Normal Rural de Mactumactzá y se cancelan las becas de los estudiantes, para el 2008 se cierra la Normal del Mexe en Hidalgo. La trágica historia de los normalistas rurales de Ayotzinapa en Guerrero, conocida internacionalmente y que hasta la fecha no se ha dilucidado, mostró la situación de precariedad, abandono y hostigamiento en que estas instituciones y sus estudiantes viven y sobreviven (Sandoval, 2016: 10).

Este capítulo se divide en cinco apartados. Los primeros cuatro analizan el contexto político y social en el que se produjeron los planes de estudio que interesan a esta investigación: el P84, el P97, el P2012 y el P2018. Se focaliza en las políticas educativas y reformas que dieron origen a estas propuestas curriculares, así como en su proceso de diseño y la percepción de los docentes formadores durante el periodo de implantación de cada plan de estudios. El apartado quinto del capítulo aborda las principales características curriculares de los planes de interés; en el análisis se destacan algunas propuestas que permanecen en el tiempo y otras que han cambiado o desaparecido luego de tres décadas de reformas a la educación normal.

1. Elevar la profesión docente a nivel licenciatura. Plan de estudios de 1984

En uno de sus estudios sobre la historia de la profesión docente, Alberto Arnaut (1996) señala que durante los años sesenta el sistema educativo mexicano vivió un periodo de expansión y crecimiento que permitió a los docentes de educación primaria mejorar sus condiciones laborales y salariales al permitirles capacitarse en las escuelas normales superiores y posteriormente impartir clases en escuelas secundarias, o bien cambiando su adscripción a instituciones ubicadas en contextos urbanos.

El investigador apunta que para mediados de los años setenta el sistema educativo comenzó a contraerse y el país a urbanizarse, es decir, las comunidades gradualmente dejaban de ser rurales para convertirse en ciudades. De esta manera los aspirantes a docentes eran cada vez más de extracción urbana y estudiaban en normales ubicadas en las ciudades o en normales privadas, las cuales tuvieron mucha expansión durante esa década. Sin embargo, Arnaut (1996) expone que las plazas disponibles para estos docentes eran poco atractivas porque se ubicaban principalmente en comunidades rurales. Además, plantea que sus posibilidades de obtener un cargo más cómodo se reducían debido a que los docentes con mejores puestos y salarios no habían alcanzado la edad necesaria para jubilarse, y los que sí podían retirarse del servicio, no lo hacían debido a que los salarios eran bajos y por la situación económica del país, como las altas tasas de inflación. En palabras del autor:

...en los sesenta, el gobierno federal expandía el mercado ocupacional del magisterio y lo hacía más atractivo, a la vez que disminuía su intervención directa en el sistema de formación de maestros rurales. De ese modo, el campo quedaba libre para crear y expandir las normales privadas particulares y estatales, generalmente establecidas en zonas urbanas de distintas regiones del país.

Cuando a finales de los años sesenta se contrae el mercado ocupacional del magisterio, las escuelas normales privadas y estatales arrojan prácticamente al desempleo (un mercado cada vez más restringido y menos atractivo) a un creciente número de maestros (Arnaud, 1996: 147).

Arnaud también expone que el sistema educativo de mediados de los setentas se enfrentaba a una pérdida en su capacidad para dar respuesta a las demandas del magisterio, las cuales eran propias de la época de bonanza y expansión de los sesentas. De esta manera la SEP se encontraba menos dispuesta a dar concesiones económicas y políticas al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que había

hecho crecer su influencia (con la ayuda del mismo gobierno) en los puestos más altos de la administración, al grado de poder mostrarse beligerante ante las autoridades educativas. La solución a este problema expone Arnaut, fue la descentralización administrativa de la SEP en 1978:

[Se crearon] delegaciones en cada entidad; sus titulares serían empleados de confianza y representantes directos del secretario del ramo. Con esta medida pasaban de depender del delegado las antiguas oficinas de la SEP en los estados, cuyos titulares habían llegado a ocupar el cargo por la vía escalafonaria, es decir, con el respaldo sindical. De esta manera, las altas autoridades de la secretaría pretendían, al mismo tiempo, debilitar la influencia del sindicato y asegurar un mayor control sobre los sistemas escolares federales en los estados (Arnaut, 1996: 149).

De esta manera estallaría, explica Arnaut (1996), un conflicto entre la SEP y el SNTE que se pelearía en diversos campos, siendo uno de ellos el de la formación inicial de profesores. Así, el autor expone que cuando se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la administración y el sindicato concebían a esta institución con distintas orientaciones: “Mientras la SEP proponía que la universidad fuera un centro de excelencia que formara docentes, investigadores y administradores de alto nivel, el SNTE quería una institución que integrara el sistema de enseñanza normal federal y a la que tuvieran acceso los maestros en servicio” (Arnaut, 1996: 150). El mismo autor explica que con esto estaba en juego si la UPN sería diferente o similar a las normales; de ser iguales el control político y administrativo lo tendría el sindicato, si eran diferentes el poder estaría en manos de la SEP.

En el campo de la formación inicial de docentes, un problema era que a finales de los setentas y los primeros años de los ochentas la oferta de maestros superaba a la demanda de los mismos. De acuerdo con datos de Medrano, Ángeles y Morales (2017) en el ciclo escolar 1982-1983 en la modalidad de normal básica habían inscritos 188,775 estudiantes y en la modalidad de licenciatura otros 122,606. Arnaut (1996) señala que en esos mismos años, de los 40,000 maestros de primaria egresados, sólo se pudo integrar a 19,000 dentro del sistema.

Arnaut (1996) y Oikón (2008) reportan que, debido al desequilibrio entre la oferta y la demanda de profesores, la administración de ese sexenio presidencial (1982-1988), en el contexto de la entonces denominada “Revolución educativa”, descentralizó el sistema de normales y planteó “profesionalizar” al magisterio elevando la carrera docente

al nivel de licenciatura el 23 de marzo de 1984 instaurándose el plan de estudios correspondiente

Con esta medida ser maestro perdió uno de sus principales atractivos: su brevedad (Arnaut, 1996; Sandoval, 2016). Es decir, antes de 1984 un joven podía estudiar para ser profesor al egresar de la secundaria, pues la carrera docente pertenecía al nivel medio superior. A partir de la reforma de 1984, ser maestro ameritaba cursar el bachillerato y además la licenciatura durante cuatro años; entonces, se estudiaba durante los mismos años que en otras profesiones, pero a cambio de salarios menores. Así, de acuerdo con datos publicados por Medrano et al. (2017) hubo una reducción de los aspirantes a docentes; mientras que en el ciclo escolar 1983-1984 las escuelas normales tenían en su modalidad básica 155,757 estudiantes y en la modalidad licenciatura 122,866 futuros maestros; para 1988 la modalidad básica había desaparecido y en la de licenciatura los estudiantes se redujeron a 122,262. De acuerdo con la misma publicación, mientras en el sexenio de 1976-1982 la tasa de crecimiento de los estudiantes inscritos a la modalidad de normal básica fue de 5.0 y en la de licenciatura de 34.0, para el periodo de 1982-1988 la tasa de estudiantes decreció a 0.5.

De acuerdo con Arnaut (1996) grupos disidentes del magisterio como la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) se manifestarían en contra de la que llamaban “política antinormalista”. Según este autor, la CNTE denunciaba que con esta reforma se había desalojado la Escuela Nacional Superior de Maestros, se habían clausurado las normales superiores de Oaxaca, Guerrero, Puebla y Monterrey y se pretendía convertir a las escuelas normales rurales en bachilleratos:

...la elevación de la enseñanza normal al rango de licenciatura, según la CNTE, ocultaba una estrategia de desmantelamiento de las escuelas normales. La estrategia consistía, primero, en convertir las ENR en bachilleratos pedagógicos (requisitos para ingresar en los estudios normalistas del nivel profesional), para después ejercer la facultad de autorizar que se cursara en cualquier preparatoria (Arnaut, 1996: 169).

Uno de los requisitos para estudiar la Licenciatura en Educación Primaria en las escuelas normales a partir de 1984 sería el de contar con estudios de bachillerato. De acuerdo con Arnaut la SEP y el SNTE tuvieron diferencias a este respecto, mientras la SEP estimaba como deseable un bachillerato general que pudiese cursarse en cualquier preparatoria del país, el SNTE apostaba por una orientación pedagógica que impartieran las mismas normales. La batalla sería ganada por el sindicato con la expedición por parte

de la SEP de un acuerdo que establecía un bachillerato con formación psicopedagógica como requisito de ingreso a la carrera docente.

Oikón (2008) expone que el diseño del P84 estuvo a cargo de una Comisión Operativa al mando de la Dra. Eulalia Benavides de Dávila quien, de acuerdo con su investigación, había sido asesora de los secretarios de educación desde los tiempos de Jaime Torres Bodet en la década de los cuarentas. Asimismo, explica que para el diseño del P84 se utilizaron los resultados de las encuestas, consultas y propuestas de docentes formadores y académicos recopiladas por el Consejo Nacional Técnico de Educación (CONALTE), organismo creado en 1957 con el objetivo de diseñar planes y programas de estudio para la educación primaria, secundaria y normal.

De acuerdo con los informantes de su investigación, Oikón reporta que los miembros de esta Comisión Operativa fueron elegidos no por su experiencia en el diseño de planes de estudio para la formación de docentes, sino considerando las funciones que cumplían en aquel momento: trabajar en la Dirección Técnica de Educación Normal, desempeñarse en la Dirección General de Educación Primaria o bien, al ser solicitados expresamente por la Dra. Benavides.

Según reporta Oikón (2008) el diseño del P84 inició con la Dra. Benavides presentando a su equipo de trabajo las directrices generales de lo que sería la propuesta curricular y que sus informantes denominan como la “gran visión” del régimen: “Se da la gran visión de lo que se requiere. Entonces empezar a hacerlo. De nosotros va derivándose las líneas, las áreas de formación, fue construyéndose poco a poco...con base en lo que ya tenías” (2008: 134). El mismo autor explica que se retomaron los resultados de encuestas realizadas por el CONALTE y que contenían diferentes propuestas para la formación de docentes. A decir de sus entrevistados:

... había una gran cantidad de material producto de las consultas y todo un acervo de propuestas de investigación y demás. Lo que nosotros hacíamos era tratar de dar congruencia a este tipo de demandas que flotaban en el magisterio, por un lado y por el otro hacerlas congruentes con lo que era la política educativa del régimen, aprovechar el momento muy coyuntural para elevar al nivel de educación superior la formación de los maestros (Oikón, 2008: 134)

Oikón (2008) señala que las propuestas presentadas por el CONALTE oscilaban entre dos tendencias: la de contenidos más cercanos a la formación universitaria y otra propia de una formación pedagógica o más cercana a las aulas de clases. Uno de sus entrevistados expresa a este respecto:

...había propuestas que iban a una formación, yo casi diría estrictamente universitaria ajena a la práctica docente o a la práctica educativa según el enfoque que le quieras dar, hasta las propuestas...del sindicato en que la formación era eminentemente en el aula (Oikón, 2008: 135-136).

Oikón (2008) argumenta que el trabajo de la Comisión Operativa del P84 era conciliatorio entre las propuestas que venían de lo que denomina una postura pedagógica (normalista) y aquellas orientadas a contenidos propios de las ciencias de la educación o universitaria. De acuerdo con los informantes de Oikón, la Comisión también confrontaba su diseño con la “realidad” pues muchas veces consultaban su trabajo con directores de las normales, o bien, con sus colegas de la Dirección de Mejoramiento o la Dirección de Normales.

Debido a que los docentes formadores no participaron directamente en el diseño del P84, pero se consideraron sus propuestas recogidas por el CONALTE, Oikón (2008) sostiene que el diseño del plan de estudios fue un proceso de “imposición negociación”:

“Imposición en la medida que representaban a las autoridades de la SEP y tenían una postura institucional en su toma de decisiones; negociación en la medida de que buscaban considerar los trabajos y propuestas recabadas por CONALTE o bien escuchar de manera directa a los maestros de primaria frente a grupo. Estas dos últimas situaciones para buscar consenso entre los actores correspondientes” (Oikón, 2008: 139).

A partir de lo anterior, resulta interesante cómo en el diseño e implantación de las propuestas curriculares está presente un factor tanto impositivo como de negociación con los docentes formadores y las escuelas normales. Estos aspectos de verticalidad y consenso tienen diferentes énfasis en cada plan de estudios y, en este caso, parece tener mayor relieve la imposición del P84.

El P84 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984 y estuvo vigente hasta 1997, es decir, durante quince años. De acuerdo con Oikón (2008) este plan se presentó ante la comunidad normalista en el espacio que ocupaba la Cámara Nacional de Comercio. Según expone el autor, la propuesta curricular fue recibida en un clima de mucha “efervescencia” debido a las críticas que estaba recibiendo, principalmente que a los docentes formadores no se les hubiera considerado en el trabajo de diseño, el cual además se había realizado en secreto, con la participación de docentes especialmente seleccionados para dicho propósito y que la información comunicada había sido bastante poca.

El autor explica que estas críticas continuarían durante el proceso de presentación de los programas de estudio de los primeros dos semestres, pues las materias del primer semestre fueron elaboradas por personal ajeno a la educación normal dirigidos por la cabeza de la Comisión Operativa que diseñó el P84, la Dra. Benavídes de Dávila, quien recordemos, había sido asesora de los secretarios de educación desde los años cuarenta. Por su parte los programas del segundo semestre fueron diseñados por personal de la Dirección General de Educación Normal de la SEP. Siguiendo al investigador, la elaboración de ese plan generó conflictos entre los diseñadores y los docentes formadores puesto que en asignaturas como “Teoría educativa I y II” los maestros señalaban que sus contenidos se repetían y que tenía un enfoque “academicista”.

El trabajo de Oikón (2008) resulta relevante para encontrar similitudes entre los procesos de producción de los planes de estudio analizados en la presente tesis, el P84, el P97, el P2012 y el P2018. Me refiero por ejemplo a las manifestaciones de los profesores acerca de la secrecía o reserva de la información por parte de la SEP en el diseño de los planes de estudio, lo cual, como veremos más adelante en el capítulo, reportarán los docentes de la normal de estudio, sobre todo con los planes 2012 y 2018.

2. La importancia de la práctica escolar en la formación inicial. Plan de estudios de 1997

En 1992 se llevó a cabo la descentralización del sistema educativo mexicano, uno de los cambios más importantes realizados en las últimas décadas. De acuerdo con Arnaut (2010) Esta descentralización consistió en atribuir a las entidades federativas la responsabilidad de las escuelas de educación básica y algunas normales que se encontraban en su territorio. El proceso se consolidó con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica (ANMEB) el 18 de mayo de 1992 por la SEP, el SNTE y los gobernadores de los 31 estados de la república.

Siguiendo a Alberto Arnaut (2010), la SEP se descentralizó porque ya no podía conducir un sistema educativo que era muy grande. Utilizando datos del mismo autor Alcántara explica:

La reorganización mencionada representó la transferencia por parte del gobierno federal a los gobiernos de los estados de 700 mil empleados, incluyendo académicos y administrativos; 1,8 millones de alumnos de preescolar; 9,2 millones de estudiantes de educación primaria y 2,4 millones de alumnos de secundaria, con alrededor de 100 mil edificios y

otras instalaciones y 22 millones de piezas de mobiliario diverso (2008: 159).

En el caso de la formación inicial de docentes, Arnaut señala que el gobierno federal transfirió a los estados todas las escuelas normales, haciéndose cargo tan sólo de las instituciones formadoras de docentes, escuelas normales federales y la UPN que operaban en el Distrito Federal (2010: 250). Asimismo, se crearían nuevas subsecretarías y direcciones como la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) que tendría como principal tarea “la regulación y la dirección técnica del conjunto de la educación básica y normal del país” (Arnaud: 2010: 237). Con esto nacería la administración orgánica de las escuelas básicas y las escuelas normales del país.

Según explica Arnaut, las atribuciones del gobierno federal en materia educativa quedarían plasmadas en la nueva Ley General de Educación (LGE) que a la letra serían: “principalmente las tareas de planeación, regulación, evaluación, determinación de contenidos educativos y todas aquellas que sean necesarias para garantizar la unidad del sistema educativo nacional” (Arnaud, 2010: 235).

A partir de la firma del ANMEB en 1992, también se elaboraron nuevos planes y programas de estudio para la educación básica y normal; los docentes tuvieron nuevas oportunidades de crecimiento horizontal por medio de programas como Carrera Magisterial y la creación de colecciones bibliográficas como la “Biblioteca del Normalista” y otras destinadas a los profesores en servicio.

En cuanto a la formación inicial de profesores, en 1997 la SEP puso en marcha el Proyecto de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las escuelas normales (PTFAEN) que incluyó un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria que sustituyó al de 1984 que estuvo vigente por trece años. De acuerdo con Czarny, este proyecto tenía como objetivos principales:

- 1) la reformulación del plan y los programas de estudio; 2) atender la actualización profesional de los maestros de las escuelas normales; 3) elaborar orientaciones para mejorar y estimular la gestión institucional y 4) equipar a las escuelas normales y mejorar sus instalaciones. (Czarny, 2003: 10).

Que en años siguientes se ampliaron a:

...reforma de los planes y programas de estudio para la formación de maestros de educación básica; formación y actualización del personal docente y directivo de las escuelas normales; mejoramiento de la gestión

institucional; regulación del trabajo académico de los maestros de las escuelas normales; evaluación de las escuelas normales; regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales (Gaceta de la Escuela Normal, num. 1, 2003; citada en Czarny, 2003: 10).

Sobre la nueva propuesta curricular para las escuelas normales, una característica interesante a resaltar es que, según describe Arnaut, el diseño corrió principalmente a cargo de los equipos técnicos de la SEByN quienes colaboraron de forma estrecha con algunos miembros del sindicato, directores, docentes de las escuelas normales y con equipos de los estados de la república. En palabras del autor: “por primera vez en la historia, se sentaron en la misma mesa directivos y maestros de las diversas instituciones formadoras de maestros, y cada estado elaboró un diagnóstico muy completo de sus respectivos sistemas de formación inicial y continua” (Arnaud, 2010: 252).

Así, en agosto de 1997¹² se emitió el acuerdo 259 por el que se establecía un nuevo plan y programas de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria. De acuerdo con un reporte realizado por Czarny (2003), como parte del programa de seguimiento a la implementación de este plan de estudios realizado desde la propia SEP, el P97 se proponía:

Eliminar la dispersión enciclopédica que caracterizaba, en ese momento, a los planes de estudio y orientar la formación inicial hacia el desarrollo de competencias intelectuales para el aprendizaje continuo e independiente. Asimismo, se pretendía articular los contenidos teóricos y de método en una intensa observación y práctica crítica de los procesos escolares reales (Czarny, 2003: 9).

En este sentido, una de las características principales del P97 y que se analizará con mayor detalle más adelante en este capítulo, fue la importancia que le otorgó a las prácticas escolares que los estudiantes realizan en la escuela primaria, reconociéndolas como un espacio para aprender en las condiciones reales en que los profesores realizan su práctica docente. De esta manera el P97 planteó que los futuros maestros estudiaran los enfoques, contenidos y didáctica de las asignaturas que se imparten en la escuela primaria, a la par que disponía de los espacios para que ellos aprendieran del oficio docente observando a los maestros en servicio y trabajando frente a grupo. Así, la

¹² De acuerdo con Arnaut, En 1997 entró en vigor un nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en Educación Primaria; en 1999 los de Preescolar y Secundaria; en 2002 el de Educación Física, y en 2004 los de Educación Especial y Educación Primaria con Orientación Intercultural y Bilingüe.

práctica se desarrollaba a lo largo de los ocho semestres de la licenciatura, intensificándose en los dos semestres finales séptimo y octavo de la carrera, en los que el estudiante permanecía durante un ciclo escolar completo en un aula de clases junto al profesor del grupo de práctica desempeñando las tareas propias de un docente en servicio.

Estas prácticas de preservicio (Estrada, 2009) de séptimo y octavo semestre, se realizaban bajo la guía de los docentes asesores de la normal y la tutoría de los profesores responsables del grupo en la escuela de práctica. La estancia prolongada en la escuela primaria se alternaba con la asistencia de los estudiantes a la escuela normal para trabajar en el “Seminario de análisis del trabajo docente”, espacio curricular destinado a discutir y reflexionar sobre su práctica escolar orientados por los docentes asesores de la normal. En ese seminario también preparaban su documento recepcional. A este respecto Ruth Mercado en 2010 señala:

En nuestro país, con el plan de estudios vigente, se ha propiciado el acercamiento paulatino de los futuros maestros a la realidad escolar y las prácticas de enseñanza en las condiciones reales en las que ésta ocurre durante el último año de su licenciatura. La orientación de ese acercamiento se dirige a quien está aprendiendo a conocer los espacios educativos escolares, así como a las herramientas culturales y profesionales existentes en ellos. En ese proceso están apoyados por las materias de contenido teórico presentes también en el currículum de la formación inicial. Se trata con ello de colocar a los estudiantes en situación de aprendizaje, articulando las experiencias de la práctica con la teoría respecto a la realidad escolar y a la enseñanza que en ésta tiene lugar (2010: 151).

De acuerdo con Gabriela Czarny (2003) a partir de las consultas realizadas a los docentes formadores sobre la propuesta curricular, el P97 pudo ajustarse entre tres y cuatro veces. Sin embargo, como exploraremos más adelante en este mismo capítulo, la recepción de los docentes formadores fue variada; Mercado (2000) reporta que el punto de vista de los docentes fue de rechazar la propuesta por considerarla una imposición que no incluía las observaciones que hicieron al diseño, a una postura más abierta y dispuesta a experimentar los cambios que ellos consideraban necesarios para la formación de maestros.

3. La noción de competencias en el centro de una propuesta curricular de formación y reducción de las prácticas escolares. Plan de estudios 2012

Un antecedente importante del P2012 es que en el año 2005, la SEP sufre una reestructuración interna a partir de la cual las escuelas normales dejaron de pertenecer a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN) responsable de diseñar el P97, y se integraron a la recién creada Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Esta nueva Dirección será la responsable de la formación inicial de profesores y diseñará las propuestas curriculares de los años 2012 y 2018.

Con la creación de la DGESPE y la reorganización del sistema educativo desaparece, al menos administrativamente, una relación casi orgánica entre la escuela básica y las normales. Es necesario recordar que históricamente muchas escuelas primarias, las anexas, nacieron a la par que las instituciones formadoras de docentes, pues era inconcebible formar a los docentes sin la práctica en las aulas de clases.

Al colocar a las normales junto a otras instituciones de educación superior (IES) también se refuerza la ya antigua pretensión de hacerlas “verdaderas instituciones de educación superior” (como si no lo fueran desde 1984). A este respecto, Alberto Arnaut y Hugo Aboites (2016) han señalado que a las escuelas normales permanentemente se les exige cumplir con las tareas de otras IES: investigación, difusión y docencia; pero que esta exigencia no se cierne, por ejemplo, sobre las universidades privadas y tecnológicas.

Otro antecedente del P2012 es que a partir de 2004 y hasta el año 2011 se implantaron en los niveles de la educación básica planes de estudios que curricularmente estaban basados en competencias¹³. Asimismo se promovieron los procesos institucionales de evaluación docente. En este contexto se firmó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) el 15 de mayo de 2008 (día del maestro en México) (Goche, 2013). Este acuerdo fue signado por el ejecutivo federal y por quien fuera lideresa del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) Elba Esther Gordillo. Esta firma fue criticada en diversos medios por su carácter cupular y por no considerar, como sí ocurrió en el ANMEB, ni a la cámara de representantes ni a los gobiernos estatales. A este respecto Navarro expone:

¹³ En 2004 para preescolar, en 2006 en secundaria y en 2009 y 2011 en primaria.

Al amparo de esta retórica escenográfica sobre los supuestos logros que se obtendrían en la calidad de la educación con la aplicación de las iniciativas y acciones contempladas en la Alianza y el despliegue de un intenso y abrumador maratón promocional para inducir el respaldo y apoyo social, el gobierno calderonista y el SNTE dieron inicio a la cruzada para imponer este acuerdo cupular, negociado sólo entre ambas partes y sin participación alguna del Poder Legislativo Federal, gobiernos y congresos estatales y la comunidad educativa y magisterial (2009: 26).

De acuerdo con el mismo autor, este arreglo no era nuevo o extraño para el sindicato de profesores, sino uno más de los que sostenía con los gobiernos federales; sin embargo, durante ese sexenio (2006-2012) el SNTE gozó de especiales privilegios. Tal era el nivel de contubernio entre gobierno federal y sindicato que el yerno de la lideresa Gordillo, José Fernando González Sánchez, de 2006 a 2011 ocupó el cargo de subsecretario de educación básica (Redacción AN, 2013). Se ha llegado a especular que esta decisión corresponde a deudas políticas del entonces presidente con el SNTE, pues era *vox populi* que Elba Esther Gordillo habría movilizado sus aparatos políticos para garantizarle su llegada al poder, en una de las elecciones más controversiales del país.

Con respecto a la ACE, esta constaba de cinco ejes principales que se describen en la siguiente tabla:

Tabla 6 Alianza por la Calidad de la Educación

Ejes	Objetivo	Procesos
1.Modernización de los centros escolares	Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesario y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender.	1.Infraestructura y equipamiento 2.Tecnologías de la información y la comunicación 3.Gestión y participación social
2.Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas	Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.	4.Ingreso y promoción. 5. Profesionalización. 6.Incentivos y estímulos
3.Bienestar y desarrollo integral de los alumnos	La transformación de nuestro sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, condición esencial para el logro educativo.	7.Salud, alimentación y nutrición 8.Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno

4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo	La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad, que propicie la construcción de ciudadanía, el impulso a la productividad y la promoción de la competitividad para que las personas puedan potenciar todo su potencial	9. Reforma curricular
5. Evaluar para mejorar	La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.”	10. Evaluación

Fuente: Amador Juan Carlos (2009); citado en Salas Edmundo (2016: 9)

De estos cinco ejes se destacan los dos últimos: la reforma curricular y la evaluación a los docentes. Así, desde el año 2009 se empezaron a pilotar varias propuestas curriculares para la educación primaria y se preparaba un nuevo plan de estudios para las escuelas normales. Además, se puso sobre el mapa la pretensión de alcanzar la calidad educativa a través de la evaluación a los docentes. De hecho, desde el 2002 las plazas docentes comenzaron a someterse a concurso en varias entidades de la república (Sandoval, 2016).

En este tenor, en conversaciones dentro del “Seminario de tesis” se expuso que para el año 2009 extraoficialmente se sabía que el gobierno federal preparaba un nuevo plan de estudios para la educación normal, lo cual se externaba públicamente en escenarios como el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de esa época. Por su parte, en una publicación de Mercado (2010) se expone que oficialmente no se había comunicado nada al respecto y, lo que es peor, la existencia de la propuesta le era negada a los interesados en el tema.

Tras quince años de vigencia del P97, el P2012 se implantó oficialmente el 20 de agosto de 2012 bajo el acuerdo 649 que “establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria” (DOF, 2012). Las instituciones formadoras de docentes denunciarían en medios de comunicación que la propuesta se elaboró improvisadamente, con prisas y contradicciones; pero además en un clima de escasa consideración hacia las normales. Por ejemplo, tres meses después de la firma del ACE, el 18 de agosto de 2008, en el marco de la celebración el ciclo escolar 2008-2009, la lideresa del sindicato de profesores pidió al presidente de la república cerrar las escuelas normales para dar lugar a “instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas”. Gordillo argumentaba que el número de egresados de estas

instituciones superaba el número de plazas disponibles, por lo que en el país había “tantos docentes como manejadores de carro y servidores de mesa” (Avilés y Herrera, 2008).

Asimismo, en 2010 en una reunión en Los Cabos (Baja California) entre la misma líder sindical y quien en aquél entonces fuera presidente de la Fundación Televisa y Mexicanos Primero (grupo al que se le adjudica la agenda de la actual reforma educativa impulsora y defensora de la política de la evaluación dirigida sólo a los docentes), Ella manifestó que no podían seguir existiendo escuelas normales “patito”¹⁴, además de que las normales rurales deberían ser cerradas, aún a sabiendas de que eso generaría conflictos con las instituciones, pues las mismas no son más que “semillero de guerrilleros” (Poy, 2010).

Debido a esto, los docentes formadores de diversas normales del país emitieron comunicados a los medios en defensa de las escuelas normales:

[las declaraciones de Gordillo] reflejan un profundo desconocimiento del papel histórico de las escuelas normales en la construcción de nuestro país, y la intención abierta y descarada de la voluntad política del régimen para atacar frontalmente a la educación pública. Asfixiar, desacreditar, o simplemente desaparecer las instituciones de educación pública implica que el cumplimiento de la educación como derecho humano y constitucional se entregarán a las fuerzas del libre mercado, a la iniciativa privada, que se eduquen sólo quienes puedan pagar (Avilés, 2011).

Otras denuncias de algunas instituciones formadoras de docentes focalizaron en el diseño del P2012. Por ejemplo, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) comunicaría que el diseño del P2012 se caracterizó por una escasa participación de las normales, pues los docentes formadores no fueron tomados en cuenta para el diseño de la propuesta curricular; además apuntaría que el P2012 se diseñó en secreto y por personal especialmente seleccionado para dicho propósito. A este respecto, algunos docentes formadores e investigadores del campo de la formación inicial de profesores como Ruth Mercado, han coincidido en diversas conversaciones sostenidas con ellos, que durante el diseño del P2012 se enteraron de que algunos profesores eran llamados a la DGESE para participar del diseño del plan de estudios. Asimismo, se sabe por los docentes del estudio, que los mismos diseñadores del P2012 decían estar en contra del enfoque por competencias con el que se elaboró esta propuesta curricular. En la perspectiva de Hugo Aboites el enfoque por competencias se

¹⁴ En México, nombre despectivo que se le da a productos y servicios de mala calidad o falsificados.

limita a habilitar a los estudiantes en destrezas específicas o “píldoras” desconectadas unas de las otras:

Como se refieren a informaciones y destrezas muy concretas, se elimina de la formación el conocimiento de las corrientes científicas e históricas que fundamentan cada profesión, se despoja del contexto a las prácticas y avances técnicos y la preparación en general se enfoca a crear egresados que sean operadores eficientes. Además, la enseñanza por competencias permite que los empleadores puedan revisar (y sustituir o suprimir) aquellas competencias que ya no se consideran necesarias (2012: 379).

Por su parte la BENV, en un documento emitido en mayo de 2012, previo a la implantación y aplicación del P2012 el 20 de agosto de ese año, publicó un comunicado en el que recuenta los antecedentes del plan de estudios:

- a) En junio de 2009 se emite el primer documento interno de trabajo denominado “Modelo curricular para la formación profesional de los docentes de educación básica”.
- b) En octubre de 2009 se difunde el documento de trabajo “Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica”.
- c) En febrero de 2010 surge un nuevo planteamiento en un “Documento interno no publicable de uso exclusivo en el Seminario Académico para la Reforma Curricular de las Escuelas Normales”, ahora denominado “Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica”.
- d) A lo largo del año 2010 se llevaron a cabo algunas reuniones de trabajo, en las que prevaleció la discontinuidad, originada por el relevo de coordinadores e integrantes de los equipos de trabajo.
- e) En enero de 2011, los documentos antes citados se transforman en el “Proyecto: Reforma Curricular para la Educación Normal (Preescolar y Primaria). Propuesta de Perfil de Egreso” también señalado como documento de trabajo.
- f) En mayo de 2011 se anuncia formalmente la puesta en operación de la reforma para el período escolar 2011-2012.
- g) En julio de 2011, no obstante la comunicación oficial que implicaba la existencia de un plan de estudios definido y aprobado legalmente, aparece un nuevo documento titulado “Reforma Curricular de la Educación Normal: Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe”. A esta nueva versión se le denomina “Documento base para la consulta nacional”.
- h) Como resultado de la inconformidad de muchas instituciones de educación normal, exigiendo un proceso de consulta y participación directa en virtud a las evidentes inconsistencias y vacíos de la propuesta curricular, se suspendió la aplicación de dicha reforma y se decidió – improvisadamente- realizar una prueba piloto en algunas escuelas

normales. Cabe advertir que dentro de estos vaivenes se dieron múltiples cambios, que van desde los nombres de las asignaturas hasta la duración misma de la carrera (BENV, 2012: 2).

Con respecto al plan pilotado en las escuelas normales, en el ciclo escolar 2011-2012 denominado “Plan de estudios 2011 “prueba de aula”” Sebastián (2015) señaló en medios de opinión que éste se implementó pese a que: “algunos programas de estudio no estaban terminados, faltó capacitación a los docentes formadores y hubo problemas en la logística”; de hecho plantea que “casi al tiempo que se enteraban los estudiantes del plan, lo iban haciendo los maestros” (Sebastián, 2015).

Es importante decir que esta “Prueba de aula” indicaba que la licenciatura en educación primaria se cursaría en diez semestres, dedicando el noveno y el décimo semestres exclusivamente para las prácticas en la escuela primaria. Pero, de acuerdo con comunicados de la BENV, no se habían realizado los ajustes necesarios al piloto cuando en marzo de 2012 se emitió un nuevo documento base que reducía de nuevo la licenciatura a ocho semestres. Con esto desaparecían algunas asignaturas y las prácticas de los estudiantes que constaban de un año escolar completo, se redujeron sólo al octavo semestre, uno menos comparado con su predecesor el P97.

Cabe la posibilidad de que el diseño, pilotaje e instauración apresurada del Plan 2012 en agosto de ese año, se debiera en parte a las condiciones políticas del momento, pues en el mes de julio de 2012 el partido en el poder perdió las elecciones presidenciales. De esta manera, no habría posibilidad de dar continuidad a sus políticas y se deberían apresurar las acciones que en materia educativa ya se tenían previstas y a las que se habían comprometido. A este respecto en un foro realizado en junio de 2017, los docentes formadores de diferentes normales del país señalaron que la DGESE implementó el P2012 de forma apresurada pese a los múltiples reclamos de las instituciones formadoras de docentes. Esto ocurrió cuando el P97 cumplía quince años de vigencia.

4. Formar docentes bilingües en inglés, prioridad para la educación normal. Plan de estudios 2018

Ganadas las elecciones del 2012, el poder ejecutivo firmó con las fuerzas políticas con mayor representación en el congreso, una serie de acuerdos que calificaron como prioritarios para el país; este acuerdo se denominó el “Pacto por México”.

Edmundo Salas (2016) plantea que la intención del presidente electo Peña Nieto al firmar el Pacto, era lograr una mayoría en el congreso que no lograrían su partido y sus aliados en solitario; de este modo podrían aprobarse algunas reformas que eran importantes para su proyecto de nación pero que resultaban muy controversiales y corrían el riesgo de ser rechazadas. Un ejemplo planteado por Salas sería la reforma en materia energética que abría la posibilidad a que empresas privadas participaran en la industria petrolera del país.

Siguiendo al mismo autor, el Pacto por México impulsaría una serie de “reformas estructurales” que discursivamente se plantearon como urgentes para el país, dentro de las cuales estuvo la reforma “educativa”. Así, Dentro de los “Acuerdos para una Sociedad de Derechos y Libertades” del Pacto, en el punto 1.3 se enlistan nueve compromisos para una “Educación de Calidad y con Equidad”, entre los que se destacan dotar de autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dar autonomía de gestión a las escuelas del nivel básico, la creación del Servicio Profesional Docente y fortalecer la formación inicial de profesores. Cumplir estos compromisos implicaría realizar una reforma educativa que pretendía, a la letra, tres propósitos:

Primero, aumentar la calidad de la educación básica que se refleje en mejores resultados en las evaluaciones internacionales como PISA. Segundo, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en los sistemas de educación media superior y superior. Y tercero, que el Estado mexicano recupere la rectoría del sistema educativo nacional, manteniendo el principio de laicidad (Pacto por México, 2012: 3).

En una investigación realizada por González, Guerra y Ferreiro (2017) sobre la reforma educativa del año 2013, se expone que ésta fue planificada con mucho tiempo de antelación y que el Pacto entre partidos políticos facilitó su rápida aprobación y emisión (en menos de tres meses). Sin embargo, el análisis de los autores señala que esta propuesta educativa se sustentaba en contradicciones y simplificaciones que a la fecha pagan los maestros. En este sentido González et al. (2017) explican que, desde el sexenio anterior, miembros de la sociedad civil demandaban una mejora en la calidad de la educación y señalaban que los malos resultados en la materia se debían a una falta de gobernabilidad en el sistema, es decir, debido a la injerencia del SNTE en la educación y los arreglos que con éste sostenía la SEP. Los autores señalan que este diagnóstico reducía el problema a un solo responsable: el sindicato, ignorando otras variables reconocidas por los demandantes como la salud de los niños, su alimentación,

sus condiciones de vida, el nivel económico de las familias, la infraestructura de las escuelas entre otras.

Los autores destacan a este respecto, que uno de los antecedentes de la reforma fue un documento emitido por la Coalición Ciudadana por la Educación (CCE) integrada por politólogos, periodistas, académicos y empresarios. En este documento signado en 2010, la CCE denunciaba la relación entre gobierno y sindicato que facilitaba la negociación de plazas, puestos y cargos. De acuerdo con estos ciudadanos, este era el principal obstáculo para alcanzar la calidad educativa; asimismo propusieron a los nuevos gobiernos que hicieran un “cambio de reglas” para, entre otras cosas, terminar con el cogobierno de la SEP con el SNTE, crear el servicio profesional docente que sometiera a concurso las plazas y los puestos, transparentar los gastos del sindicato y fomentar la participación ciudadana en la educación.

González et al. (2017) explican que el “Pacto por México” retomaba esta propuesta y planteaba en sus propósitos “recuperar” la rectoría del sistema educativo. Así el presidente capitalizaba las demandas de la sociedad civil aprovechando que políticamente, a diferencia de sus predecesores, no tenía deudas con el sindicato de maestros. De acuerdo con diversos investigadores, para que en la sociedad impactara la idea del maestro como responsable del desastre educativo, fueron vitales los medios de comunicación y las organizaciones empresariales como “Mexicanos primero”, quienes financiaron una especie de documental titulado “De panzazo”, en el que se mostraba a los docentes como personas irresponsables y despreocupadas por sus alumnos; además mostraban al sindicato de profesores y su entonces lideresa como los principales villanos del drama educativo.

De esta manera, se responsabilizó exclusivamente a los profesores de cualquier resultado en la educación (tema que abordaremos un poco más adelante) y al SNTE se le dibujaba como un monstruo que había robado a los gobiernos federal y estatales el sistema educativo. Los partidarios de esta postura omitían que desde la primera mitad del siglo XX ambos organismos, gobierno y sindicato, creaban acuerdos mutuamente beneficiosos. Salas explica esto detalladamente:

Lo que constituyó este objetivo del Pacto, (recuperar la rectoría del estado en materia educativa), no fue más que un modo de adjetivar de manera política, lo que para algunos actores, de manera particular el PAN y la organización civil “Mexicanos Primero”, significaba la relación clientelar y simbiótica establecida históricamente por los gobiernos de la república con las organizaciones sindicales del magisterio, (incluyendo los gobiernos del PAN, con Vicente Fox y Felipe Calderón), y que se traducía

en términos prácticos en una coadministración, sindicatos/SEP, en por lo menos una parte de las plazas docentes y administrativas; dado que a las organizaciones gremiales se les otorgaba una “cuota” por “derecho sindical” para manejar la ocupación de vacantes definitivas, sustituciones por permisos temporales o incapacidades de personal en servicio y plazas de nueva creación (2016:14).

Uno de los objetivos principales de las descalificaciones del gobierno, asociaciones civiles y el mismo SNTE fue la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), sección disidente dentro del mismo sindicato desde los años ochenta. La CNTE se caracterizó por las protestas en contra de lo que sería la reforma educativa realizando continuamente marchas y manifestaciones en la capital del país; además bloqueaban carreteras y aeropuertos y también suspendían clases por determinados periodos de tiempo. Así, se les denominó violentos, delincuentes, un grupo que perseguía sus propios intereses “ilegales” e incluso como los responsables de “secuestrar la educación de los niños”.

Es importante recordar que algunas de las demandas de la CNTE como las plazas directas para los normalistas egresados de las instituciones formadoras de docentes y la herencia de plazas, que diferentes interlocutores denominaron como “ilegales”, tienen su origen en los arreglos históricos entre el sindicato y el gobierno. De hecho, estas prácticas fueron implementadas por la misma autoridad educativa desde los años cuarenta, cuando la prioridad de los gobiernos, en materia educativa, era expandir el sistema educativo. Como declarara Arnaut en medios públicos¹⁵, las demandas de la CNTE no responden a las condiciones del sistema educativo actual, pero no son del todo perversas ni el sindicato estaba exentas de ellas.

Por su parte Salas (2016) plantea que mientras el gobierno federal señalaba a la CNTE como el grupo que había robado la educación al gobierno, se olvidaba de mostrar al sindicato como el organismo con el que coadministraban la educación:

Curiosamente, las autoridades educativas del gobierno federal y de los estados siempre omiten señalar el papel que el SNTE tiene y ha tenido en la administración de la SEP y de las Secretarías de Educación de los estados, muchos de cuyos secretarios aún hoy día han salido de las filas del propio SNTE o han sido propuestos por sus líderes. No hay que olvidar que Vicente Fox nombró a Reyes Tamez como Secretario de Educación Pública con el visto bueno de la “Maestra” Elba Esther Gordillo, mismo quien después fungió como su subordinado en calidad de coordinador de los diputados del partido “Nueva Alianza”; creado para defender los

¹⁵ Participación en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa <<https://www.youtube.com/watch?v=vKL5sPtFRuQ>>

intereses políticos particulares de la élite gremial del magisterio y jugar un papel de esquirolaje y chantaje político en los procesos electorales a través de pactos oportunistas y que por exigencias de la “Maestra”, Josefina Vázquez Mota salió de la SEP en el sexenio de Felipe Calderón. La verdadera diferencia consiste en que el sindicato “oficial” funge ante los gobiernos federal y estatales solo como oposición gremial y sirve de mucho cuando se trata de canalizar clientelas electorales y de apoyo político a gobernadores y funcionarios en turno (2016: 15)

A este respecto otros investigadores como González et. al. señalan:

En realidad, desde los cuarenta el control político de los maestros estuvo dirigido, propiciado, animado desde el Estado, a través de múltiples procedimientos y concesiones. El corporativismo no es propio de la organización sindical, sino de las relaciones Estado sindicato, por lo que la presunta pérdida de rectoría del Estado no deja de ser o una ironía de mal gusto o una descarnada mentira (2017: 52).

De acuerdo con los mismos autores, otras incongruencias en la reforma educativa se dieron al problematizar la calidad de la educación utilizando como referente casi exclusivamente los resultados de las pruebas estandarizadas. Así, en la exposición de motivos de la reforma, en el apartado de “El imperativo de la calidad” se expone:

Para que los alumnos reciban una educación que cumpla con los fines y satisfaga los principios establecidos por la norma constitucional, resulta imprescindible la calidad educativa. Esta existe en la medida en que los educandos adquieren conocimientos, asumen actitudes y desarrollan habilidades y destrezas con respecto a los fines y principios establecidos en la Ley Fundamental. Así como en la medida en que las niñas y niños tengan una alimentación suficiente, conforme a los estándares internacionales de nutrición sana, y garantía de acceso a la salud; e igualmente se cuente con los nuevos instrumentos del desarrollo científico y tecnológico para su formación...

La evaluación educativa, instituida como parte de esa búsqueda de transformación, ha contribuido a un mejor conocimiento de nuestro sistema educativo y ha proporcionado nuevos elementos que permiten entender con mayor claridad lo mucho que hay por hacer para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Las evaluaciones internacionales en las que nuestro país ha participado han hecho posible la comparación de nuestra realidad con las de otras naciones. Los retos son especialmente serios en la atención a los alumnos que provienen de hogares en condiciones de pobreza (Ejecutivo Federal, 2012; citado en Gonzalez et al., 2017: 44).

Siguiendo el análisis de González et al. (2017) al problematizar la calidad sólo se hace referencia a los resultados de las pruebas estandarizadas como PISA, las cuales ofrecen información muy limitada y alejada de la definición amplia de calidad que las

autoridades mismas proponen. Estos autores señalan que no tiene sentido hacer definiciones integrales si el problema sólo se sustenta en los resultados arrojados por las pruebas estandarizadas, además de que no se justifica la falta de calidad en cuestiones como los valores que debe aprender el niño, la infraestructura con la que cuentan las escuelas, la salud de los menores, etcétera. Los autores agregan:

...tampoco hay rigor argumental, pues la iniciativa sólo menciona, cuando debería problematizar, los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, su evolución, sus relaciones con los de demás aspectos de la calidad. No hay tampoco disciplina conceptual, porque la definición de calidad se comprime, se reduce a uno de sus aspectos, los del aprendizaje, siempre medido por pruebas estandarizadas (González et al., 2017: 46).

En las políticas educativas de corte trasnacional se señala al docente como el principal responsable de los resultados educativos ignorando que las condiciones del contexto y calidad de vida de los estudiantes tienen igual o mucho más peso en sus resultados. Así, los maestros de educación básica y media superior se convirtieron en el objetivo principal de la reforma educativa. Siguiendo la argumentación de González et al. (2017) nuevamente en la ley pueden verse contradicciones y omisiones que, a simple vista, pudiesen parecer intencionales y perversas. Por ejemplo, en la exposición de motivos para la reforma educativa se lee:

El proceso educativo exige la conjugación de una variedad de factores: docentes, educandos, padres de familia, autoridades, asesorías académicas, espacios, estructuras orgánicas, planes, programas, métodos, textos, materiales, procesos específicos, financiamiento y otros. No obstante, es innegable que el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes y que el liderazgo de quienes desempeñan funciones de dirección y supervisión resulta determinante. En atención a ello, la creación de un servicio profesional docente es necesaria mediante una reforma constitucional; el tratamiento de los demás factores podrá ser objeto de modificaciones legales y administrativas en caso de estimarse necesarias (Ejecutivo Federal, 2012; citado en González, et al., 2017: 47-48).

De acuerdo con los investigadores, resulta relevante cómo pese a que el ejecutivo federal plantea toda la complejidad del sistema educativo y los factores que intervienen en su éxito, reduce este último a la función de los docentes dentro de las aulas de clases y sin presentar ninguna justificación o estudio que ampare estas afirmaciones, ni en la propuesta de ley ni en los debates posteriores que se realizaron

sobre el tema. En su trabajo González et al. (2017) destacan que la literatura sobre la importancia del trabajo de los profesores para lograr el éxito educativo abunda, pero ningún estudio es citado en la propuesta de reforma, ironizando que, probablemente, los mismos estudios mencionan cosas que no eran tan convenientes para el objetivo que se perseguía.

Los mismos investigadores indican la necesidad de señalar lo elusivo que es un término como el desempeño docente, pues éste depende de muchas variables como pueden ser las técnicas y estrategias de enseñanza, las condiciones de la escuela y aquellas en las que viven y estudian los niños. González et al. (2017) plantean que probablemente, por la complejidad del concepto de desempeño docente, en la propuesta de la reforma educativa es cambiado por el de idoneidad:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Enrique Peña Nieto, 2013; citado en González et al., 2017: 49).

En este punto vale la pena preguntarse cuál es el “máximo logro” de los estudiantes, quién lo determina o a partir de qué parámetro se mide. Si la SEP señala estos niveles de logro a partir del currículum y lo medirá a través de las evaluaciones estandarizadas también es cuestionable cómo tomarán en cuenta las condiciones individuales de los alumnos o el “máximo logro” individual. Es decir, ¿qué sucede con los alumnos cuyas capacidades físicas, mentales o de desarrollo no les permite alcanzar esos máximos ideales?

Asimismo, González et al. (2017) plantean que la idoneidad es más fácil de definir para el sistema educativo porque el concepto remite a parámetros impuestos por el sistema, además de que es fácilmente medible a partir de instrumentos como las evaluaciones, que fue la herramienta principal que la reforma educativa seleccionó para decidir si los docentes eran capaces o no de realizar su trabajo. Los autores señalan que a través de los exámenes se podría saber quiénes eran esos docentes que obstaculizaban el logro de la calidad educativa, por medio de las evaluaciones se podría privilegiar el mérito para asignar plazas y puestos dentro del sistema, serían los exámenes la herramienta de control perfecta para “recuperar” la gobernabilidad que se le había “quitado” al gobierno federal. Para los investigadores la evaluación a los docentes fue más un instrumento político que educativo:

En otras palabras, la idoneidad sustituye al desempeño por una cuestión elemental: la evaluación a docentes y directivos es el medio de acción privilegiado de la reforma. En el desempeño docente, sin embargo, confluyen muchos factores; en la idoneidad no, refiere una cesura administrativa: un acto de poder: idóneo-no idóneo. El desempeño docente depende de factores institucionales, económicos, subjetivos y profesionales; la idoneidad no, es el resultado de una evaluación (2017: 49-50).

y continúan:

La idoneidad es el dictamen de un poder que opera por instrumentos; el desempeño, una difícil elaboración de las condiciones en que se desenvuelve el proceso educativo. El desempeño sirve para la retórica de una calidad multívoca; la idoneidad para la operación política y procedimental de la reforma. El uso del primero es retórico y legitimante; el de la segunda, político y procedimental (2017: 50).

Por lo anterior, docentes, académicos, grupos disidentes como la CNTE y los estudiantes de las escuelas normales rurales, calificaron esta reforma como laboral y administrativa más que educativa. De hecho, nunca hubo una propuesta en materia educativa sino hasta después; en 2016, a tres años de iniciada la reforma. El problema, objetivo y herramientas de la reforma estuvieron centradas en los docentes de las escuelas lo que ha sido injusto y además violento. Sin embargo, no se puede decir que ésta haya sido improvisada, mas que en lo curricular, pues implicó la modificación de los artículos tercero y setenta y tres constitucionales, lo cual sólo puede explicarse a partir de un largo proceso de planeación estratégica. Citando a Arnaut las modificaciones a la constitución que se hicieron el 26 de febrero de 2013 fueron:

se reformaron los artículos 3° y 73° constitucionales para crear el Servicio Profesional Docente (SPD) de la educación básica y media superior. La reforma también otorgó autonomía constitucional al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y nuevas atribuciones para participar en el diseño, regulación y cooperación del SPD, así como para construir y coordinar el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. En septiembre de este mismo año fueron promulgadas algunas reformas a la Ley General de Educación (LGE) y dos nuevas leyes: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2014: 31).

Estos cambios que en condiciones normales llevarían por lo menos semanas de debate en el congreso fueron aprobadas en tiempo récord, en menos de un mes, por lo

que, para González et al. (2017), además de acuerdos entre partidos y una estratégica planeación también se atropellaron los procedimientos normales que dentro de las cámaras se siguen comúnmente en reformas de este estilo. De hecho, un senador en audiencia pública televisada dijo, en junio de 2015 ante el secretario de educación, que ni siquiera se leyeron los documentos que conformaron la reforma educativa.

Como dato curioso, la reforma fue votada en la sala de conferencias de un importante banco, puesto que la cámara de diputados fue tomada por los docentes de las secciones disidentes del sindicato afiliados a la CNTE.

Siguiendo la investigación de González et al. (2017) el proceso de la reforma educativa fue el siguiente:

1. El 10 de diciembre de 2012 se envía a la cámara de diputados el “Proyecto de decreto de reformas a los Artículos 3º, fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV, y adición de una fracción IX al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”.
2. Un día después la cámara la turna a la Comisión de Puntos Constitucionales (CPC), con la opinión de la Comisión de Educación Pública y Servicios Educativos (CEPSE) quienes emitieron los dictámenes correspondientes dos días después.
3. El 19 de febrero se aprueba en lo general y lo particular con 423 votos a favor, 29 en contra y 10 abstenciones.
4. El 20 de diciembre llega a la cámara de cenadores y se votó a la media noche de ese mismo día con 113 votos a favor, 11 en contra y cero abstenciones.
5. Al día siguiente fue enviada a la cámara de diputados para que se hicieran las modificaciones correspondientes, se le dio carácter de urgencia y fue discutida, votada y enviada a las legislaturas de los estados ese mismo día.
6. Para el seis de febreros se tenían los votos aprobatorios de veintitrés entidades federativas y 20 días después teníamos una nueva reforma en materia educativa publicada en el Diario Oficial de la Federación.

En palabras de González et al. (2017) la reforma siguió una estrategia militar que tomó por sorpresa a cualquier posible detractor de la misma, sin darles la más mínima oportunidad de organización y reacción. Ellos denominan a este periodo la *blitzkrieg* legislativa:

La sanción parlamentaria de la reforma constitucional siguió el modelo de la *blitzkrieg*. Fue una operación arrolladora. Ni en el Congreso ni en las

calles los adversarios tuvieron tiempo de reaccionar. Sólo algunos, que lograron mostrar el atropello de los reglamentos y prácticas parlamentarias, sobre todo en la elaboración de los dictámenes, en la discusión en el pleno, en las tácticas de control discursivo y de votación. ¿Cómo se logra tanta eficacia legislativa, tanta legitimidad compartida, tanta eficiencia en el uso del recurso tiempo? Por un acuerdo externo, el Pacto por México; por el atropellamiento compartido de las prácticas parlamentarias; por la exigua discusión y poca calidad de los dictámenes; y por la repartición de responsabilidades discursivas y decisivas (González et al., 2017: 57-58).

Como se ha mencionado, la aprobación de esta reforma generó una intensa movilización de los docentes a lo largo del país, en algunos estados las células de la CNTE iniciaron campañas de información y organización con grupos de maestros opositores. Simultáneamente el sindicato perdía terreno; en diciembre de 2012 su entonces lideresa, Elba Esther Gordillo, declaró que no permitiría que los derechos de los trabajadores de la educación fueran lacerados. Un par de meses después, en febrero de 2013 fue apresada bajo los cargos de delincuencia organizada. Con esta medida el sindicato perdía fuerza, de hecho el mismo SNTE y su nuevo dirigente Juan Díaz de la Torre, dieron su voto de confianza a la reforma educativa y desplegaron una campaña de información dirigida a los profesores, los intentaban convencer de los beneficios de la reforma e incluso ofrecieron cursos de capacitación a los docentes para las evaluaciones (tarea del gobierno federal según la ley) por medio de cursos en línea. Otro frente de apoyo a la reforma fue el Consejo Nacional de Gobernadores (CONAGO) quienes se comprometieron a implementar en tiempo y forma las evaluaciones a los profesores.

Secciones disidentes del sindicato como la XXII de Oaxaca, la CNTE, realizaron campañas de información, organización y movilización de otros profesores a lo largo del país. Las manifestaciones crecieron poco a poco y paralelamente se realizaron varias reuniones y foros de estudio sobre la reforma; asimismo se analizaba la ley y se estudiaban las posibilidades legales que los docentes tenían para ampararse.

Por parte de los académicos y partidos políticos en crecimiento, la crítica al gobierno federal fue que la reforma educativa responsabilizaba injustamente a los docentes, atentaba contra su trabajo y medio de subsistencia propios y de sus familias; asimismo señalaron cómo los docentes eran violentados físicamente durante las protestas. En diversos medios y redes sociales se observó que, durante las evaluaciones de diagnóstico y permanencia en el servicio, los maestros eran amenazados, acorralados en las sedes, notificados por vías inconstitucionales o sometidos a examen

arbitrariamente. También se señaló el despliegue de miles de efectivos de la fuerza policial en las sedes de evaluación.

En el campo de la formación inicial de profesores, académicos, docentes formadores y estudiantes de las normales denunciaron que la reforma del 2013 significaba un intento más de desaparecer a sus instituciones. Etelvina Sandoval señala a este respecto:

Sostengo que la RE en general es una propuesta para cambiar un modelo de educación cuyas raíces post revolucionarias son ya un lastre para la modernidad y los nuevos esquemas neoliberales. Los maestros y la formación de maestros están entonces en la mira de estas transformaciones que con base en un discurso de “calidad educativa” se plantean un enfoque que modifica sustancialmente el papel del docente y propone un cambio radical de la profesión que busca reconfigurar la profesión docente bajo nuevos esquemas y parámetros (Sandoval, 2016: 1)

De acuerdo con esta investigadora, las escuelas normales poseen una serie de principios orientados al “cambio social” y que estos valores no han sufrido grandes cambios desde su nacimiento en las primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, estos valores son disonantes con los objetivos de los gobiernos de las últimas décadas:

...la idea de una escuela laica en el marco de un Estado laico; el fomento de una conciencia social ligada a los intereses de los sectores populares de la población; la idea de la educación como medio para forjar una sociedad con justicia y equidad y la defensa de la escuela pública. Estos significados se enlazan con requerimientos pedagógicos específicos y en consecuencia, en las normales se promueve una profesionalidad netamente educadora cargada de un fuerte contenido social, que hace de la docente una profesión distinta a las demás. Una larga historia ha construido y refuncionalizado en distintos momentos y ante exigencias institucionales diversas estos significados, pero permanecen como el sustrato que identifica a la educación normal y a los normalistas (Sandoval, 2016: 8).

En este orden de ideas, algunos trabajos exponen que la formación inicial de profesores sería afectada negativamente con la promulgación de leyes secundarias derivadas de esta reforma educativa, específicamente la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Dicha ley plantea que el acceso a las plazas docentes sería por medio de exámenes de oposición en los que también podrán participar profesionales de la educación egresados de otras instituciones ajenas a las escuelas normales. En este sentido el entonces secretario de educación en marzo de 2016 diría que: “Cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para

ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro” (Robles, 2016). O como expresaran los miembros de la junta de gobierno del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) “es necesario acabar con el monopolio de las normales en la formación de maestros” (Sandoval, 2016).

Con relación a este tema, Etelvina Sandoval (2016) expone que los exámenes de oposición para aspirar a una plaza docente se habían aplicado a los egresados de normales desde el 2002 y sólo en algunos estados de la república, por lo que no eran una medida que se cumpliera de forma homogénea y obligatoria en todo el país. Además, la autora señala que estas evaluaciones no significaban un problema demasiado serio para los egresados de las normales porque la mayoría los aprobaban sin muchas dificultades. Ella apunta que en ese entonces el problema era que los espacios ofrecidos eran insuficientes para todos los aspirantes, por lo que muchos maestros tenían que limitarse a cubrir plazas temporales (interinatos). Sin embargo, Sandoval destaca que con la LGSPD el panorama se torna más complicado para los maestros nóveles. En primer lugar, porque el mercado laboral se constriñe al permitir que egresados de carreras universitarias también puedan aspirar a una plaza. En segundo lugar, porque luego de un año de ingresar al servicio docente, los egresados de normales deben evaluarse nuevamente so pena de perder el empleo si reprueban. Así la autora apunta:

Uno se pregunta para qué los jóvenes querrán ingresar a estudiar la carrera de magisterio, si al término de ella, contarán con un título de “licenciados en educación primaria (o preescolar, o secundaria)” que constriñe su ámbito laboral (a diferencia de egresados de otras escuelas superiores que pueden postular a un trabajo docente o a otro relacionado pues poseen un título más genérico) y muy probablemente tampoco contarán con un empleo docente permanente, pues la contratación que ahora se da condicionada a prueba, auguran que de lo que se trata es de renovar permanentemente los cuadros docentes evitando de esa manera la obtención de plazas y de derechos laborales (Sandoval, 2016: 11)

Por su parte, Rockwell (2013) y Candela (2017) exponen otras consecuencias adversas que las políticas de evaluación tienen para la formación de los futuros maestros. Una es que la presión hacia los estudiantes por aprobar la evaluación del SPD se traduce en que las instituciones empiezan a “enseñar para pasar el examen”. Así, los contenidos que no estén relacionados con las pruebas, pero que tienen relación con el contexto de los normalistas o que pueden enriquecer su formación, son gradualmente desplazados. Es decir, el contenido de las pruebas desplaza al currículum:

“El riesgo es que los criterios sobre cómo enseñar y qué enseñar ya no se basen en la necesidad de una mejor formación ni en las necesidades locales de cada sector educativo, sino en la transmisión de los recursos que se requieren para pasar bien las pruebas” (Candela, 2017: 331).

De acuerdo con Candela (2017) otra consecuencia de las evaluaciones es que, al ser elaboradas desde fuera del sistema de formación inicial de docentes, establecen sus propios parámetros sobre lo que es una “buena docencia”. Asimismo, se concibe a la educación desde enfoques sociales y culturales que la escuela debe promover; principios que muchas veces quedan ocultos (Candela, 2017). Para esta autora: “Sería deseable conocer los criterios técnicos, los modelos y enfoques educativos implícitos en las pruebas para permitir un debate académico y de política educativa necesario en nuestro país” (Candela, 2017: 331).

A esto podemos agregar que en México, a partir de la aprobación de la reforma educativa del 2013, la formación continua de los maestros prácticamente ha desaparecido. A partir de conversaciones con docentes de las zonas centro y sureste del país, se sabe que ellos no se capacitan para impartir mejor sus clases u obtener herramientas pedagógicas para trabajar con sus alumnos. Su preparación según informan, se orienta hacia aprobar la evaluación del SPD: realizan planeaciones argumentadas, hacen acopio de evidencias que les solicitan y practican para resolver los exámenes de opción múltiple. Los mismos docentes informan que estas capacitaciones se ofrecen de forma presencial y en línea por los sindicatos de docentes y por particulares, siendo los primeros quienes han recibido directamente el capital económico que el Estado prometió para capacitar a los profesores.

Por otro lado, la resistencia contra la reforma a lo largo del sexenio (2012-2018) tomó más tiempo de lo que el mismo gobierno esperaba. De 2013 a 2016 las protestas no cesaron y de acuerdo con González et al. (2017) cada vez más frentes se abrían en diferentes comunidades y ya no sólo en las grandes ciudades. A las voces de los maestros se sumaban las de padres de familia, académicos y miembros de la sociedad en general. El clímax llegó el 19 de junio de 2016 cuando en una manifestación en Nochixtlán Oaxaca en la que participaban docentes y padres de familia, las fuerzas federales y estatales presuntamente abrieron fuego contra los manifestantes. El resultado: 6 decesos y alrededor de 108 heridos.

De acuerdo con González et al. (2017) este hecho obligó a la autoridad federal a realizar nuevas negociaciones con el sindicato y paralelamente con la CNTE, quienes

siempre habían buscado el diálogo, pero ante quienes gobierno mantenía (y mantuvo) la postura de que “la reforma no se negocia”. Asimismo, se logró que los miembros de la junta de gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa como Gilberto Guevara Niebla y su entonces presidenta Sylvia Schmelkes, criticaran la implementación de la reforma (no a la reforma misma).

En este contexto complicado de acuerdos, luchas por el poder, resistencia, violencia y muerte, en el año 2016 se empezaron a construir las propuestas curriculares para la educación básica y normal. Desde el 2013 académicos y expertos habían señalado que los docentes eran evaluados sin tener un referente verdaderamente educativo. Así, cuando en agosto de 2016 se anunció que iniciarían las consultas a nivel nacional para el Nuevo Modelo Educativo (NME), expertos como Manuel Gil Antón ironizaron al respecto:

En tanto transcurre la consulta, no está por demás señalar que, precisa y paradójicamente, en el momento de enunciar la iniciativa y llamar a la organización de foros para su discusión, la autoridad aportó el argumento más claro que desnuda la ausencia de guía educativa en la reforma que defendió como tal durante años. ¿Cuál fue el parámetro para examinar, calificar y clasificar a los docentes en distintos niveles, si el modelo previo, como dijo el secretario Nuño, ya no es adecuado para nuestros tiempos? ¿Cómo se valoró la planeación argumentada de una sesión de clase, si el proceder pedagógico mismo está siendo revisado al estimarlo inútil en la actualidad? Al parecer, no sólo se pavimentó antes de colocar los ductos subterráneos, sino que el trazo mismo de la vialidad, su orientación, se determinó sin un proyecto que le diese sentido (Gil Antón, 2016).

En marzo de 2017 (el sexenio terminaría en diciembre de 2018) se presentó el Nuevo Modelo Educativo (NME) para la educación básica y media superior. En junio del mismo año el secretario de educación comunicaría la “Estrategia Nacional de Inglés”, la cual plantea que ante los retos de la globalización, es necesario que los menores aprendan el idioma extranjero como “política de equidad” y que en un periodo de 20 años lograría que México se convirtiera en un país bilingüe. Para las escuelas normales esto significaría que:

...se contará con mil 200 profesores de inglés en las normales, que atenderán cada uno a cuatro grupos de 20 normalistas, a quienes se impartirán seis horas de clases a la semana, así como otras seis de tutorías y talleres, con lo que se cubrirán 432 horas al año, y se llegará a mil 800 de inglés escolarizado (SEP, 2017a).

Instituciones formadoras de docentes como la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) se opusieron a la estrategia del secretario de educación. En primer lugar, porque la enseñanza de la lengua extranjera implicaba destinar espacios considerables dentro de la malla curricular en detrimento de asignaturas que consideraban importantes para la formación profesional de los futuros maestros. En segundo lugar, porque se planteó que los normalistas egresaran con un dominio del idioma mayor que el solicitado para otras carreras. En tercer lugar, porque previeron la intención de que los maestros egresados de las normales cubrieran los espacios de enseñanza del inglés en las primarias, espacios que por ley deben ocupar profesores especialistas. Así, la BENV emitiría un posicionamiento en enero de 2018 en contra de la “Estrategia Nacional de Inglés”, argumentando:

- 1 Que el sistema educativo tiene otras prioridades a ser atendidas más allá del dominio del idioma extranjero.
- 2 El inglés como política de exclusión, ya que al exigirle como condición de egreso a los normalistas niveles altos de dominio del idioma, desalentará el ingreso de estudiantes a las instituciones formadoras de docentes.
- 3 Se privilegia el bilingüismo en las normales por encima de otras áreas de formación específicas para la profesión, esto se refleja en la cantidad de espacios curriculares y horas que el idioma exige.
- 4 Rechazaban formar docentes bilingües porque prevén en esta medida la pretensión de que el docente de educación básica imparta la materia en las escuelas, lo que contrapone al Nuevo Modelo Educativo que indica que el idioma debe ser impartido por profesionales del área.

A este respecto, en foros realizados por escuelas normales sobre el Plan de estudios 2018, docentes formadores de varias instituciones expusieron haber conversado con personal de la DGESE y manifestado sus preocupaciones sobre la enseñanza del inglés, en especial que los altos niveles requeridos para el egreso podrían afectar en la matrícula. De acuerdo con sus relatos, la autoridad educativa les respondió que el idioma extranjero deberían verlo como un privilegio, porque las normales serían más atractivas que otras escuelas. Según estos docentes, su respuesta fue que, por el contrario, la exigencia del inglés haría que la carrera perdiera atractivo: “si alguien puede

concurrir por una plaza docente teniendo una carrera “patito” en pedagogía ¿por qué elegir a la normal si les exigirían niveles más altos en el inglés?”¹⁶

Así, en julio del 2017 se puso en marcha en las escuelas de nivel básico y media superior el Nuevo Modelo Educativo y el día 13 del mismo mes se presentó el “Plan de Transformación para las Escuelas Normales” que según los comunicados oficiales consistía en hacer:

...énfasis en los cambios de planes y programas de estudio, para que estén acordes a los del Nuevo Modelo Educativo; una inversión de 2 mil millones de pesos para mejorar infraestructura y materiales educativos; el apoyo a la educación indígena e inclusiva, y la creación de una comisión que elaborará un nuevo reglamento de ingreso y promoción a los maestros de las Normales, basado en el mérito, y con respeto a los derechos laborales (SEP, 2017b).

El diseño de la propuesta curricular de 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria corrió a cargo de la DGESE. Se sabe por conversaciones sostenidas con docentes de diferentes normales que para elaborar el P2018, esta Dirección sostuvo reuniones con personal escogido específicamente para este propósito, incluidos los directores de las escuelas normales. Esto ha significado en la perspectiva de los formadores la imposición por parte de las autoridades educativas, de un plan de estudios que no fue suficientemente discutido. En foros de escuelas normales realizados en la ciudad de México, los docentes formadores expusieron que, ante las demandas de información, la autoridad educativa hizo públicas las listas de docentes que participaron en el diseño del P2018 y así se enteraron que la DGESE había colaborado con personal desconocido y con directores de normales. En este espacio público, el maestro César Pozo¹⁷ expresaba:

[En el caso de nuestra normal] sólo fue una compañera, elegida por DGESE y no por la comunidad académica de la institución. No se promovió (la participación) y sentimos que eso es algo que ha pasado en muchas escuelas, que se discuta en las normales cual es la posición ante las mallas curriculares ante los documentos y entonces llegan más a título casi personal o individual¹⁸.

¹⁶ Participación de una docente en la sección de comentarios durante el Foro extraordinario: México y el mundo actual. “Reforma a las normales. Tecnocracia o humanización”, Centro de cultura Casa Lamm, ciudad de México, 14 de junio <<https://youtu.be/8Y4fOa4-o4E>> (31 de enero, 2019)

¹⁷ EL nombre se ha cambiado para cuidar la identidad del profesor y de la normal de estudios.

¹⁸ Pozo, César (2018) Foro extraordinario: México y el mundo actual. “Reforma a las normales. Tecnocracia o humanización”, Centro de cultura Casa Lamm, ciudad de México, 14 de junio <<https://youtu.be/8Y4fOa4-o4E>> (31 de enero, 2019)

Según lo manifestado por los docentes formadores, también fue grave la respuesta de la DGESEPE ante los señalamientos de las normales. Los maestros explican que, en un par de reuniones sostenidas con el titular de la Dirección General, les pidieron dirigir sus reclamos a sus colegas docentes que colaboran en el diseño del P2018. En palabras del maestro Pozo:

...que cualquier cuestionamiento que hagamos no se lo hagamos a la DGESEPE que lo hagamos a los maestros que están en el diseño curricular. Nos parece que esa es una salida relativamente fácil, decir eso es bronca de los maestros y lo que es cuestionable [es el] “cuestiónenles a los maestros”. Pero como les dijimos en varias ocasiones: la responsabilidad final y quien está avalando es la autoridad y no puede eludir los cuestionamientos que estemos haciendo. Entonces yo creo que eso es algo muy importante¹⁹.

Según los docentes entrevistados e intercambios en línea con profesores de otras regiones del país como el sureste y el norte; así como publicaciones en línea de colectivos docentes, el P2018 se diseñó en un clima de desinformación y los formadores tuvieron que valerse de diferentes medios para comunicar lo que sabían y compartir los materiales a los que iban teniendo acceso. Así para mediados de 2016 que se tuvo contacto con los primeros informantes, ellos dijeron saber que habría un cambio de plan de estudios en las normales. En el primer trimestre del año 2017 ellos comunicaron que tenían noticias de que se estaba preparando una nueva propuesta y que los directores de algunas escuelas normales habían asistido a reuniones en el norte del país y en Francia, nación con la que México tenía acuerdos para trabajar este tema.

Las redes sociales y otros medios digitales jugaron un papel importante para actualizar información entre los docentes formadores y para comunicar sospechas e irregularidades en el proceso de diseño del P2018. Vía correo electrónico un conocido docente e investigador comunicaba a otros colegas e interesados en diciembre de 2017: “¿Será casualidad que Coahuila, donde se han desarrollado las reuniones para avalar el ajuste curricular de las normales, reciba poco más del doble de presupuesto (24 millones) que las otras entidades (en promedio 10-11 millones)?”²⁰

En este sentido, a mediados de 2018, a semanas de que iniciara el nuevo ciclo escolar y de que finalizara el sexenio (2012-2018), también por medios digitales los docentes denunciarían que en el portal de la DGESEPE no estaban los documentos de

¹⁹ Idem.

²⁰ Tomado de comunicación vía correo electrónico de este profesor con colegas y académicos.

trabajo o informes sobre los avances en el diseño de la nueva propuesta curricular. Un maestro compartía por correo electrónico una carta escrita en el mes de junio:

El próximo jueves 14 de junio [2018] la autoridad, DGESPE, presentará las mallas curriculares de las Licenciaturas de educación normal 2018. A unas semanas de que concluya el ciclo escolar e inicie el nuevo ciclo. Y sin que hasta ahora en estos años de elaboración hayan estado disponibles de manera pública [y oficial] los documentos de trabajo. Esperemos que el jueves DGESPE se digne en hacer público, en su página, los planes y programas de estudio. Unas mallas que hasta ahora son desconocidas por el conjunto y totalidad de los profesores²¹.

Dado este ambiente de secrecía sobre la elaboración del P2018, los docentes formadores no se enterarían de algunos cambios importantes en el subsistema de normales sino hasta la implantación de dicha propuesta. Por ejemplo, el decreto del cambio al plan de estudios de la escuela normal de especialización dependiente de la SEP, donde se formaban docentes en las distintas modalidades de la educación especial en México desde los años cuarenta. Por dicho decreto se eliminó la Licenciatura en Educación Especial y se creó Licenciatura en Inclusión Educativa. Esto ha suscitado cuestionamientos de parte de formadores y especialistas a nivel nacional acerca de la pertinencia de ese cambio realizado sin un debate público e informado entre los profesionales de diferentes campos de conocimiento implicados en la educación especial y la inclusión educativa en nuestro país, considerando a los docentes de educación especial en servicio y a los formadores de la normal de especialización a la que directamente afectó la transformación del plan de estudios.

El P2018 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 3 de agosto de 2018 como el “Acuerdo 14/07/2018 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican” (DOF, 2018), incluida la Licenciatura en Educación Primaria. La implantación de esta propuesta se dio a cuatro meses de que finalizara el sexenio 2012-2018 y de un cambio de poder, pues en julio de ese año se había elegido un nuevo presidente quien, en su proyecto de nación, se había manifestado en contra de las reformas del régimen saliente. Por este motivo, meses atrás entre los docentes formadores se especulaba que el P2018 no se publicaría en el DOF; primero porque faltaba muy poco para el final del sexenio y segundo porque hacían falta materiales de estudio, programas de las asignaturas y capacitación para implementar la reforma curricular.

²¹ Fragmento de carta enviada a colegas e investigadores vía correo electrónico.

Tras esta breve revisión de las condiciones políticas y sociales en las que se elaboraron los planes de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria de los últimos 34 años, es posible observar la complejidad de los procesos en que las propuestas curriculares se gestaron. Es destacable cómo en diferentes épocas, las reformas a las escuelas normales no siempre responden a la mejora de los servicios educativos, sino a compromisos políticos y la necesidad de paliar problemas del sistema identificados por los gobiernos. De esta manera se entiende cómo desde 1984 muchas de las reformas a las instituciones formadoras de docentes se orientaron a disminuir su matrícula o bien respondieron a tendencias y principios que circulaban en diferentes países.

En este orden de ideas resulta interesante observar que, si bien los cuatro planes de estudio analizados responden a los intereses particulares que se perseguían en el sexenio en que se elaboraron; en los dos últimos planes, el de 2012 y el de 2018 hay menos contraste entre los objetivos y propuestas curriculares en las reformas a la educación normal. Así desde el año 2000 se fueron realizando cambios en los diferentes niveles del sistema educativo que instauraron principios y enfoques, como el de las competencias o la evaluación, y con las que planes de educación normal como el P2012 y el P2018 concuerdan. Podrían decirse que durante 20 años se han ido consolidando estos principios en todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, como veremos en capítulos posteriores, dentro del mismo subsistema de escuelas normales, dicha consolidación parece no ser tan firme.

Por otro lado, es relevante que en cada reforma curricular se promovieron diferentes estrategias de diseño e implementación que permitieron la instauración y desarrollo de cada plan de estudios con diferentes grados de aceptación entre los docentes de las normales. Así planes como el P84, P2012 y P2018 se caracterizaron por haber sido elaborados casi de forma secreta, y en los últimos dos casos, negando inicialmente a los docentes formadores y otros interesados que se estuviera trabajando en una reforma curricular, así como por una comunicación del proceso de diseño a cuentagotas. Por el contrario, el P97 al parecer permitió mayor contacto con los docentes formadores al considerarlos parte del diseño del mismo a través del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN).

5. Rasgos curriculares principales de los planes de estudio P84 al P2018

Como parte de este breve estudio de las condiciones sociales y políticas en las que se gestaron los planes de estudio que interesan a la investigación, en esta sección se describen las principales características curriculares de los planes estudiados, destacando algunas continuidades y cambios relevantes para la investigación.

Esta tesis se ubica en dos líneas curriculares que relacionan a la formación inicial de maestros con la escuela básica e identificadas en el estudio como: la relacionada con el aprendizaje y desarrollo y la de acercamiento a la escuela primaria o de las prácticas escolares. Estas líneas se identifican con diferentes nomenclaturas en cada plan de estudios y pueden corresponderse o no entre ellas. Por ejemplo, la línea de aprendizaje y desarrollo en el P2012 se ubica en el “Trayecto Psicopedagógico” y en el P97 pertenece al espacio denominado “Actividades principalmente escolarizadas”. Asimismo, la línea curricular de las prácticas escolares en la escuela básica forma parte del “Trayecto de Practica Profesional” del P2012 y, en el P97, era tratada en las “Actividades de acercamiento a la práctica escolar” y en las “Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo” (ver tabla 7).

Tabla 7 Ubicación de las líneas curriculares en los planes de estudio

	Línea curricular de aprendizaje y desarrollo	*Línea curricular de asignaturas de la escuela primaria	Línea curricular de acercamiento a la escuela básica (prácticas)
P84	Área de tronco común: línea de formación psicológica	Área de formación específica y Laboratorio de docencia	Área de formación específica y Laboratorio de docencia
P97	Actividades principalmente escolarizadas (asignaturas de aprendizaje y desarrollo)	Actividades principalmente escolarizadas (asignaturas de la primaria y su didáctica)	Actividades de acercamiento a la práctica escolar y Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo
P2012	Trayecto Psicopedagógico	Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	Trayecto de Prácticas profesionales
P2018	Trayecto de Bases teórico-metodológicas para la enseñanza	Trayecto de Formación para la enseñanza y el aprendizaje	Trayecto de Práctica profesional

Fuente: Elaboración propia con base en los planes de estudio

*Esta línea curricular también relaciona a la formación de docente con la educación básica, pero no fue el foco de nuestra investigación.

Siendo el interés de esta investigación, el conocer las perspectivas de los docentes formadores sobre las propuestas curriculares en las líneas de nuestro interés, para la Licenciatura en Educación Primaria desde 1984 al P2018, se exponen a continuación algunos hallazgos de diversos estudios cualitativos y etnográficos que analizaron los rasgos principales de los planes de estudio antes mencionados. Asimismo, se retoman algunas apreciaciones sobre el tema planteadas por los formadores que colaboraron en la investigación. Se pretende encontrar semejanzas y diferencias en cuanto a la interacción y procesos de discusión de los profesores con los cambios curriculares que analizamos en esta tesis: la del P97 por el vigente P2012 y posteriormente con el plan 2018.

- *Plan de estudios de 1984*

En un estudio etnográfico realizado por Mercado (1997), se analizan procesos de cambio en las escuelas normales luego de trece años de vigencia del P84. De acuerdo con la autora el P84 formó parte de una reforma que, entre otras cosas, constituyó la carrera docente como licenciatura y pretendía superar las deficiencias de su predecesor: el Plan de estudios de 1975, el cual formaba a los normalistas como bachilleres y docentes enfocándose en la didáctica. En la misma investigación se expone que el P84 enfatizaba una formación teórica o científica de los futuros maestros por medio del estudio de disciplinas como la psicología, sociología, historia, filosofía, pedagogía entre otras; a la vez que pretendía formar a los normalistas como investigadores educativos.

De acuerdo con la propuesta oficial, el P84 constaba de 63 espacios curriculares divididos en dos áreas de formación: una de tronco común para las licenciaturas en educación preescolar y primaria, y otra específica para cada nivel educativo en que el estudiante ejercería la docencia. De acuerdo con el plan de estudios, el área de tronco común tenía el propósito de:

...proporcionarle al futuro docente los instrumentos conceptuales para el análisis sistemático del proceso educativo [...] con base en los conceptos teóricos de orden epistemológico, filosófico, psicológico, socio-económico y cultural, que permitan el estudio crítico del hecho educativo con un claro sentido humanístico, pluricultural y nacionalista (SEP, 1984: 75)

Por su parte el campo de formación específica:

...establece la congruencia y vinculación académica y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo correspondiente [...] en lo referente a sus estructuras organizativa, administrativa y operacional; programas escolares, su dominio y tratamiento pedagógico, actividades curriculares y cocurriculares, funciones diversas y documentación, etc., que el Licenciado en Educación Primaria ha de manejar en su ejercicio profesional (SEP, 1984: 46).

A su vez el área de formación de “tronco común” se componía de cuatro “líneas curriculares”: línea social, línea psicológica, línea pedagógica y una de cursos instrumentales. Del total de espacios curriculares que componían el plan de estudios, 36 asignaturas correspondían al área de tronco común mientras que 27 a la de formación específica. Existe entonces una diferencia de diez espacios curriculares entre el área de tronco común y la especializada, la cual se acentúa si se mira el número de horas dedicadas a cada área. Oikón (2008) retoma un documento no publicado de Yáñez y Hernández en el que se especifica que el área de tronco común se componía de 232 horas, mientras que la de formación específica se limitaba a 50 horas:

El número de horas que ocupan las materias pertenecientes al área de formación general (323=87%) sobrepasa con creces sobre el número de horas correspondientes a las materias del área de formación específica (50=13%); esta situación hace patente la desventaja de la cultura normalista frente a la cultura universitaria... (Oikón, 2008: 158).

En este sentido, el autor sostiene que los impulsores del P84, que serían gobierno federal y SNTE esperaban fortalecer la formación de los futuros maestros haciendo que las normales adoptaran un modelo de trabajo más cercano al universitario y distanciándose de la formación didáctica que las caracterizaba. Así, en el P84 ganaban terreno materias propias de licenciaturas como ciencias de la educación o pedagogía.

De acuerdo con Oikón (2008), los espacios destinados a la observación y práctica en la escuela primaria componen sólo el 12.6%. De acuerdo con Mercado (1997) estas materias se empleaban para entrenar a los estudiantes en técnicas de investigación por encima de la formación para la docencia, por lo que en el P84 existía un “menosprecio implícito al desarrollo de la profesión docente frente a la que se considera superior, la de investigador” (Mercado, 1997: 27).

En el P84, la línea curricular de las prácticas se concebía dentro de un espacio denominado “Laboratorio de docencia”²² que iba del I al V (de tercer a octavo semestre). De acuerdo con el Plan de estudios de 1984, el Laboratorio de docencia:

[Es] concebido como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación. Ello permitirá que el alumno, a partir de la observación dinámica de la práctica social y educativa, formule un marco teórico conceptual que será contrastado en la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes. Se trata de vincular la teoría con la práctica dentro de la realidad social, de tal manera que esté en posibilidades de proponer alternativas didácticas congruentes (SEP, 1984: 19).

Mercado expone que el P84 permitió a los estudiantes acercarse a las realidades de la escuela primaria, pero limitó el potencial formativo de las mismas porque en lugar de permitir al estudiante aprender a resolver los problemas y atender las necesidades propias del aula y del trabajo con los niños, planteó que ellos analizaran el trabajo de los maestros desde la perspectiva de un investigador. El estudiante se “[acercaba] a la escuela no como aprendiz de maestro, sino supuestamente como investigador en ciernes” (Mercado, 1997: 21). Para la autora, formarse para la docencia implica reflexionar acerca de las circunstancias específicas en las que se desempeña la profesión.

Por su parte, Oikón (2008) describe que algunos docentes entrevistados en su investigación señalaron que el P84 debía de formar una actitud investigadora en los estudiantes, pero en algún momento dicho enfoque fue adoptado por asignaturas que no necesariamente se relacionaban con la investigación educativa:

...no sólo en estas materias sino en otras empezó a darse un énfasis hacia la investigación, que bien sea porque el planteamiento inicial daba línea por allí, aunque yo siento que no era totalmente, que el planteamiento no era formar investigadores, sino en todo caso generar una actitud investigativa del maestro sobre su propia práctica, que son cosas muy diferentes, pero que mientras este discurso a nivel de planteamiento inicial se daba, cuando pasó a programadores empieza a torcerse, y obviamente cuando toca el terreno ya de las prácticas escolares pues obviamente se articula más a los programas que al planteamiento general, y es lo que empieza a dar un énfasis excesivo en la investigación y se empieza a perder de vista lo que después en

²² En primero y segundo semestres dos cursos de observación, un curso introductorio al laboratorio de docencia en tercer semestre y el Laboratorio de docencia del I al V

distintos foros manifestábamos como un objetivo, un propósito fundamental, que era formar para la docencia... (Oikón, 2008: 175-176)

Según plantea Mercado (1997), el enfoque en la investigación educativa ignoraba también las complejidades propias de este oficio por lo que tampoco preparaba a los normalistas para investigar. A juicio de la autora, el plan de estudios no formaba ni a docentes competentes ni a investigadores. Como consecuencia de esto, la investigadora señala que los egresados de las normales no eran incapaces de afrontar los retos y dificultades planteados por su profesión:

La investigación de campo nos muestra profesores recién egresados de las normales que, al enfrentarse a un grupo multigrado, no cuentan con la competencia docente para atenderlo. No han tenido acceso a los desarrollos actuales que proponen visiones informadas al respecto, ni a las soluciones pedagógicas construidas por generaciones de maestros en nuestro país para trabajar en esas condiciones y aprovechar sus ventajas (Mercado, 1997: 23).

Otro problema que presentó el P84 de acuerdo con Mercado (1997), fue que los docentes formadores no contaban con la preparación profesional necesaria para realizar la investigación educativa que el plan demandaba. Así, realizaron multitud de actividades para superar sus limitaciones: ajustes al plan de estudios, discusiones a los programas de las asignaturas, búsqueda de materiales distintos y gestionaron apoyos académicos que les permitieran realizar las tareas que la propuesta curricular les demandaba. De acuerdo con la autora, este trabajo se convirtió en una fortaleza de los formadores y los enriqueció académicamente hablando. Se entiende que los profesores fueron activos en su preparación profesional para poder implementar el P84, pues por sus propios medios se capacitaron, señala Mercado, en cursos como los de etnografía que consideraban necesarios para realizar los trabajos de observación, práctica e investigación exigidos en el plan de estudios. Sin embargo, ella cuestiona que la preparación de los formadores se orientara al entrenamiento de los normalistas para la investigación educativa por sobre el trabajo en las aulas de clases.

Finalmente, Mercado plantea que una vez se implantó el P84, en las normales no se propiciaron las condiciones para desarrollar la investigación educativa (1997: 26), pues a estas instituciones no se les brindó formación en posgrado en investigación, ni infraestructura material, como acervos bibliográficos o conexión a internet y menos aún las oportunidades de dedicar el tiempo necesario que la investigación demanda, pues en el contexto de las normales los profesores ocupan el total de su tiempo laboral en sus

tareas docentes y administrativas (Mercado, 1997). Como señalara una docente que trabajó con la propuesta curricular:

...yo diría que estuvimos apenas asomándonos [a la investigación educativa], si no yo creo tener mayores logros en esto porque el propio bagaje de la biblioteca, por dar un ejemplo, no correspondía a los requerimientos que se estaban presentando en la acción-reflexión-acción, que sería la estrategia de trabajo, y entonces, pues acudimos a fotocopias o al material que teníamos nosotros de manera personal y con eso comenzamos a trabajar, pero yo siento que apenas nos asomábamos a esto de que el profesor a partir de su práctica investiga, genera, propone, replantea, resignifica la práctica docente, pues es algo que todavía está más como expectativa que como concreción. (Oikón, 2008: 174)

La revisión de estos estudios ha permitido encontrar similitudes entre algunos planteamientos de P84 con los del P2012 y el P2018. Puesto que en la actualidad se insiste, por ejemplo en estos dos últimos planes, en que las escuelas normales, como instituciones de educación superior deben cumplir con tareas propias de las universidades: docencia, investigación y difusión cultural. Además el P2012 y el P2018 dedican espacios para el estudio de perspectivas de investigación como la etnografía y el entrenamiento de técnicas de trabajo de este oficio, como la observación, creación de registros de observación, relatos ampliados y reportes; así también como una mirada evaluativa del trabajo docente que lo compara con un ideal de “buena” o “nueva” docencia.

A esto se suma lo que han expresado algunos docentes de las escuelas normales respecto de las tareas de investigación que deben cumplir al conformarse en cuerpos académicos y pertenecer a programas como Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). En conversaciones informales, algunos docentes formadores manifestaron que ‘no estamos preparados para hacer investigación, pero hacemos lo que podemos’. Asimismo, profesores de prestigias normales de la nación, en foros de discusión sobre el P2018 manifestaron su preocupación sobre que los egresados del P2012 miraban a los niños más como un objeto de investigación que como el sujeto al que deben enseñar:

...pareciera que estamos enfrentados entre los que queremos que los chicos aprendan a investigar y los que queremos que los chicos aprendan a ser docentes y enseñar...defender la fortaleza de la didáctica, que era una parte nuestra, muy nuestra y que ahora también la abandonamos, esta sensibilidad pedagógica hacia los niños, que de

pronto los chicos egresados del 2012 ven a los niños como objetos de investigación, ya no los ven como los pequeños que están formando, entonces eso habla de ciertos patrones de formación que inconscientemente estemos transmitiendo²³.

- *Plan de estudios de 1997*

Ruth Mercado (2000) y Gabriela Czarny (2003) realizaron sendas investigaciones sobre el periodo de transición entre el P84 y el P97²⁴. Ambas autoras sostienen que con el plan de estudios de 1997 ocurrieron cambios importantes en la formación inicial de maestros, pues se pasó de formar a los normalistas como docentes-investigadores para priorizar en el conocimiento de la enseñanza de las asignaturas de la escuela primaria y hacer de la práctica un espacio de aprendizaje. Mercado expone al respecto:

...tanto los rasgos del perfil de egreso como el esquema curricular han sido diseñados para concentrar la formación en la enseñanza, a través de la incorporación de una línea de formación sobre los “contenidos y su enseñanza” donde se abordan todas las asignaturas del plan de educación primaria, el fortalecimiento y reorientación de la línea de observación y práctica docente (2000: 12).

De esta manera las 44 asignaturas del P97 se organizan en tres “Áreas de actividades de formación”: las “Actividades principalmente escolarizadas”, las “Actividades de acercamiento a la práctica escolar” y las “Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo” (ver tabla 8).

El área de “Actividades principalmente escolarizadas” del P97 destinaba espacios para estudiar el aprendizaje y desarrollo de los niños, así como las estrategias para atender a los niños con necesidades educativas especiales. Otras asignaturas trataban las bases históricas, legales y organizativas del sistema educativo mexicano y otras trataban temas para desarrollar habilidades para el estudio o trataban temas específicos de pedagogía. Sin embargo, esta área focalizaba en el estudio de los enfoques y propósitos de las materias de la escuela primaria y su didáctica (español y su enseñanza, matemáticas y su enseñanza etc.); en estas materias el estudiante aprendía cómo trabajar las asignaturas de la escuela primaria, conocer los materiales

²³ Participación en el foro: “Reforma a las normales. Tecnoocracia o humanización” <<https://www.youtube.com/watch?v=8Y4fOa4-o4E>>

²⁴ Ambos estudios desarrollados para la Secretaría de Educación Pública (SEP). El de Czarny se llevó a cabo en el periodo de 1997 a 2000, como parte integrante del grupo que diseñó el P97 y como instrumento de seguimiento que la propia SEP se planteó para retroalimentar la reforma en marcha. Por otro lado, de 1997 a 1998, Mercado hace un estudio externo solicitado y publicado también por la SEP. Ambas investigaciones se realizaron en diferentes regiones y escuelas normales del país.

disponibles para impartir clases, planear y evaluar las actividades para todos los grados en que se imparten. Esto demuestra el interés que la propuesta curricular ponía en la enseñanza.

Tabla 8 Estructura del P97

Áreas de actividades de formación	Clasificación de los cursos*	No. De cursos	
Actividades principalmente escolarizadas	Asignaturas de la primaria y su enseñanza	21	34
	Cursos de aprendizaje y desarrollo	3	
	Cursos de estudio y relativos al sistema educativo	10	
Actividades de acercamiento a la práctica escolar	Observación y práctica	6	6
Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo	Trabajo docente	2**	4
	Análisis del trabajo docente	2	
		Total	44

Fuente: Elaboración propia con base en el mapa curricular del P97. *Realizada para distinguir la perspectiva de los cursos. **Desarrollado a lo largo de los semestres séptimo y octavo con 28 horas semanales cada uno.

En este sentido el P97 ponía especial atención a las prácticas escolares que los estudiantes realizaban a lo largo de los ocho semestres que dura la carrera. Es destacable que a diferencia del P84 esta propuesta curricular concebía a la observación y la práctica como un espacio para el aprendizaje de la docencia y no del oficio de investigador. A la letra el P97 plantea que:

Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos. El acercamiento gradual de los alumnos de normal al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio (SEP, 2002a: 41-42).

De esta manera, a diferencia del enfoque que tenía el P84, el P97 plantea que las prácticas no tienen la finalidad de realizar críticas valorativas del trabajo docente ni identificar modelos predefinidos de docencia. Por el contrario, lo que se espera es que los estudiantes conozcan y aprendan de los retos que la práctica docente plantea a los profesores en servicio e identificar en los maestros titulares “prácticas escolares

adecuadas a las características de los grupos” (SEP, 2002a: 42), lo que posteriormente ayudará al estudiante a crear su propio estilo de docencia (SEP, 2002a).

En este sentido, en las materias de “Acercamiento a la práctica escolar” que abarcaban del primero al sexto semestre de la licenciatura, los normalistas estudiaban algunos contenidos relacionados con las realidades que enfrentaban en la escuela primaria; también realizaban actividades de observación que les permitía conocer las características de las escuelas, junto a las demandas y retos impuestos por el contexto social de las mismas. Además, a partir del segundo semestre de la licenciatura efectuaban prácticas en las asignaturas de español y matemáticas de la primaria, agregando en cada nuevo semestre un par de materias hasta abarcar todo el currículum de este nivel.

Las prácticas escolares en el P97 se intensificaban en los últimos dos semestres, séptimo y octavo de la licenciatura, en un espacio denominado “Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo”, que consistía en permanecer durante un ciclo escolar completo (los semestres séptimo y octavo de la licenciatura) en un grupo de escuela primaria, bajo la tutoría del docente titular del grupo y la asesoría de un maestro de la normal (SEP, 2002a). Docentes formadores, estudiantes y maestros de grupo conformaban la triada del preservicio (Estrada, 2009). En estas prácticas intensivas el estudiante aprendía del trabajo docente en un ambiente y situaciones muy parecidas a las que él se enfrentaría una vez egresara de la normal. En términos de Schön estas prácticas de preservicio conforman un “prácticum”, definido como:

Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (Schön, 1992: 45).

Estas prácticas de preservicio pueden considerarse como el sello distintivo del P97 y diversas investigaciones (Estrada, 2009; Hilario, 2011; Rodríguez, 2015) han documentado el aporte que tuvieron para la formación profesional de los futuros maestros. El preservicio se desarrollaba durante veintidós semanas en el séptimo semestre y veinte semanas del octavo semestre, con una carga horaria de veintiocho horas semanales, es decir, abarcaban la totalidad de los últimos semestres, séptimo y octavo de la carrera. Durante su año de preservicio los estudiantes de magisterio permanecían en periodos de hasta ocho semanas en la escuela primaria antes de regresar por unas pocas semanas a la escuela normal para trabajar en su documento

recepional y, especialmente, para asistir a su “Seminario de análisis del trabajo docente”. En las investigaciones antes señaladas se ha dado cuenta de cómo este espacio curricular fue importante para que los normalistas reflexionaran sobre el trabajo que realizaban en la primaria y aprendieran a enfrentarse a algunas situaciones demandantes, como el organizar a los niños en el aula para el aprendizaje. En este seminario los estudiantes también trabajaban en su documento recepional.

Gabriela Czarny (2003) plantea que los cambios propuestos por el P97 fueron difíciles para los formadores, pero que el trabajo académico que existía en las normales facilitó que se expresaran las distintas posturas ante su implantación:

Pero el que estas acciones pudieran permear realmente en el tejido de cada escuela no sólo dependió de las condiciones de apoyo y confiabilidad que se fueron creando en distinta medida sino, y principalmente, de la historia académica previa de cada una de ellas. Es decir, el trabajo académico que maestros y directivos realizaban en las escuelas antes de iniciar el Plan 1997 resultó un aspecto central, porque las características de las relaciones académicas allí imperantes, así como la existencia de proyectos compartidos entre maestros y autoridades para avanzar en la formación de los estudiantes fueron determinantes que permitieron adoptar las distintas propuestas o rechazarlas, abrir el debate y la discusión acerca del sentido de la formación docente o cerrarlos (Czarny, 2003: 16-17).

A partir de lo anterior, se entiende que en algunas escuelas normales los docentes formadores han sido no sólo operadores de los planes de estudio, sino que pueden aprender acerca de las propuestas curriculares, aportar y discutir acerca de lo que es mejor para la formación de los futuros maestros.

A este respecto, Mercado (2000) plantea que las perspectivas de los profesores de las normales ante el P97 fueron diversas. Para fines analíticos ella clasifica sus posturas en tres tipos: docentes que rechazaban y criticaban la nueva propuesta curricular, docentes que concedían el beneficio de la duda hasta implementar las propuestas ellos mismos y algunos otros abiertos a los cambios curriculares. Asimismo, la autora expone que incluso las perspectivas más negativas hacia el P97 se fueron matizando en función de que los docentes trabajaran con la propuesta y los cambios que eventualmente las autoridades educativas realizaron al P97.

Respecto a la primera postura, la investigadora apunta que algunos docentes consideraban al P97 como una imposición porque no reconocían en el currículum los cambios que ellos habían identificado como posibles para el mismo, además de que debieron tener mayor participación en su diseño (Mercado, 2000: 24). Siguiendo a la

autora, los docentes en esta posición también estaban en contra del lugar que ocupaba la formación teórica en el P97 comparado con el P84: mientras que este último destinaba muchos espacios para el estudio de diversas disciplinas como la psicología y la sociología, el P97 al enfocarse en la preparación para la enseñanza fue considerado como “instrumental” y “limitado”:

En estos casos los maestros consideraron, en general, que hay “conceptos” que los estudiantes no pueden comprender pues “les falta el contexto” disciplinario donde se desarrollaron. Entonces, según ellos, había que “complementar los contenidos” propuestos en los cursos con materiales bibliográficos que ellos introdujeron. (Mercado, 2000: 27)

De acuerdo con esta investigación, algunos docentes formadores consideraban que el P97 “echaba por tierra” los intentos de mantener a las normales en un status de instituciones de educación superior, porque promovía la formación de estudiantes como maestros-investigadores ni a la investigación de los docentes formadores como una “función sustantiva ni como eje de la formación ni tampoco como parte de los contenidos curriculares”:

Señalaban [los docentes formadores] que en este plan se prioriza la formación en los aspectos “técnicos” más que en los “teóricos” para los futuros docentes. En este sentido, decían ellos, se trata de darles a los estudiantes “un conocimiento muy limitado que los deja en un nivel técnico de aplicación”. (Mercado, 2000: 27)

Sobre la segunda postura: conceder el beneficio de la duda a la propuesta curricular, Mercado reporta que los enseñantes manifestaron sus dudas sobre los beneficios de las adecuaciones a los programas; otros tenían reservas sobre algunas propuestas que consideraban difíciles a diferencia de otras que eran más fáciles. Sin embargo, los formadores dentro de esta posición manifestaban que sólo después de trabajar con el P97 podrían saber si podían hacer suya la propuesta.

Según explica la autora, estos docentes tenían sus reservas en cuanto a los beneficios de la propuesta curricular, pero probaban algunos planteamientos en sus clases para tener mayores elementos que les permitieran posicionarse ante el mismo. Explica Mercado:

Este sector de maestros hacía también ajustes y adaptaciones al plan, aunque en menor medida que los de la tendencia anterior. Ellos estaban más bien interesados en los cambios que podían proponer después de haber probado sus programas y de haber identificado los principales

obstáculos que detectaban para el desarrollo del plan en general y de los programas en particular (Mercado, 2000: 29).

Con respecto a la tercera tendencia, Mercado expone que los docentes tenían interés e impaciencia en ver lo que pasaría al trabajar con los nuevos programas. Explica también que ellos valoraban positivamente que se estableciera una relación más próxima con el trabajo docente. De acuerdo con la autora, entre estos docentes estaban aquellos que habían identificado problemas con el P84 y se habían dedicado a buscar soluciones para acercar más el trabajo a las escuelas primarias. Los informantes de la investigadora expresaron:

Nosotros ya habíamos manifestado en nuestra escuela, que se actualizaran, por lo menos, los contenidos del plan anterior, ya que tenían muchos años. Además, los programas de educación primaria tenían contenidos que ya no conocían los egresados del plan ochenta y cuatro, porque los programas estaban atrasados. En ese sentido es positivo (Mercado, 2000: 29)

De acuerdo a la investigación de Mercado y conversaciones sostenidas con ella, su trabajo en las escuelas normales le permitió documentar cómo en el periodo de transición entre el P84 y el P97, este último era rechazado por su enfoque dirigido a fortalecer la práctica de los estudiantes. Según explica la investigadora, en aquel entonces se decía que el P97 estaba formando a docentes “pragmáticos”, pues se eliminaban muchos contenidos provenientes de diferentes disciplinas científicas en las que el P84, por su enfoque orientado a la investigación, sí focalizaba. Sin embargo, ella sostiene que a lo largo de los años y gracias el trabajo de los docentes formadores con el P97, estas posturas se matizaron al grado de que apreciaron las ventajas que una acentuación de la práctica tenía para la formación de los profesores.

Por su parte, los docentes formadores del estudio han manifestado que las prácticas escolares en los dos últimos semestres séptimo y octavo de la licenciatura que proponía el P97, junto con el “Seminario de análisis del trabajo docente” permitía que los estudiantes de magisterio fortalecieran su formación profesional al tener los espacios para analizar y reflexionar sobre los procesos que desarrollaban en la escuela básica.

- *Plan de estudios de 2012*

El P2012 fue Implantado quince años después que el P97 y publicado en el DOF el 20 de agosto del 2012 como parte del acuerdo 649 que reformaba los planes de

estudios para las escuelas normales. A la letra esta propuesta curricular “atiende a la imperiosa necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación y asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le planteen [la educación primaria]” (DOF, 2012: 2).

El P2012 se compone de cinco trayectos formativos entre las cuales se distribuyen sus 56 cursos:

1. Trayecto Psicopedagógico: focaliza en el análisis de contenidos de disciplinas como pedagogía, psicología, filosofía y sociología que permitan al docente “comprender la complejidad que encierra el fenómeno educativo. De igual manera favorece el reconocimiento de las políticas que subyacen a los cambios curriculares y las innovaciones de la enseñanza que se presentan en el sistema educativo” (DOF, 2012: 10).
2. Trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje: corresponde a las asignaturas que se imparten en la escuela primaria. Plantea que el futuro docente logre un “dominio conceptual e instrumental de las disciplinas” que le permita proponer estrategias de aprendizaje de acuerdo a la didáctica de cada asignatura (DOF, 2012: 10).
3. Trayecto de Prácticas Profesionales: corresponde a las prácticas en la escuela primaria y de acuerdo con la propuesta curricular busca un “equilibrio” entre el conocimiento disciplinar con los “diseños más propicios para lograr el aprendizaje” (DOF, 2012:10). Asimismo, plantea que los estudiantes generen conocimientos en la docencia e innoven en el trabajo docente.
4. Trayecto de cursos Optativos: son cursos que enriquecen la formación del estudiante o atiende alguna de sus necesidades personales o de la escuela, pueden ser sobre alguna disciplina a impartir en la escuela, los contextos escolares, modalidades de las instituciones educativas, etcétera.
5. Trayecto de Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y comunicación: plantea el uso de las tecnologías de la información y Comunicación (TIC) en la escuela y el aprendizaje del inglés como lengua adicional al español. El propósito es favorecer que el futuro docente enriquezca su trabajo en el aula, coadyuve en el aprendizaje permanente de los alumnos y acceda a nuevas fuentes de información.

La propuesta curricular del P2012 realizó algunos cambios con respecto a su predecesor el P97 que en esta investigación consideramos que tienen consecuencias

cruciales para la formación inicial de los futuros maestros. Uno de ellos es que, como se expuso previamente, su diseño se hizo con un enfoque basado en competencias, que en la perspectiva de diversos autores (Aboites, 2012; Rockwell, 2013; Sandoval, 2016) reduce la preparación profesional al aprendizaje de informaciones y destrezas específicas, en detrimento de la formación histórica y científica de las carreras.

Asimismo, en el P2012 los cursos de la línea curricular de las materias impartidas en la escuela primaria, ubicadas en el “Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje”, pasan de tener un enfoque en la enseñanza de las asignaturas según señala el P97, a uno “centrado en el aprendizaje”. De acuerdo con la maestra Hilda, informante clave de esta investigación, con el P2012 el normalista estudia contenidos propios de las disciplinas científicas que se trabajan en la primaria, pero no la forma más adecuada para enseñarlas a los niños, es decir, su didáctica. Según explica esta docente, hay una necesidad de que el futuro maestro aprenda las estrategias para enseñar cada asignatura en la primaria, pero el P2012 no proporciona esta formación, como sí lo hacía el P97.

Sin embargo, uno de los cambios más significativos que el P2012 realizó en comparación al P97 es que redujo significativamente los periodos de prácticas que los estudiantes realizaban previo a su egreso de la normal en los semestres séptimo y octavo. Así, mientras en el P97 los normalistas realizaban su preservicio en cuarenta y cuatro semanas que abarcaban los últimos dos semestres de los ocho que dura la carrera, en el P2012 el preservicio se reduce a dieciséis semanas durante el final octavo semestre. Es decir, que las prácticas pre-profesionales se reducen a menos de la mitad. De acuerdo con docentes de la normal de estudio como Hilda y Franco, los periodos de prácticas más cortos se han traducido en una sobrecarga de trabajo para los futuros maestros, pues además de atender las actividades que la escuela primaria les demanda, deben cumplir con los trabajos que la normal les solicita, preparar el documento que se requisita para egresar y estudiar para el examen de ingreso al SPD.

En este sentido, de suma importancia resulta que el P2012 eliminó el “Seminario de Análisis del Trabajo Docente” que se cursaba en los semestres séptimo y octavo de la carrera y que servía para que los estudiantes reflexionaran sobre su práctica en la escuela primaria; en su lugar se crea una asignatura llamada “Trabajo de titulación” en el octavo semestre. A juicio de la maestra Hilda, desaparecer el anterior seminario significa que los estudiantes no cuenten con un importante espacio para reflexionar

sobre los eventos que ocurren en su práctica y con los niños de la primaria, lo que impacta negativamente en su formación profesional. En palabras de la docente:

Ma. H: Decíamos (los docentes): la innovación famosa (del P2012) ¿dónde queda?...ahorita los cuartos años está en la locura, pero textualmente en la locura [porque] no les dan (a los estudiantes) oportunidad de digerir lo que estoy haciendo día con día en el aula como sucedía en el Plan 97 (tono desesperado), porque ahí tenían un periodo largo de permanencia en la escuela (primaria) y entonces, en el peor de los casos, los chavos venían acá a la escuela y: oiga maestra tengo un problema ¿cómo le puedo hacer? y ya nosotros nos acercábamos y los asesorábamos o les orientábamos cómo hacerle. Pero ahora no tienen oportunidad. Así como le digo, ya pasó el problema (en el aula) entonces ya no pude documentarlo, ya no supe que pasó entonces, ¿qué sucede? no lo sé (tono desesperado y molesto) (E1/MaHC/03-11-2016).

En este tenor, resulta interesante la posición que el P2012 manifiesta sobre cómo los jóvenes aprenden a conocer la escuela y los procesos que ocurren en ella. Así, el plan propone que los estudiantes de primer semestre no necesitan visitar una escuela y observar en ella, pues “tienen claro” las relaciones que ocurren en la primaria: entre maestros y colegas, maestros y alumnos o entre la escuela con la comunidad. Asimismo, plantea que los estudiantes conocen las formas de trabajar de los profesores con sus alumnos, cómo ellos organizan sus actividades y cómo el profesor evalúa el aprendizaje de los niños (SEP, 2013a: 5)

Esta posición es totalmente opuesta a la del P97, que proponía visitar la primaria a partir del primer semestre para conocer, entre otras cosas, las características del contexto en que las escuelas se ubican, las dificultades a las que el maestro se enfrenta durante su trabajo, las rutinas de los profesores, la forma en que se relaciona con los miembros de la comunidad o las características de los niños que llegan a la escuela.

De acuerdo con el P2012 las prácticas “ocupan un lugar importante dentro de la malla curricular en cuanto se convierten en espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia” (DOF, 2013a: 12). Sin embargo, se ven notoriamente reducidas si se comparan con el plan anterior: eliminó un semestre del preservicio y pospone el inicio de las prácticas escolares hasta el tercer semestre de la carrera.

Además, el P2012 plantea que en los dos primeros semestres de la licenciatura, los futuros maestros estudien y se entrenen en los métodos y técnicas de investigación educativa: observación, entrevista, levantamiento de reportes, elaboración de relatos,

etcétera. Por ejemplo, señala que la asignatura de primer semestre “Observación y análisis de la práctica educativa”:

...sienta las bases metodológicas y técnicas de la observación, así como de la entrevista [...] Ensayo en el diseño y elaboración de instrumentos a partir de los cuales los estudiantes puedan concentrar información para posteriormente transitar a su análisis utilizando conceptos y categorías teóricas propuestas en este curso [...] Una de las premisas de las que parte esta unidad de aprendizaje es que el estudiante requiere apropiarse de estos métodos y técnicas de acopio, y con ello desarrollar su capacidad de observar en contexto y cruzar información con la entrevista u otro tipo de referentes, reportes, datos oficiales, etcétera; sólo de esa manera podrá establecer relaciones entre las dimensiones sociales y la práctica educativa (SEP, 2013a:9).

En la segunda unidad de esta misma asignatura se plantea que:

... a través de la observación y entrevista, analice la manera en que las dimensiones sociales, culturales, ideológicas, económicas, políticas, entre otras, se hacen presentes en las tramas educativas. Esto posibilita potenciar los conceptos y categorías teóricas para mirarlas en situaciones específicas, al mismo tiempo contribuye al diseño de instrumentos de observación, así como a guiones de entrevistas más precisos y focalizados. Aprender a analizar supone ejercicios consistentes de sistematización de información, de ahí que lo que está en el centro de esta unidad de aprendizaje sea que el estudiante desarrolle sus conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan apreciar las diferencias sustantivas de los contextos considerando dichas dimensiones (SEP, 2013a:9).

A juicio del maestro Franco, con el P2012 su trabajo ya no es enseñar a los estudiantes a dar clases en la escuela primaria o formarlos en la didáctica de las asignaturas que impartirán, sino preparar a los normalistas para que realicen investigaciones cualitativas.

-Plan de estudios 2018

El plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria, se implantó seis años después de haberse promulgado el P2012. El 3 de agosto de 2018 se publicó en el Diario Oficial de la Federación como parte del acuerdo 14/07/18 que establecía nuevos planes y programas de estudio para la educación normal. Según el documento oficial, esta propuesta curricular es producto de la llamada “Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las escuelas normales”, que plantea la necesidad de acompañar los

planes de estudio de la escuela normal con el Nuevo Modelo Educativo implantado en el año 2017, que como hemos señalado, es producto de la reforma educativa del 2013.

De ese modo, el P2018 se instaura cuatro meses antes de finalizar el sexenio 2012-2018, años fuertemente convulsionados respecto a la reforma educativa del 2013, y tras unas elecciones presidenciales que determinaron un cambio de régimen de diferente signo político que el anterior. Esta situación, aunada a que no se habían comunicado públicamente las propuestas del P2018 y hacían falta materiales para implementarlo, hizo suponer a los docentes formadores que este plan no llegaría a hacerse oficial, como se decía en los distintos foros en que ellos se manifestaban.

Es necesario señalar que en el periodo que realizamos este estudio (2016-2018) no se analizó el proceso de implantación del P2018, ya que fue hasta agosto de ese mismo año (también al inicio en ese mes de un nuevo ciclo escolar), que se publicó el acuerdo que lo instauraba. La información sobre este plan se incorporó a la presente investigación en 2017, con la aparición de noticias que circulaban entre los docentes del estudio sobre un nuevo cambio curricular para las escuelas normales, vinculado con la reforma de 2013; y finalizó para la primera mitad del año 2018 en que se estuvo recogiendo información sobre los debates que sostenían los profesores públicamente en la prensa y en redes sociales sobre ese plan de estudios.

El P2018 se estructura en cuatro trayectos formativos entre los que se distribuyen los 48 cursos que lo componen:

1. Bases teórico-metodológicas para la enseñanza: se compone por 10 cursos orientados al estudio de contenidos sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños. Asimismo, incluye temas sobre la planeación y evaluación del aprendizaje.
2. Formación para la enseñanza y el aprendizaje: ocupa 20 espacios en la malla curricular para el estudio de las disciplinas en las que se basan las asignaturas de la escuela primaria. Focaliza en la pedagogía y didáctica de las materias.
3. Práctica profesional: se compone de siete asignaturas que se cursan del primero al séptimo semestre y una práctica previa al egreso de la normal que se realiza en el octavo semestre con 20 horas semanales. Tiene el propósito de acercar gradualmente al estudiante a las condiciones de trabajo en la escuela primaria.

4. Optativos: ocupa de cuatro a cinco espacios dentro de la malla curricular que se cursan del primero al séptimo semestre, son designados por cada normal de acuerdo a sus necesidades e intereses y tienen la finalidad de formar específicamente al futuro docente en un área que consideren pertinente o profundizar en “aspectos particulares del campo de trabajo profesional” (SEP, 2018: 26).

Además, el P2018 destina seis espacios curriculares, del primero a sexto semestres, para el aprendizaje del inglés. Esto como parte de la “Estrategia Nacional para el Aprendizaje del Inglés” que planteó el entonces secretario de educación, expresando que “de aquí a 20 años va a hacer que México sea totalmente bilingüe y sea el primer país de América Latina en lograrlo con esa contundencia” (SEP, 2017a).

Pese a que esta propuesta curricular es bastante similar a su predecesora del 2012, el P2018, presenta algunas diferencias interesantes y a las que igualmente se han referido los docentes formadores que colaboraron en esta investigación. Una es que se reducen las asignaturas orientadas al estudio del aprendizaje y desarrollo infantil. Así, mientras en el P2012 las asignaturas de “Psicología del desarrollo infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” se cursaban en el primer y segundo semestres con cuatro horas a las semanas cada una, en la actual propuesta se plantea la materia de “Desarrollo y aprendizaje” con 6 horas semanales en el primer semestre.

Estos cambios en la línea curricular de aprendizaje y desarrollo habían sido previstos por los formadores al tener acceso a una versión preliminar del P2018. El maestro Vicente, en el primer trimestre del 2017 comunicaba que ellos sabían que habría una reducción en las materias de desarrollo infantil y que eso resultaba preocupante porque los contenidos del área son muy extensos. Así explicó que, si en el P2012 con dos asignaturas es difícil abarcar los contenidos de su línea curricular, con una sola materia en el P2018 sería aún más complejo hacerlo. Especialmente él destacó ciertos contenidos que le parecen importante y que temía que desaparecieran:

Mo. V: ...estas concepciones que se manejaban en programas anteriores, es el desarrollo físico y psicomotor del niño, factores que influyen en su crecimiento, la socialización y el desarrollo afectivo del niño, que ha ido desapareciendo y que nuestros alumnos es necesario que conozcan²⁵ (E9/MoVT-HS/25-04-2017).

²⁵ Entrevista al maestro Vicente realizada el 25 de abril de 2017

Asimismo, agrega que en un solo semestre no se pueden estudiar todas las teorías del desarrollo como el conductismo, psicogenéticas, cognitivas y socioculturales: “¿todo en un semestre? ¡Cómo! [...] ¡van a tener como una visión muy general!”. En este sentido Vicente dice cuestionarse si los alumnos tendrán las herramientas para investigar todo aquello que le han quitado a la psicología por lo que, siendo esta la preocupación del colegio de “Psicología del Desarrollo Infantil”.

Otra reducción en los contenidos que los docentes habían previsto se encuentra en la línea curricular de las asignaturas de la escuela primaria. Según explicaba el maestro Franco, docente del Trayecto de Prácticas Profesionales (TPEA) las asignaturas relacionadas con la educación física y geografía, del TPEA, de tener dos espacios en el P2012, pasarían a tener sólo uno en el P2018. En sus palabras esta reducción es preocupante porque ya no enseñarán didáctica a los alumnos, tarea que tradicionalmente corresponde a los docentes de enseñanza y aprendizaje, sino que deberán asumirla ellos, los docentes de prácticas, generándoles aún más carga de trabajo.

El trayecto de las prácticas también muestra una reducción de espacios y horas semanales en comparación con el P2012. Las dos asignaturas destinadas a la observación que se cursaban en el primer año de la carrera, pasan de tener seis horas semanales a cuatro. Asimismo, desaparece el curso de cuatro horas semanales dedicados al trabajo de titulación y se mantienen las prácticas de preservicio en el octavo semestre.

Los docentes formadores del estudio explican que la eliminación de asignaturas que plantea el P2018 es consecuencia de colocar espacios para el aprendizaje del inglés en las normales. La presencia de estos cursos provoca molestias y preocupaciones entre los formadores y maestros como Vicente las manifiestan abiertamente:

Mo. V: Le dan demasiada prioridad al idioma y no entiendo por qué es tan importante o cuál es el objetivo ¿qué el objetivo de quienes hacen estos programas es que nuestros alumnos se vayan a otro país o que se queden en México? ¿cuál es el objetivo? ¿por qué el inglés? [...] ¿por qué es tan importante? (E9/MoVT, HS/25-04-2017).²⁶

En este sentido autores como Viñao (2002) plantean que con cada nueva reforma se proponen innovaciones en la búsqueda de solucionar problemas educativos, pero sin

²⁶ Entrevista al maestro Vicente realizada el 25 de abril de 2017

conocer la realidad de las escuelas y, en este caso, las necesidades formativas de los futuros maestros. Por ejemplo, al dar prioridad al aprendizaje de una lengua extranjera en detrimento de espacios que los docentes formadores reconocen como valiosos para sus estudiantes, como es el estudio del aprendizaje y desarrollo de los niños.

Esta revisión de los principales rasgos curriculares de los planes y programas de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria de las últimas tres décadas, permite identificar algunas continuidades y cambios entre los planes analizados. Así, se aprecia que líneas curriculares como la de aprendizaje y desarrollo o la de acercamiento a la escuela básica han estado presentes, con diferentes enfoques y características, en la formación de maestros durante los últimos treinta y cuatro años. En el caso de la línea de las prácticas, al menos desde 1984 se observa cómo han perdurado en el tiempo actividades como la observación en la escuela primaria y una práctica escolar que se realiza a lo largo de la licenciatura intensificándose en los dos últimos semestres séptimo y octavo.

De igual forma, se puede destacar que los planes de estudio analizados destinan espacios para la formación disciplinar en la escuela normal y para la formación en la práctica en la escuela básica. Sin embargo, existe un debate o tensión entre focalizar en las prácticas escolares o en el estudio de disciplinas relacionadas con el campo de la educación. De esta forma, existe una similitud entre los planes de estudio P84, P2012 y P2018, al establecer asignaturas orientadas al estudio de estrategias y técnicas propias de la investigación educativa. Este enfoque para la formación inicial de profesores orientado a la investigación ha sido discutido por estudios como el de Mercado (1997), al señalar cómo incide negativamente en la formación inicial de profesores. Por ejemplo, al sacrificar espacios importantes que preparan al futuro maestro para hacer frente a las dificultades y retos impuestos por el trabajo en las aulas, en pos de un entrenamiento en estrategias como la observación y la entrevista. El estudio de Mercado también destaca cómo en esa perspectiva los normalistas se aproximan a la escuela primaria con una mirada “crítica” evaluativa del trabajo de los profesores de primaria comparándolo con modelos de docencia predefinidos.

En el caso del P2012 y P2018, como veremos en próximos capítulos, estos planes han dado muestras de lo hasta ahora descrito, al considerar que los estudiantes conocen la complejidad de las relaciones y fenómenos que ocurren en la escuela primaria, focalizando entonces en la elaboración de guiones de entrevista; además de

hacer una significativa reducción de las prácticas de preservicio a menos de la mitad (el octavo y último semestre) comparado con planes como el de 1997.

En cuanto a la recepción de las propuestas curriculares por parte de los docentes formadores, se ha visto que todos los planes de estudio, durante el tiempo de implantación, son discutidos y debatidos por los profesores. En este proceso incluso las percepciones más negativas hacia los planes, se matizan conforme son desarrollados por los docentes. Así, un factor que parece influir positivamente en la percepción que los maestros de la normal, es el tiempo que éstas hayan estado en vigor. De este modo planes como el P84 luego de trece años de vigencia y el P97 con quince años, han sido referidos por los docentes formadores, en distintos momentos, por sus fortalezas en cuanto a la formación de profesionales de la educación. Sin embargo, como veremos en los dos capítulos siguientes, no sólo cuenta el factor tiempo de permanencia de un plan en su mejor aceptación por parte de los docentes. Por ejemplo; el P97, en general es valorado positivamente por los formadores dado su enfoque en el aprendizaje de la didáctica de las asignaturas de la escuela primaria, las prácticas escolares a lo largo de toda la carrera y un preservicio e dos semestres acompañado de un “seminario de análisis del trabajo docente”. Como dato relevante, es notable cómo luego de cuatro años de vigencia del P2012 (para el año 2016 que se realizó esta investigación) sigue siendo objeto de debates y discusiones por parte de los docentes formadores.

Capítulo II. Debates de los docentes formadores sobre la línea curricular de aprendizaje y desarrollo. Comparaciones entre los distintos planes

Bajo la perspectiva conceptual de la apropiación entendida desde diversos autores (Chartier, 1995; Smolka, 2000; Gregorini, 2015) y de la negociación de significado basada en Wenger (2001), en este capítulo se estudian las discusiones sostenidas por los formadores sobre los contenidos del campo curricular referido al aprendizaje y desarrollo de los niños en los planes de estudio analizados. Se focaliza en los debates que los maestros de este campo dicen haber tenido con las propuestas del P2012 para el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP), donde hacen comparaciones básicamente con el P97, además de otros planes anteriores. Los docentes cuestionan, entre otras cosas, por qué se incluyen en el trayecto asignaturas y contenidos, según su perspectiva, ajenos al campo del aprendizaje del niño; también discuten la organización de la malla curricular argumentando una falta de lógica en la disposición de los espacios curriculares.

Asimismo, se describen las transformaciones que los docentes formadores dicen haber realizado a los materiales y lecturas propuestos para dos asignaturas del primer y segundo semestres del P2012. En términos de Chartier (1995) estas “acciones diferenciadas” constituyen el proceso de apropiación de las propuestas curriculares por parte de los docentes.

El capítulo consta de dos apartados principales. En el primero se describen las discusiones curriculares que los docentes del estudio dicen haber sostenido con el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) vía los Mediadores Académicos (MA) enviados para comunicar la propuesta curricular a las normales por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (referidos en este trabajo como SEP-DGESPE). Los docentes cuestionan al entonces vigente plan 2012, la presencia de asignaturas ajenas a su campo y la falta de contenidos que consideran indispensables para la formación de los futuros maestros.

En el apartado dos, se analiza cómo los docentes formadores utilizan los materiales de estudio propuestos para dos asignaturas del P2012. Estas prácticas que los profesores relatan las consideramos como un diálogo que ellos sostienen con la propuesta curricular.

1. Argumentaciones curriculares de los docentes sobre las prioridades de las asignaturas de aprendizaje y desarrollo. Plan 2012 y Plan 97

Como se expuso en el capítulo uno, los planes de estudio en análisis han destinado un espacio para el estudio del desarrollo del niño y los procesos por los que construyen sus conocimientos; a este espacio lo denominamos como la línea curricular del aprendizaje y desarrollo o línea psicológica. En cada propuesta curricular esta línea ha tenido distintos nombres y diferentes enfoques. Así, el P84 en su “Línea psicológica” planteaba proporcionar al futuro maestro un “bagaje teórico-metodológico que le permita reconocer y trabajar la especificidad de ciertos aspectos del proceso educativo abordados desde la Psicología y el modo en que éstos se articulan con aspectos y procesos de índole diferencial” (SEP, 1984: 63). El P84 también proponía profundizar en el estudio del “vasto campo de la Psicología contemporánea”, organizando áreas que trataban los procesos de socialización del niño, las diferentes etapas de su desarrollo y su “estructura psíquica”. El P84 consideraba además el estudio de diferentes métodos de enseñanza y un abordaje desde la psicología de las dinámicas del grupo escolar (SEP, 1984).

Por su parte el P97 en las asignaturas de “Desarrollo Infantil” (I y II) (primer y segundo semestres) planteaba que se estudiaran las fases de desarrollo del niño desde la etapa prenatal hasta los 14 años, que es la edad máxima en que los niños realizan sus estudios primarios. A la letra en estas asignaturas se “promueve un acercamiento integral al desarrollo del niño, tomando en cuenta los procesos de crecimiento y maduración física y psicomotriz, los afectivos y relacionales y los de carácter cognitivo” (SEP, 2002b: 9). En este sentido, estas materias planteaban que el desarrollo de los niños se estudiara desde diferentes disciplinas y no sólo desde la psicología (SEP, 2002b).

Asimismo, el P97 proponía que los estudiantes reconocieran a sus alumnos como personas individuales, con identidad única fruto de sus relaciones sociales. En ese sentido, los estudiantes debían hacer “un esfuerzo continuo para conocer a cada alumno y para desarrollar actividades de enseñanza y relaciones educativas que estimulen el desarrollo de las potencialidades de cada uno (SEP, 2002a: 46).

Por otro lado el P2012 en el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) abarca el estudio de contenidos relaciones con disciplinas como la psicología, pedagogía, filosofía o sociología (DOF, 2012), con la intención de que el estudiante se aproxime a “la complejidad que en cierra el fenómeno educativo”. De acuerdo con esta propuesta el estudiante debe: “participar en el diseño y aplicación de situaciones y estrategias

didácticas acordes al nivel escolar donde desempeñará su actividad profesional” (DOF, 2012: 10).

Conversando sobre las características de los planes de estudio para la licenciatura en educación primaria, la maestra Hilda expresó sus apreciaciones sobre cada propuesta curricular:

Ma. H: [Con] el Plan 84 sí veíamos (los docentes formadores) una carga a veces excesivas de contenidos (remarca lo último, tono de cansancio). Entonces ahora con el Plan (P97) vimos un equilibrio entre la práctica y la teoría /hace una balanza con las manos/. Se fue puliendo (el P97), se fueron proponiendo algunas cosas y ¡bueno! [...] tuvimos la oportunidad de que nos fueron haciendo caso en algunas situaciones (habla de las autoridades educativas. En su tono se entiende de que trabajaron mucho y estaban satisfechos). Pero ahora al Plan 2012 no le encontramos... ((se infiere que no encuentra sentido al P2012)) (Habla con tono de confusión y rechazo) (E1/MaHC/03-11-2016)²⁷.

En un momento en que el P2012 llevaba vigente cuatro años, la maestra Hilda se remite a su conocimiento de diferentes planes de estudio y sostiene que el P84 ponía mayor énfasis en la “teoría”. Como hemos visto en el capítulo uno, el P84 focalizaba en el estudio de contenidos relacionados con disciplinas como la psicología, sociología o filosofía. Sobre el P97 la docente sostiene que en esta propuesta, la teoría y práctica estaban equilibradas. También dice que pudieron proponer algunos cambios a los responsables de diseñar el P97 y que sus aportaciones fueron tomadas en cuenta. Esto coincide con los reportes de Czarny (2003) sobre que el P97 formó parte del Proyecto de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) que, entre otros objetivos, le dio seguimiento al plan de estudio y gradualmente le hizo ajustes.

En este renglón, la maestra Hilda explica que durante el proceso de implantación del P97, los docentes de la línea curricular de aprendizaje y desarrollo “generaron discusiones” y elaboraron un documento que hicieron llegar a la entonces Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN). Según la maestra, en este oficio manifestaron que algunos contenidos de la asignatura de “Desarrollo Infantil” (primer semestre del P97) debían ser retirados de programa porque no constituían el foco de la asignatura: “...como este de (cuidado de) la salud, que no checaba con nosotros, lo quitaron del programa. Algo sobre (prevención de) accidentes también lo quitaron del programa. Porque dijimos sí, nosotros vamos hablando de esto, pero no es nuestro tema central”.

²⁷ Entrevista realizada el día tres de noviembre de 2016

Asimismo, la docente dice que propusieron agregar a las asignaturas de aprendizaje y desarrollo, contenidos como “la resolución de problemas” ya que, según sus palabras, este tema forma “parte del desarrollo del pensamiento” en los niños.

En contraste, Hilda relata que durante el diseño e implementación del P2012 los docentes de la normal de estudio no fueron consultados. Ella explica haberse sorprendido porque la investigadora²⁸ quien, de acuerdo a sus palabras, coordinó la elaboración de este plan, manifestó estar en contra del enfoque por competencias del P2012:

Ma. H: Yo cuando la escucho, las tres ocasiones repitió para empezar lo mismo: “yo no estoy muy convencida de las competencias, pero nos toca diseñar el programa y ¡bueno! vamos a ver qué vamos a promover como competencias” [...] y yo desde ahí dije ¿qué pasó? (sorprendida) si no estoy de acuerdo pues no lo hago /hace cara de extrañeza, frunce el ceño/ (E1/MaHC/03-11-2016)

De acuerdo con el relato de Hilda, parece que estas declaraciones generaron desconfianza entre los maestros, pues como ella expresara, entre los docentes formadores el cuestionamiento siempre fue: “si la diseñadora no está de acuerdo con el enfoque ¿por qué colaboró con un diseño por competencias?” Así, la docente dice que con el P2012 pareciera ser que “retornamos a un mecanicismo encubierto”.

La maestra explica que como docentes del campo de aprendizaje y desarrollo, discutieron el contenido de la propuesta curricular y, al igual que hicieron con el P97, consignaron sus propuestas en documentos que tal parece no fueron considerados por los diseñadores del P2012. Ella expresa: “Ahorita (con el P2012) aunque se han hecho observaciones no sabemos a dónde han ido a parar”.

Asimismo, la maestra Hilda relata que los docentes de la normal de estudio sostuvieron algunas reuniones con los Mediadores Académicos (MA) de la SEP-DGESPE responsables del “Trayecto Psicopedagógico” del P2012. En estas reuniones ella señala haber tenido discusiones con Ramiro²⁹, quien según cuenta, estaba muy “involucrado” con el tema de los portafolios de evidencias electrónicos³⁰:

²⁸ De acuerdo con la maestra Hilda, la diseñadora del plan fue una reconocida académica e investigadora del campo de la educación en México. Su nombre se omite para respetar el acuerdo de confidencialidad establecido con los informantes.

²⁹ De acuerdo con la maestra Hilda, académico cercano a la coordinadora del diseño del P2012 y que, de acuerdo con los maestros, elaboró el Trayecto Psicopedagógico. Su nombre ha sido cambiado para respetar la confidencialidad acordada con los informantes.

³⁰ Instrumento Propuesto por el P2012 para las asignaturas del TPP como herramientas de estudio, seguimiento y evaluación de los estudiantes.

Ma. H: Ramiro estaba muy de cerca, muy involucrado con esto del portafolios electrónico y todo el asunto (habla lento y con calma). Y nosotros, considerando que estamos en una línea de acompañamiento a un ser humano en formación, ¡a un ser humano! (alza la voz, puntualiza). Insistíamos en que estaba bien la tecnología como una herramienta de trabajo, pero que no era el meollo del asunto (tono de disgusto) /da golpecitos a la mesa con sus dedos juntos/. Manejar un portafolios electrónico en el plan (P2012) que es el que nos están proponiendo ¡pues no! (tono de rechazo). Sí colabora (el portafolios) pero para una formación tecnológica y que el alumno se haga de herramientas (de ese tipo). Es más, hasta facilita al docente evaluar o hacer algunas cuestiones de tipo pedagógico, programas o cosas parecidas (tono condescendiente). Pero para acompañamiento de un ser humano, le hace falta justamente formar al docente como un ser humano, no como un tecnócrata de la educación, no como alguien que sólo implemente programas y no opine” (tono molesto) (E1/MaHC/03-11-2016).

La docente expone que ella y sus colegas del TPP coincidieron en que la línea curricular de las prácticas no debería focalizar en el manejo de recursos electrónicos sino en formar a los futuros maestros para “acompañar a un ser humano”; con esto parece referirse a la responsabilidad y conocimientos del futuro docente sobre el desarrollo y aprendizaje de los niños en la escuela primaria. Así, las reflexiones de la docente parecen basarse una preocupación sobre cómo formar a los estudiantes de magisterio para el trabajo con sus alumnos.

Respecto al uso de los portafolios electrónicos, éstos forman parte de las innovaciones que el P2012 propone, muchas de ellas enfocadas a que los estudiantes utilicen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para sus clases en la normal y durante el trabajo con los niños en la escuela primaria. En este sentido una de las competencias que este plan promueve es: “Usa[r] las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2013b: 6). En este sentido los portafolios digitales se promueven en el Trayecto Psicopedagógico como una herramienta para evaluar a los estudiantes en su “cualidad de instrumentos cognitivos, tecnológicos y comunicativos” (SEP, 2013b: 10). Así, en las asignaturas de “Psicología de desarrollo infantil” (primer semestre) y “Bases psicológicas del aprendizaje” (segundo semestre) el P2012 propone que:

Dado el enfoque y propósitos formativos del curso, se tiene contemplada la realización de un portafolio de aprendizaje (de preferencia en formato electrónico) que se conformará con las producciones académicas más relevantes realizadas durante el curso, las cuales constituirán las distintas evidencias de aprendizaje generadas en cada unidad de aprendizaje. Se trabajará desde un enfoque de evaluación auténtica, en donde se

valorarán las producciones del estudiante, sus reflexiones y aportes al proceso de construcción de conocimiento y colaboración con sus pares, y se dará un peso importante a la autoevaluación, la participación y compromiso, así como al logro de las estrategias académicas y digitales previstas (SEP, 2013b: 11).

De lo anterior, resulta interesante que dentro del P2012 y en los programas de las asignaturas no puede encontrarse una definición de lo que denominan “evaluación auténtica”. El P2012 parece sugerir que “auténtico” es considerar los trabajos del estudiante, sus aportaciones en clase, la autoevaluación e incluso participaciones en las sesiones como rúbricas a tomar en cuenta para calificar al estudiante.

Los intercambios descritos por los docentes formadores sobre los contenidos del “Trayecto psicopedagógico” parecen remitirse a procesos de negociación de significado entre perspectivas distintas acerca de los contenidos de los programas a impartirse. En términos de Wenger (2001) el significado se origina dentro de la práctica de los sujetos y en la forma en que ellos experimentan el mundo. En las descripciones de los docentes formadores sus perspectivas eran distintas a las de los MA, lo cual es explicable porque experimentan el mundo de forma diferente, se dedican a oficios diferentes y desde ahí sus posturas no son similares ante un mismo objeto de interés. Por lo tanto, el significado que le otorgan a la formación de los futuros docentes y el propósito de la misma también es distinta.

La maestra Hilda, al igual que los docentes de otras normales, expone que la DGESE emitíó un plan de estudios que no pueden implementar debido a sus limitaciones de recursos e infraestructura, una de ellas el de las computadoras y el acceso a internet:

Ma. H: ...el plan (P2012) se anunció como un cambio para la formación del docente: que fuera más preparado, con más herramientas, con más no sé qué y vemos desafortunadamente que los chicos ¡sí es cierto! llevan herramientas tecnológicas, muy arraigadas, aunque también en el curso de tecnología educativa llevan muchas fallas (habla del curso “Las TIC en la educación” de primer semestre) (tono de preocupación); porque no hay equipos (de cómputo), porque la escuela tiene equipos de hace diez, quince años cuando vemos que las tecnologías van cambiando (decepcionada). Entonces pues realmente no le vemos un grupo de compañeros (sentido al P2012) [...] Este plan de estudios y las condiciones de operación de las escuelas normales nos han puesto la soga en el cuello y [pensamos] que más bien responde a miradas de tipo político nacional e internacional y no a una formación más sólida de los chicos” (molesta, decepcionada y preocupada) (E1/MaHC/03-11-2016).

De esta forma, la docente reconoce que en el manejo de las tecnologías los futuros maestros se encuentran mejor preparados (lo que no puede afirmarse que se deba a los planteamientos del P2012); sin embargo, denuncia que el P2012 plantee innovar en la formación de los normalistas cuando su institución no cuenta, hasta la fecha, con las condiciones mínimas para operar sus propuestas. Hilda reporta que para materias como “Las TIC en educación” de primer semestre la escuela no tiene los equipos de cómputo necesarios sino viejos “de hace diez, quince años”. En una reunión que los docentes formadores del colegio de “Psicología del desarrollo infantil” sostuvieron en diciembre de 2016 y a la que se pudo tener acceso, ellos señalaban que la escuela normal nunca ha tenido conexión a internet y eso ha dificultado incluso el trabajo del personal administrativo de la normal, quienes han pagado de su propio salario el servicio de internet.

El acceso a la red es importante para trabajar en el “Trayecto psicopedagógico” del P2012 porque los programas de las asignaturas y muchos de los recursos bibliográficos y audiovisuales propuestos para cada materia sólo pueden accederse por este medio. De hecho, existe un acervo bibliográfico y documentos con orientaciones didácticas para los docentes que sólo pueden obtenerse a través de portales dispuestos por la SEP-DGESPE³¹. Vale la pena señalar que esta página web desde inicios de 2017 no se encuentra en funcionamiento.

Sin embargo, como veremos en el apartado segundo de este capítulo, los docentes formadores encuentran alternativas para trabajar con sus estudiantes que van desde utilizar acervos de lecturas que ellos han construido, solicitar materiales a los estudiantes e incluso pagarles a los normalistas el servicio de internet. Esto último lo relatan estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria, quienes reportan que su profesor de “Las TIC en la educación”, ante la falta de equipos e internet, se valía de las computadoras de sus estudiantes y en alguna ocasión les costó el servicio digital fuera de la normal. En sus palabras, su docente se las ingenió para “enseñar las TIC sin TIC”.

De acuerdo con algunas notas periodísticas, los docentes formadores de la normal de estudio, en octubre de 2012, hicieron pública una carta remitida a la Dirección

³¹ Para el presente estudio, desde finales de 2016 se accedió a la plataforma y se descargaron todos los materiales disponibles y se integraron al archivo de campo de esta investigación. En los meses siguientes se continuó intentando el acceso a los acervos bibliográficos para verificar su funcionamiento, percatándonos de que ya no era posible.

General de Educación Superior para los Profesionales de la Educación (DGESPE) en la que exigían cumplir los acuerdos contraídos para implementar el P2012:

Los docentes se refieren en específico a los 60 millones de pesos que la DGESPE se había comprometido a destinar a la [normal] “como parte del apoyo para crear las condiciones mínimas de infraestructura y equipamiento inherentes a los imperativos del nuevo currículo”. Y es que nueve colegios de esta institución educativa condicionaron la aceptación de la reforma curricular a que la SEP brindara los apoyos necesarios, entre estos, presupuesto, equipamiento e infraestructura, cobertura de la planta docente, respeto de los derechos laborales y aplicación de un programa serio, continuo y permanente de actualización para la operación de los nuevos programas (Goche, 2013).

Ante estas dificultades, Hilda expresa que con el P2012 les han “puesto la soga al cuello” y demanda que antes de una innovación de las tecnologías debería priorizarse una “formación más sólida de los chicos”; esto lo manifiesta la maestra a cuatro años de estar trabajando con el P2012. Esta demanda de la maestra se suma a la de otros docentes formadores, profesores de educación primaria y especialistas (Torres, 2000b; Mercado, 2010; Rockwell, 2013) quienes señalan que las políticas educativas priorizan digitalizar las aulas antes de atender las condiciones de las escuelas, muchas de ellas carentes de corriente eléctrica, agua potable, drenaje e incluso paredes y techo. En el caso de la normal de estudio, se pudo observar que pese a tratarse de una normal benemérita e históricamente reconocida entre otras instituciones formadoras de docentes, carecía de condiciones óptimas para prestar el servicio educativo. Por ejemplo, muchos baños estaban cerrados porque carecían de agua y los pocos abiertos utilizaban contenedores y cubetas. Asimismo, carece de los espacios suficientes para atender a los estudiantes, en especial después del sismo de la ciudad de México en septiembre de 2017, pues se supo por observación y relato de los estudiantes que varias aulas fueron cerradas debido a daños estructurales en los edificios.

El tema del abandono de las normales no es nuevo, estas instituciones por lo general carecen de recursos para operar, en especial las normales rurales, por lo que se habla entre los docentes formadores y otros académicos en distintos foros públicos y declaraciones en sitios de profesores en internet, de una tendencia a que estas instituciones poco a poco desaparezcan.

En otro orden de ideas, los relatos de los profesores muestran que ellos sostienen discusiones curriculares con el P2012, especialmente en relación a los contenidos de las asignaturas que componen el “Trayecto psicopedagógico” (TPP). En las

argumentaciones de los profesores son identificables sus conocimientos sobre las diversas propuestas curriculares con las que han trabajado, especialmente el P97.

Así, la maestra Hilda cuenta que algunas asignaturas del TPP con las que ella trabajó fueron “Psicología del desarrollo infantil” (primer semestre) y “Bases psicológicas del aprendizaje” (segundo semestre) (ver ilustración1 y anexo 3). Ella explica que los contenidos de estas asignaturas, que tratan el desarrollo físico y cognitivo de los niños, en el P97 se trataban en las materias de “Desarrollo Infantil I y II” del primero y segundo semestres respectivamente (ver anexo 2). Sin embargo, ella señala que en el P97 el desarrollo del niño se estudiaba con mayor profundidad:

Ma. H: Estos dos espacios curriculares como les dieron en llamar (habla de Psicología del desarrollo infantil y Bases psicológicas del aprendizaje), los teníamos en el plan 97 pero incluidos en un espectro más amplio del desarrollo (énfasis de su voz en más, convenciendo); no hablábamos nada más de ahora cómo se entendía el desarrollo, sino ese era una primera mirada que después se iba complementando con el desarrollo psicomotor, el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicosocial y el desarrollo socioafectivo. Entonces esto hacía que el chico a lo largo del primer semestre tuviera una mirada (más completa) sobre los estudios que del desarrollo se han hecho ¿cómo se transforma de psicología evolutiva a psicología del desarrollo? ¿por qué era necesaria esa transformación? era esa mirada que le empezamos a dar (habla con satisfacción, dándole importancia a sus palabras) (E1/MaHC/ 03-11-2016).

La maestra Hilda sugiere que el P2012, comparado con su predecesor el P97, es más limitado en su abordaje del desarrollo infantil. En este sentido, ella señala que algunos contenidos que considera importantes para la formación de los estudiantes no son abordados por el P2012, como pueden ser: el desarrollo cognitivo, el desarrollo psicosocial y el desarrollo psicoafectivo. La docente también explica que con el P97 se estudiaba el desarrollo intrauterino del niño, lo que permitía que los normalistas conocieran las complicaciones que podrían presentarse en esa etapa y cómo estos problemas podían afectar el desarrollo posterior de los infantes.

Sin embargo, Hilda explica que también al P97 hubo que “hacerle ajustes” pues, según ella, las primeras versiones de esta propuesta incluían temas que los formadores consideraban impropios de la asignatura de “Desarrollo infantil” de primer semestre. Por ejemplo, el contenido del cuidado de la salud.

La maestra Hilda agrega que le parece correcto que en el primer semestre del TPP en la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” se estudien las propuestas de autores que abordan el desarrollo cognitivo del niño, como Piaget, Freud o Vygotsky.

Pero discute que estos autores tengan que tratarse también en segundo semestre de la licenciatura, en la materia de “Bases psicológicas del aprendizaje” pues, según expresa, se estarían repitiendo los mismos contenidos en dos semestres diferentes. Ella dice que estas reflexiones se las manifestaron a Ramiro, el Mediador Académico (MA) que la SEP-DGESPE envió a la normal para el TPP. De acuerdo con el relato de Hilda, ella le le preguntó al MA por qué estudiar en segundo semestre a los mismos teóricos que ya habían tratado en el primer semestre:

Ma. H: Entonces en este [curso] de Bases psicológicas del aprendizaje yo le decía (a Ramiro): ¿Por qué volver a ver a Piaget y a Vygotsky si ya lo vimos en un primer semestre? (tono de no encontrar la lógica). ¡Ya hablamos de él! ¡no podemos disociar! Si estamos congruentes con un enfoque constructivista, si somos congruentes con un enfoque piagetiano, vygotskyano como ellos han comentado [...] (Imita el tono de quien razona con alguien más) nos separan el desarrollo del aprendizaje (habla de los MA) ¿Por qué tenemos que verlo en dos momentos separados? /junta y separa las manos/ y entonces decía (habla de Ramiro): es que es ... la metáfora del desarrollo y la metáfora del aprendizaje; y yo le decía: pero no separados, van juntos (habla en voz baja en tono de extrañeza y desesperada). (E1/MaHC/ 03-11-2016).

Parte de estas discusiones se centran específicamente sobre algunos términos planteados por la propuesta curricular y que los profesores señalan haber sido introducidos sin aclaraciones y sin fomentar la discusión entre los docentes. Expresan también que el tratamiento de algunos contenidos curriculares es inconveniente y demandan que algunos temas que ellos evalúan como relevantes no son incorporados en el TPP.

Así, la docente sostiene que el desarrollo y aprendizaje del niño son procesos estrechamente relacionados y por eso deben estudiarse juntos. Por lo tanto, discute que el P2012 proponga estudiar en un semestre los contenidos de aprendizaje y en otro los de desarrollo. Hilda explica que para sostener la propuesta del P2012 en estos temas, Ramiro los remitió a las “metáforas del desarrollo” y del aprendizaje, pero que no les explicó en qué consistían, pese a que ellos los docentes del TPP preguntaron. Ella es firme en sostener que el MA no les aclaró sus dudas y que sólo les solicitó acostumbrarse al nuevo lenguaje del P2012

Ma. H: Nunca nos explicó a qué se refería cuando hablaba de metáfora del desarrollo (habla del MA) /niega con la cabeza y frunce el ceño/ (confundida). Decíamos (los formadores): ¿Estás hablando de una metáfora en el sentido psicológico, o estás hablando de una metáfora en

el sentido literario? porque son dos cosas diferentes (tono conciliador, intenta comprender). Y ahí decía (el MA): (imita el tono de cerrazón) pues sí, pero son dos metáforas diferentes [...] entiendo yo que no conozco mucho de Lacan, pero Lacan habla de la metáfora, pero de la metáfora como un significante [...] en el campo psicoanalítico, que el sujeto utiliza metáforas para su inconsciente. Entonces yo le decía (a Ramiro) si estás hablando de eso es una cosa distinta (intenta comprender y a la vez razonar con la otra persona). Entonces dijo: (imita tono autoritario) no, no, no... tienen que acostumbrarse al nuevo lenguaje. ¡Pero el lenguaje no me dice nada! (molesta) si le cambiamos sólo de lenguaje (al programa) ¿qué sentido tiene un plan de estudios? (confundida y molesta) /se encoge de hombros/ Podemos darle términos muy adornados, pero si no los comprendemos nosotros como formadores de docentes ¿cómo queremos que los futuros docentes entiendan de lo que les estamos hablando? (incómoda y molesta) (E1/MaHC/03-11-2016).

El anterior fragmento expresa, por parte de la maestra, que los docentes formadores de la normal estaban interesados en conocer y entender los planteamientos del P2012 para la línea curricular de aprendizaje y desarrollo. Pero según relata Hilda, la indicación de los MA fue “acostumbrarse al nuevo lenguaje”. Así, pareciera que la discusión de los formadores con los MA fue infructuosa: mientras los primeros exigían que les aclararan sus dudas para poder trabajar con sus estudiantes, pareciera que los MA insistían en reiterar el significado en discusión tal como ellos lo entendían; sin ampliar más las explicaciones, según las apreciaciones de los docentes del estudio. De esa manera esperaban que los docentes se adecuaran al contenido de la propuesta curricular tal como se les presentaba en el Plan 2012.

Cabe resaltar que en los documentos oficiales del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012 no se definen las “metáforas” del desarrollo y del aprendizaje que refiere la maestra Hilda. Lo más parecido tiene que ver con la “metáfora educativa”:

La metáfora educativa del estudiante de la sociedad del conocimiento plantea que éste requiere ser un aprendiz autónomo, automotivado, capaz de autorregularse y con habilidades para el estudio independiente y permanente. Asimismo, requiere aprender a tomar decisiones y solucionar problemas en condiciones de conflicto e incertidumbre, así como a buscar y analizar información en diversas fuentes para transformarla en aras de construir y reconstruir el conocimiento en colaboración con otros. Implica que lo relevante del aprendizaje es poder “transformar lo que se sabe” y no únicamente poder “decir lo que se sabe” como en el caso de la educación centrada en la adquisición de saberes declarativos inmutables (SEP, 2013b: 8).

Sin embargo, lo anterior apela a actitudes y destrezas que se esperan de los estudiantes de magisterio para el estudio, pero no con los contenidos específicos de aprendizaje y desarrollo. Además, estas habilidades también han sido prioridad de los planes de estudios previos al P2012 como el P84 y el P97.

Otro de los términos que según la maestra Hilda “causó mucho revuelo” entre los docentes del TPP y que se discutió con los MA fue el de “aprendizaje directo”:

Ma. H: cuando hablaba de aprendizaje directo (habla de Ramiro) yo le decía: ¿Qué cosa es el aprendizaje directo? (desesperada) [...] Porque yo conozco el aprendizaje mecánico, conozco el aprendizaje por competencias ¿De qué aprendizaje me estás hablando cuando hablas de aprendizaje directo? (en su tono se percibe la necesidad urgente de la explicación). Entonces en esa reunión dijo (el MA): es que hay una lectura de una investigación de [...] un teórico español [...] en donde les deja como tarea a sus alumnos investigar qué cosa es el aprendizaje. Y en el sentido común de las personas, pueden resultar cosas interesantes (tono condescendiente). Pero ya cuando entrevistan a algunas personas, él (habla del autor) [...] maneja un término que dice que es aprendizaje directo. Pero le llama aprendizaje directo al aprendizaje cotidiano, al aprendizaje que obtenemos del entorno (tono de reserva y duda). Entonces yo le decía (al MA): pues a lo mejor tiene razón el teórico... pero habría que discutir si le podemos llamar aprendizaje directo o simplemente esto es aprendizaje por experiencia, o un aprendizaje indirecto, no sistemático, etc. Es muy innovador el término aprendizaje directo, pero ¿Qué nos dice? (tono condescendiente pero no convencida)” (E1/MaHC/03-11-2016).

Como se muestra, la maestra Hilda demanda que los términos empleados por el P2012 para la línea de aprendizaje y desarrollo les sean explicados, y se remite a sus conocimientos en ese campo para discutir curricularmente con el P2012 vía los Mediadores Académicos (MA). La docente debate con un término que dice debe discutirse pues no es innovador ya que el “aprendizaje directo” ella lo conoce como un “aprendizaje por experiencia”, “aprendizaje indirecto” o “aprendizaje no sistemático”. La misma docente relata que, a partir de hacer este tipo de cuestionamientos los MA expresaron que la normal de estudio se “resistía a incorporarse a la reforma curricular” que implantó el P2012. A este respecto ella dice que como formadores no negaron dicha resistencia, debido a que algunas propuestas del P2012 no les quedaban claras.

Asimismo, la maestra Hilda explica que los temas discutidos con los MA, los trataron nuevamente en colegio de profesores una vez se implantó el P2012 y tenían en sus manos los programas de estudio y la malla curricular. Ella cuenta que “tratarían de hacer una reconstrucción de los programas”. En este sentido, la maestra explica que

respetaron la separación de contenidos sobre desarrollo y aprendizaje propuesta por las asignaturas de “Psicología del Desarrollo Infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” con la intención de documentar su experiencia al hacerlo así. Sin embargo, cuenta que el compañero maestro que era coordinador del colegio de profesores falleció, por lo que estas actividades de reflexión y documentación quedaron pausadas. Ella dice que desafortunadamente el colegio de “Psicología del desarrollo infantil” ha ido “deteriorándose internamente”, por lo que las discusiones académicas ya casi no se generan y sólo se repite y obedece “lo que dicen los demás”.

En este renglón, la maestra Hilda cuenta que en sus reuniones colegiadas discutieron que la tarea de la escuela primaria tendría que ser guiar el aprendizaje de los alumnos, pero también promover el desarrollo y socialización de los niños, pues según ella, se cuestionaron como formadores: “¿de qué nos sirve un niño muy inteligente si es un niño poco sociable o con problemas emocionales?”. Al mismo tiempo, ella dice que se interroga por qué estas tareas no quedan explícitas en la malla curricular del P2012.

Pareciera entonces que los docentes formadores analizan el plan de estudios para conocerlo, pero no se limitan a aplicarlo, sino que lo exploran, lo ensayan, “documentan su experiencia” con el mismo y también lo transforman. Asimismo, en su análisis lo redescubren y encuentran prioridades para la formación de los estudiantes que la propuesta curricular no considera, como puede ser la importancia del desarrollo social y afectivo de los alumnos.

En esta sección del relato se observa que los docentes sostienen discusiones curriculares con el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012. Ellos debaten que la propuesta no incluyera para el primer semestre contenidos que ellos señalan como relevantes para la formación de los estudiantes, como puede ser el desarrollo psicomotor de los niños. Asimismo, discuten que la propuesta de estudiar el aprendizaje y el desarrollo por separado en dos semestres. También destacan que no les explicaran los significados de las nuevas categorías para referirse a los contenidos de estas materias, sino que les pidieran acostumbrarse al nuevo vocabulario. Los docentes formadores argumentaban en contra de estos planteamientos desde sus conocimientos sobre la línea curricular de aprendizaje y desarrollo, refiriendo a menudo otras propuestas curriculares anteriores al P2012, especialmente el P97.

La postura de los formadores fue considerada por los MA como una resistencia al plan de estudios. Sin embargo, los relatos de la maestra Hilda no muestran un rechazo a priori del P2012, sino un interés en conocerlo y una demanda de información para

estudiarlo. De este modo, una vez contaran con elementos suficientes, los profesores decidirían qué partes de la propuesta implementar y de qué manera hacerlo. En estas discusiones hay resonancias de lo que autores como Smolka (2000) entienden como parte de su concepción sobre los procesos de apropiación de una práctica.

De la misma manera, siguiendo las ideas de Wenger (2001) podemos decir que hay una negociación de significados entre los MA y los docentes formadores respecto a la formación de los estudiantes en el TPP. Los primeros parecen focalizar en el uso de innovaciones tecnológicas, mientras que los profesores apelan a una formación más sólida de los futuros maestros en materia de cómo los niños se desarrollan y cómo construyen sus conocimientos. Considerando que la negociación de significados no contempla necesariamente un acuerdo entre partes (Wenger, 2001), se observa que las discusiones entre los MA y los docentes pueden cerrarse sin resultados, por intensas que las mismas sean. Por ejemplo, en el debate sobre nuevo vocabulario propuesto por los MA: “aprendizaje directo” y los “metáforas del desarrollo”, los formadores debaten y demandan explicaciones sobre la propuesta, mientras que los enviados de la SEP-DGESPE pareciera que no logran transmitir claramente algunas de las nuevas orientaciones del “Trayecto Psicopedagógico”.

Es importante destacar que cuando la maestra Hilda explica que entre los docentes discutieron “que la tarea de la escuela tendría que ser el aprendizaje, desarrollo y socialización de los niños”, pareciera que los alumnos de la primaria son una de las preocupaciones de los docentes formadores. Además, estas reflexiones, según palabras de la docente, tiene su origen en el estudio del P2012, demandando que la propuesta priorice en los niños, lo que parece sugerir que ellos, en la perspectiva de Smolka (2000) producen “sentidos diversos” sobre el plan.

1.1 Las materias psicopedagógicas y las preocupaciones de los docentes formadores sobre la relación de los estudiantes con los niños en la escuela básica

La maestra Hilda señala que en el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012, los contenidos de asignaturas como “Ambientes de aprendizaje” (tercer semestre) (ver ilustración 1 y anexo 3), en planes previos como el P97 formaban parte de otras materias. Sin embargo, el P2012 elevó esos contenidos a la categoría de asignatura. La docente dice estar en desacuerdo con esto porque los temas de la materia de “Ambientes de aprendizaje” pueden abordarse como “emergentes” e integrarse a otros cursos como “Atención a la diversidad” de quinto semestre (ver anexo 3 e ilustración 1) o como parte

de los proyectos socioeducativos que los normalistas desarrollan en sus prácticas del sexto semestre (ver anexo 3 e ilustración 3).

En este tema, la maestra Bertha, también formadora del TPP, dice tener la impresión de que los profesores de “Ambientes de aprendizaje” abordan diversas teorías psicológicas en sus clases y no se centran en el tema principal del curso, que a su juicio, es tratar situaciones que conllevan a la mejora del aprendizaje de los niños. Por ejemplo, atendiendo situaciones del aula y del hogar que influyen en el aprendizaje del niño, como puede ser el sitio en el que hace sus tareas. La maestra Hilda coincide con Bertha en que el tema de los ambientes de aprendizaje debería abordarse transversalmente en todos los espacios curriculares pues tiene que ver con el trabajo que el docente realiza en el aula.

Es el mismo caso, explica la maestra Hilda, de las materias de “Adecuación curricular” (tercer semestre) y “Planeación educativa” (segundo semestre) (ver anexo 3 e ilustración 1). Según ella, las adecuaciones curriculares deberían formar parte de la planeación y se remite a la asignatura de “Necesidades educativas especiales” (tercer semestre) del P97 (ver anexo 2) en la que, según dice, después de estudiar las dificultades de aprendizaje que pudiese tener el niño, se abordaba cómo adecuar los contenidos de la primaria para ellos. Así explica la docente:

Ma. H: (Hablando de “Adecuación curricular”) bien podría estar incluida en “Planeación [educativa]” [...] no como curso, sino como contenido curricular o podría estar en “Atención educativa para la inclusión” (séptimo semestre) /señala en la malla del P2012/. [Si] ya vimos la diversidad, hagamos las adecuaciones para atenderla, en esa lógica de pensamiento ¿no? (convenciendo) no puedo hacer adecuaciones si no conozco la diversidad. Entonces vemos ese traslape, esa atomización le llamamos en un primer momento, de lo que era un contenido ahora [abordado] como curso (E1/MaHC/03-11-2016).

Pareciera en este fragmento que la maestra Hilda está preocupada por preparar a los estudiantes para atender situaciones que pudiesen ser retadoras para ellos en sus prácticas y cuando sean maestros en servicio, como es el atender a niños con problemas de aprendizaje. En este sentido plantea que las adecuaciones curriculares y la inclusión estén presentes en la planeación.

Asimismo, la maestra Hilda sostiene que los cursos convertidos en asignaturas provocan que se recorten horas a materias con temas más extensos; por ejemplo “Psicología del Desarrollo Infantil” (primer semestre) y “Bases psicológicas del

aprendizaje” (segundo semestre) (ver anexo 3). Ella dice que en estas materias ya no les alcanza el tiempo para ver todos los contenidos que propone el P2012:

Ma. H: “Bases psicológicas del aprendizaje” es muy amplio, al igual que “Psicología del desarrollo infantil” es muy amplio /niega con la cabeza/ (tono desesperado). [Sólo] vemos, así como una barnizada de todo (los contenidos). Pero como de acuerdo a la lógica que le comentaba, que la metáfora era diferente (habla de los MA), que no le entendí nunca (sarcasmo). Yo le decía pues sí (al MA), pero cuando hablas de aprendizaje, hablas de un mar de cosas (tono insistente). Por ejemplo, cuando abordábamos a los cognoscitivistas, pues es [tratar] de todos los procesos cognitivos que proponen ellos /extiende los brazos/: el análisis, la síntesis, la observación, no sé qué (habla rápido) Y eso le decía yo: vamos a ver cómo el maestro es el que debe promover y debe entender y percibir en sí mismo [...] su propio proceso de aprender, para que a partir de ahí, detecte cosas y pueda promoverlas en los niños (desesperada). Entonces eso pues nos llevaba más de las cuatro sesiones propuestas. (E1/MaHC/03-11-2016).

De esta manera, la maestra discute que el P2012 destine pocas sesiones de trabajo, a su parecer, para los contenidos de aprendizaje que ella describe como muy extensos. También debate que se destinen espacios curriculares para el estudio de contenidos que ella integraría a diferentes materias, como se ha venido describiendo. Se entiende que los temas de aprendizaje ella no puede verlos con la profundidad que quisiera como, según explica la docente, sí podía hacerlo en el P97; donde además podía ver temas como el desarrollo socioafectivo de los niños y su formación ética y moral. En sus palabras, con el P97: “los chicos ya con un ejercicio, con una lectura, ya les quedaba como cierta claridad, que la escuela tenía un compromiso con el desarrollo ético y moral de los niños”.

Respecto a lo anterior, resulta relevante que para la maestra Hilda los contenidos de la línea de aprendizaje y desarrollo no se limitan a cómo los niños construyen conocimientos o van creciendo, sino que también tratan la ética y moral que debe fomentarse en ellos como una responsabilidad de la escuela y, en consecuencia, de los maestros que ellos están formando.

En este tenor, Hilda aboga porque las asignaturas de “Psicología del Desarrollo Infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” del primer y segundo semestre, tengan más horas; pero sin “psicologizar” la formación de los estudiantes, pues según cuenta, ese fue el argumento esgrimido por los Mediadores Académicos (MA) para recortar horas al estudio del aprendizaje y desarrollo de los niños. Ella refuta lo anterior y señala

que, contrario a los argumentos del MA, los docentes de este campo no buscan ser psicólogos, sino fortalecer la formación de los estudiantes. En sus palabras:

Ma. H: (Hablando de los docentes del TPP) creamos la consciencia de que vamos a trabajar en un aula, vamos a ayudar a los chicos a desarrollar procesos, no vamos a tratar de remediarlos o curarlos ¿de qué? de nada [...] (Los diseñadores del P2012) reducen el número de horas (en el TPP) y creen que con eso pues ya la hicimos (decepcionada) se reducen (las horas) y se crean espacios inútiles como este de “Ambientes de aprendizaje”, como ese de “Adecuaciones curriculares” (molesta) /señala la malla curricular/. (Los cursos anteriores) no tienen razón de ser y [en cambio] se divorcia [...] atención a la diversidad y a la inclusión [que] son dos cosas del mismo paquete” (E1/MaHC/03-11-2016).

De acuerdo con el fragmento anterior, una parte importante de la formación de los futuros maestros, y por lo tanto de la línea curricular de aprendizaje y desarrollo según Hilda, sería el apoyar a los niños de la escuela primaria en su desarrollo y en los procesos de su aprendizaje. Así, ella muestra su preocupación por los niños de la escuela primaria. Sin embargo, el P2012 reduce las horas a las asignaturas que tratan estos contenidos y las aumenta a otras que, como se ha descrito, para la maestra son temas que pueden estudiarse en otras asignaturas; por ejemplo, los ambientes de aprendizaje. Asimismo, discute con la propuesta de estudiar por separado dos contenidos que ella considera van de la mano, como es la atención a la diversidad y la inclusión de los niños con discapacidades a las aulas regulares; contenidos que según la profesora, en planes como el P97 se incluían en una misma asignatura.

En este orden de ideas, la misma docente expone que la asignatura de “Planeación y gestión educativa” del séptimo semestre (ver anexo 3 e ilustración 1), no debería formar parte del Trayecto Psicopedagógico (TPP) porque esta materia trata de la planeación institucional de cada escuela y no de la planeación de las clases con los niños, lo que a su juicio es el foco del trayecto. Cuenta que la asignatura que sí aborda la planeación de clases es “Planeación educativa” del segundo semestre (ver anexo 3 e ilustración 1); sin embargo, expresa que el concepto de “planeación educativa” es tan amplio y abierto que los docentes que imparten la materia “se quedan en la teoría”.

Ella relata que otra dificultad con “Planeación educativa” (segundo semestre) es que los estudiantes no van a la primaria y sólo tienen un “corto” acercamiento a ella; por lo tanto, no pueden “aterrizar” las planeaciones de clases en las aulas. Al respecto explica que algunas compañeras de esa asignatura se han preocupado por “aterrizar” la

planeación en la práctica. Desde su punto de vista los alumnos deben preparar clases en las asignaturas de la escuela básica como español y matemáticas, y luego ser enviados a las escuelas primarias para que se enfrenten a la realidad de las aulas. Cabe señalar que esta propuesta: practicar en segundo semestre con las asignaturas de español y matemáticas, corresponde con los planteamientos del P97.

Igualmente, la maestra Hilda dice preocuparle que las asignaturas de historia, que forman parte del “Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje” (TPEA) del P2012 (ver anexo 3), se estudien desde una perspectiva disciplinar y no didáctica. Es decir que se aborden contenidos sobre cómo hacer investigación histórica y no cómo enseñar esta disciplina a los niños. Ella opina que es importante prestar atención a las continuidades de la historia, lo cual se relaciona con los procesos psicológicos e históricos de los niños. Su gran preocupación, según explica, es qué pasará en las escuelas primarias, pues una buena parte de las estrategias didácticas y pedagógicas que formaban parte de planes de estudio anteriores, ya no forman parte del P2012.

Así la docente parece reflexionar acerca de que el estudiante se está formando para la docencia. En este sentido, reconoce la importancia que las prácticas escolares del segundo semestre tenían para los futuros maestros y le preocupa que éstas desaparezcan con el P2012 (este tema se tratará más ampliamente en el capítulo tercero). La maestra Hilda también se muestra preocupada porque los estudiantes ya no estudien la didáctica de las asignaturas que se imparten en la escuela primaria. implícitamente la docente parece comparar al P2012 con las propuestas del P97 respecto a las prácticas escolares.

Esta parte del relato pareciera apuntar hacia una negociación de significados (Wenger, 2001) entre la docente y el diseño de la malla curricular del P2012. La maestra Hilda cuestiona al plan de estudios sobre cómo jerarquiza y organiza las asignaturas dentro de la malla curricular. Ella identificó cursos que pierden peso en el plan de estudios por no tener el suficiente tiempo para trabajarse, mientras otros que considera “transversales” ocupan grandes espacios en la organización del plan. A lo largo de su argumentación la maestra hace presentes múltiples “voces sociales” como lo entendemos en términos de Bajhtín (1989).

En esta discusión entran también en juego las necesidades de formación inicial de sus estudiantes consideradas por las maestras Hilda y Bertha, pues para privilegiar cursos que no consideran prioritarios, se sacrifican espacios de asignaturas que

necesitan de un trato más profundo como “Psicología del desarrollo infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” del primer y segundo semestres. Para las profesoras, estas materias importan porque en ellas se estudian los temas relacionados con el aprendizaje y el desarrollo de los niños, procesos que según los docentes formadores, deben acompañar los estudiantes.

En este sentido, cuando la maestra Hilda habla de que los normalistas no se acercan ya a la primaria, se observa que entre los docentes formadores existen preocupaciones sobre el trabajo que los estudiantes realizarán con los niños. Reconocen las prácticas en la primaria como un espacio importante para la formación de los futuros maestros y en las que pueden poner en juego recursos aprendidos en sus cursos de aprendizaje y desarrollo infantil.

Así, un contenido que los docentes formadores del TPP dicen que es fundamental para los maestros en formación, es el de desarrollo físico y motor de los niños. Su importancia radica, según ellos explican, en que el aprendizaje de los niños no se limita exclusivamente a aspectos cognitivos, sino que abarca el desarrollo psicomotriz. Sin embargo, los profesores identificaron que este tipo de contenidos no formaba ya parte de sus asignaturas del “Trayecto Psicopedagógico” del P2012.

La maestra Hilda relata que a los Mediadores Académicos (MA) les insistieron sobre la importancia de estos contenidos y cuenta que todos los formadores presentes estaban muy sorprendidos de no ver estos temas en el P2012. Especialmente refiere a las docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar que también asistieron a la reunión con los MA y que se veían preocupadas:

Ma. H: Entonces nosotros dijimos: en primarias (Licenciatura en Educación Primaria), sobre todo en primer año, es importante que los chicos sepan qué está pasando con el desarrollo psicomotor, para que no empiecen a coaccionar. Por ejemplo, la lateralidad de los niños (en su voz denota importancia). Que no estén pensando (los normalistas) que si el niño no puede saltar ¡ya tiene un problema motor y lo enviamos de volada con el médico! No, no, no, que ellos empiecen a ver, observar sus alumnos (preocupada). Entonces ahí les insistimos ¿qué pasa con el desarrollo físico y psicomotor? No, se va a educación física (imita tono tajante de los MA) (E1/MaHC/ 03-11-2016).

Así, la maestra destaca que los contenidos del desarrollo psicomotor de los niños son importantes para los estudiantes porque les permiten conocer mejor a sus alumnos de primaria. Pero en el diseño del TPP estos temas fueron removidos y enviados a las asignaturas de “Educación física” (quinto semestre) (ver anexo 3) que no forman parte

del TPP, sino al Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje” (TPEA). Sin embargo, Hilda afirma que los docentes formadores de “Educación física” no trabajan el desarrollo físico y psicomotor de los niños, a excepción de algunos pocos compañeros que conoce. Ella expresa consternada que los normalistas les han manifestado no haber leído a Johan Durivage, una autora que considera básica para el estudio del desarrollo psicomotor el niño; asimismo dice que los estudiantes les han dicho no haber estudiado el tema del desarrollo intrauterino de los niños:

Ma. F: Entonces les dijimos [a los M] ahí falta, ahí hay ese hueco para llenar el desarrollo del niño /hace un círculo juntando sus manos/ (tono de preocupación). No somos nada más cerebro y se acabó hasta ahí, la parte física es importante porque [...] el cuerpo es como una parte de aprendizaje, es a partir del cual aprendemos (desesperada) entonces decíamos no, no es posible que haya esos huecos tan grandes /hace un círculo con los dedos de su mano en la mesa/ (E1/MaHC/03-11-2016).

Ella cuenta que la importancia de estos contenidos se la hicieron saber a los Mediadores Académicos (MA), pues se interrogaban si ya no debían enseñarlo y, aunque éstos afirmaron que sí habían sido considerados para el trayecto de psicología, la maestra Hilda afirma que no es así. En diálogo con Hilda, el maestro Vicente quien para el año 2017 era el coordinador del colegio de profesores de la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” explica que con el P97 ellos prestaban especial atención el desarrollo psicomotor, pero estos contenidos se han recortado con cada plan de estudios y por la importancia que para ellos tienen, en su colegio hicieron modificaciones al P2012 para abordarlos. Cuenta que no estudiarlos resultaría en una gran deficiencia en los futuros docentes:

Mo. V: Porque entonces no entienden cuál es la evolución, cuál es el desarrollo de los niños, no sólo en su pensamiento sino en su psicomotricidad, ¡cómo! Si no lo pueden estudiar, si no pueden darles prioridad a las actividades físicas, entonces ¿cómo van a aprender sus procesos de aprendizaje?³² (E9/MoVT, HS/25-04-2017).

La maestra Bertha explica que debido a lo anterior, los docentes en el colegio de profesores decidieron hacer ajustes a los planteamientos del P2012 e integraron al primer módulo de la asignatura de “Psicología del Desarrollo Infantil” (primer semestre) el contenido de desarrollo psicomotor de los niños.

³² Entrevista al maestro Vicente realizada el 25 de abril de 2017

Parece desarrollarse entonces una negociación de significado (Wenger, 2001) con los planteamientos del P2012 en los que desde ambas partes se identifican diferentes prioridades. Por un lado, los docentes formadores del TPP demandan que el trayecto debería incluir, como en el pasado, contenidos que traten el desarrollo psicomotriz de los niños, porque el desarrollo físico de los menores se relaciona estrechamente con el aprendizaje, además de que esto permitiría a los futuros maestros conocer a sus alumnos de la escuela primaria. El P2012 por su parte durante el primer año de la licenciatura en las asignaturas de desarrollo y aprendizaje focalizará en el análisis de cómo el entorno social y las concepciones que se tienen de la infancia influyen en el desarrollo del niño (SEP, 2013b), mientras que en el segundo semestre analiza las formas en que el docente concibe que los niños aprenden; (SEP, 2013c).

Ilustración 1. Trayecto Psicopedagógico del P2012

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5
Historia de la Educación en México 4/4.5						
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5						

Ilustración 1 Trayecto Psicopedagógico del P12 para la Licenciatura en Educación Primaria.
Nota: Reproducción de documento oficial de SEP,1. Datos revisados el 10 de octubre de 2016. Tomados de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

1.2 Acerca de la relación de las asignaturas del P2012 entre sí y con el campo curricular psicopedagógico.

En este subapartado se tratan algunas discusiones sostenidas por los docentes formadores de la normal de estudios con el “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012, focalizando en aquellas asignaturas que según expresan, no deberían formar parte de la malla curricular, así como la forma en que los cursos se relacionan entre sí o con materias de otros trayectos pedagógicos.

Los docentes del estudio que trabajan en el “Trayecto Psicopedagógico” del P2012 (TPP) (ver ilustración 1 y anexo 3) relatan que, durante las reuniones sostenidas con los Mediadores Académicos (MA) de la SEP-DGESPE hubo muchas discusiones. Según la maestra Hilda éstas se debían a que los formadores no veían congruencia en la malla curricular del P2012. Así, ella expresa que no entiende³³ por qué algunas materias forman parte del TPP, por ejemplo “Planeación educativa” del segundo semestre, “Planeación y gestión educativa” del séptimo semestre o “Formación profesional como docente” del primer semestre. Según ella, estas asignaturas no tienen relación con el área de aprendizaje y conocimiento. En este sentido, argumenta que la materia de “Planeación y gestión educativa” trata temas de planeación institucional y no de actividades dirigidas a los niños de primaria, para las que son necesarios los conocimientos de psicología y aprendizaje.

La docente explica que la idea de los diseñadores era que algunas asignaturas del primer semestre se vincularan³⁴ directamente con cursos de los últimos semestres. Por ejemplo, la asignatura de “El sujeto y su formación profesional como docente” (primer semestre) del TPP, se relaciona directamente con “Formación ciudadana” del séptimo semestre del “Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje” (TPEA) (ver anexo 3 e ilustración 3). La maestra cuenta que con esto se pretende formar al docente como un ciudadano, para que a su vez él fomente esta educación en los niños:

Ma. H: No entiendo por qué /risas/ nunca entendimos por qué (habla de por qué “El sujeto y su formación profesional como docente” (forma parte del TPP). Pero de repente nos decía (el MA) que esta (línea) cruzada /traza una línea con su mano en la malla curricular del P2012/ que era una línea como transversal, iba a estar vinculada con la mayoría de los

³³Se Emplea la palabra “entender” por ser la utilizada por los docentes. Este término implica más una discusión que una falta de comprensión *per sé*.

³⁴ Utilizo la palabra “vincular” por ser la que utilizan los docentes. En este trabajo preferimos referirnos a las relaciones entre asignaturas, por ser un término que consideramos mucho más amplio y alejado de conceptos propios de discursos oficiales.

cursos, pero en particular con la formación ciudadana por ejemplo (habla de la asignatura de “Formación ciudadana”) (con incredulidad). [esta relación] por el vínculo formación sujeto- formación de un ciudadano, (es decir) del docente como un ciudadano. [...] (Con el objetivo de) promover la participación de los niños como futuros ciudadanos (tono de incredulidad) (E1/MaHC/03-11-2016).

A partir de lo anterior, se puede decir que la maestra Hilda discute con el P2012 sobre cómo se concibió el “Trayecto Psicopedagógico”. Ella parece sostener que esta área debería focalizar en contenidos sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños y cómo estos temas se utilizan para diseñar las actividades que el estudiante desarrolla en las aulas. Sin embargo, de acuerdo con el mismo P2012, el TPP se concibe como un espacio de estudio de “diferentes corrientes de pensamiento pedagógico, psicológico, filosófico y social” y de disciplinas como las “ciencias sociales, permitiendo la construcción de marcos explicativos de carácter histórico, filosófico y valorativo” (DOF, 2012: 10).

Asimismo, ella debate con la forma en que, de acuerdo a los MA se relacionan las asignaturas del TPP con las materias de otros trayectos curriculares como el TPEA. En este caso, ella explica que la asignatura de “El sujeto y su formación profesional como docente” del primer semestre del TPP, tiene que ver con una materia del séptimo semestre, “Formación ciudadana” del “Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje” (TPEA). A este respecto el P2012 explica:

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios, entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada curso (DOF, 2012: 10).

En ese sentido el mismo plan señala que “La malla curricular concibe cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos” (DOF, 2012: 14). Sin embargo, la maestra Hilda cuenta que ellos como docentes formadores tenían que sentarse y discutir si esa vinculación era real o era una “vinculación forzada”, pues ellos no la veían:

Ma. H: “Desde esa perspectiva pues entonces decíamos (los docentes): el contenido no se vincula, ¿las lecturas? ¿qué está pasando? (Tono de desacuerdo) y tuvimos que buscar materiales nuevos /señala la asignatura en la malla curricular/ [pues] aunque venían propuestos, no

eran los adecuados para trabajar” (disgustada, rechazo) (E1/MaHC/03-11-2016).

Es decir que los formadores, en su necesidad de conocer cómo se relacionaban las asignaturas del P2012 entre sí, analizaron los programas de estudio percatándose de que, en su perspectiva, las lecturas propuestas para cada materia no ayudaban a lograr los objetivos planteados por el mismo programa, razón por la cual ellos “buscaron materiales nuevos”. Estas actividades de análisis y transformación de los planes nos permiten entender a la normal “no solamente como puerto de llegada de las innovaciones pedagógicas y las normas legales o reformas, sino como lugar de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado (Gregorini, 2015: 462).

Como se ha dicho previamente, la maestra Hilda explica que cuando se implantó el P97, ellos como formadores hicieron propuestas para modificar el contenido de algunos programas. La profesora cuenta que lo mismo hicieron con el P2012; sin embargo, las reestructuraciones que propusieron no saben dónde han “parado”. A este respecto relata que el docente que era su coordinador de colegio propuso que también se reestructuraran los colegios de profesores para ver esos vínculos que “aparentemente existían” entre las asignaturas del P2012. Ella explica que las relaciones entre las asignaturas no los vio de forma concreta hasta que impartió el curso de “Atención educativa para la inclusión” en séptimo semestre (ver ilustración 1 y anexo 3):

Ma. F: ...jamás yo los vi concretos (los vínculos entre materias) /niega con la cabeza/, hasta que estuve en séptimo semestre trabajando “Atención [educativa] para la inclusión” /señala la materia en la malla/. Entonces hasta ahí vi que teníamos que remitirnos a estas bases psicológicas del desarrollo (habla de “Psicología del desarrollo infantil”), [a] “Bases psicológicas del aprendizaje” /traza una línea con su dedo en la malla curricular/ para que viéramos en un panorama más amplio por qué teníamos que entender a la diversidad y por qué teníamos que intervenir (tono serio). (Explica que el maestro debe intervenir) para no tan sólo tener ahí a los niños sentados, sino promover parte del desarrollo de sus habilidades en la medida de lo posible y que se incorporaran no tan sólo al aula, sino realmente a la escuela, a su comunidad, que esa finalmente es de lo que habla esta parte de inclusión (muy interesada, destacando su importancia) (E1/MaHC/03-11-2016).

A partir de lo anterior, se entiende que la docente reconoce que las asignaturas de “Psicología del desarrollo infantil” de primer semestre y “Bases psicológicas del aprendizaje” del segundo semestre, se relacionan de forma estrecha con la materia de

“Atención educativa para la inclusión” ubicada en el séptimo semestre de ese trayecto en la malla curricular. Ella señala que para entender la “diversidad” del aula, refiriéndose parece ser al tema de las discapacidades de los niños en la escuela que se estudia en el séptimo semestre, es necesario remitirse a los contenidos sobre aprendizaje y desarrollo que estudian en los semestres primero y segundo de la carrera. Sin embargo, ella discute que, dada esta relación entre contenidos, las materias se encuentren tan separadas dentro de la malla. Es decir, que cuando estudian en séptimo semestre los temas de inclusión educativa, deban remitirse a temas estudiados en los primeros dos semestres de la carrera (ver ilustración 1 y anexo 3). Para sostener esta discusión, ella explica que en el P97 los contenidos de inclusión educativa los estudiaban en el tercer semestre:

Ma. H: en el plan 97 nosotros de inmediato en el tercer semestre abordábamos Necesidades educativas especiales [...] (el contenido quedaba) más vinculado, más reciente, más cercano, más fresco para los chicos. No teníamos que hacer ejercicios de memoria, sino ya teníamos ahí el material más reciente para vincularlo, para ver de qué manera eran empleados sus nuevos saberes (en su voz denota algo que para ella era más lógico) (E1/MaHC/03-11-2016).

Se entiende entonces que para la maestra Hilda, los contenidos de la asignatura de “Atención educativa para la inclusión” que estudian en el séptimo semestre del “Trayecto Psicopedagógico” TPP, era mejor estudiarlos en el tercer semestre de la licenciatura, como lo hacían con el P97, inmediatamente después de ver los contenidos de aprendizaje y desarrollo de las materias de “Psicología del desarrollo infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” del primer y segundo semestre respectivamente.

Sin embargo, la profesora relata que esta propuesta que hacían los docentes formadores a este respecto fue rechazada por los MA, debido a que los enviados por la SEP-DGESPE consideraban que en la asignatura de “Necesidades educativas especiales” del P97, los docentes formadores estudiaban los contenidos de inclusión educativa desde un enfoque clínico de la psicología. Así la maestra cuenta que Ramiro afirmó que los formadores de las normales, trataban las asignaturas de “Psicología del desarrollo infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” del P2012 desde un enfoque de psicología clínica. De acuerdo con la docente, el MA sostenía su argumentación en la revisión que había realizado del P97 durante sus estudios de maestría. Ante ese planteamiento, la maestra Hilda informa haber respondido que “le contaron mal” porque ellos como formadores del área de aprendizaje y conocimiento, al igual que sus colegas

de la Licenciatura en Educación Preescolar nunca han propuesto ser un psicólogo y, pese a que algunos de ellos tengan una formación en psicología clínica, en las discusiones académicas su prioridad ha sido abordar el aprendizaje del niño: “lo que nos interesa es ver cómo aprende el niño, qué aprende, para qué lo aprende. No, no era un enfoque clínico precisamente”.

Ilustración 2. Fragmento del mapa curricular del P97

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7ª Semestre	8ª Semestre
Desarrollo infantil I 6/10.5	Desarrollo infantil II 6/10.5	Necesidades educativas especiales 6/10.5	Educación física II 2/3.5	Educación física III 2/3.5	Educación Artística III 4/4.5	Trabajo docente I 28/49.0	Trabajo docente II 28/49.0
Estrategias para el estudio y la comunicación 6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II 2/3.5	Educación Física I 2/3.5	Educación artística I 2/3.5	Educación Artística II 2/3.5	Formación cívica y ética en la escuela primaria II 4/7.0		
			Asignatura regional I 4/7.0	Formación cívica y ética en la escuela primaria I 4/7.0			

Líneas curriculares: ■ Asignaturas de la escuela primaria y su enseñanza. ■ Aprendizaje y desarrollo. ■ Prácticas.

Ilustración 2 Fragmento de mapa curricular del P97 para la Licenciatura en Educación Primaria.
Nota: Reproducción de documento oficial de SEP, 2002. Datos revisados el 10 de octubre de 2016.

En esta misma discusión sobre la relación entre los contenidos de las asignaturas del TPP y su disposición en la malla curricular, la maestra Hilda aborda el caso de tres materias: “Atención a la diversidad” (quinto semestre), “Diagnóstico e intervención socioeducativa” (sexto semestre) y “Atención educativa para la inclusión” (séptimo semestre) (ver ilustración 3 y anexo 3). La docente explica que las asignaturas antes mencionadas se relacionan entre ellas porque permiten conocer la diversidad de niños que hay en las escuelas, las condiciones de vulnerabilidad de algunos alumnos y la forma de integrarlos al trabajo en las aulas de clase.

Sin embargo, Hilda discute la disposición de estas tres materias en la malla curricular del P2012. Ella explica que la asignatura de “Diagnóstico e intervención socioeducativa” del sexto semestre debería estar en el séptimo semestre y la materia

de “Atención educativa para la inclusión” del séptimo semestre ubicarse en el sexto semestre, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 9 Ubicación de tres asignaturas en la malla curricular del P2012

	5° semestre	6° semestre	7° semestre
Organización del P2012	Atención a la diversidad	Diagnóstico e intervención socioeducativa	Atención educativa para la inclusión
Perspectiva de la maestra Hilda	Atención a la diversidad	Atención educativa para la inclusión	Diagnóstico e intervención socioeducativa

El argumento que la docente esgrime para sustentar la organización que ella plantea es que, antes de intervenir en el aula para atender cualquier problema relacionado con los niños o su contexto social, como plantea la asignatura de “Diagnóstico e intervención socioeducativa” (sexto semestre); primero deben estudiarse los contenidos sobre la diversidad de los niños que propone la materia de “Atención a la diversidad” (quinto semestre) y las estrategias de inclusión que trata la asignatura de “Atención educativa para la inclusión” (séptimo semestre). En palabras de Hilda: “La lógica que manejamos en las juntas de colegio [era]: una vez que conocí la diversidad (Atención a la diversidad), una vez que entendí qué cosa es la inclusión (Atención educativa para la inclusión), ahora sí elaboro mis proyectos (Diagnóstico e intervención socioeducativa)”.

Con sus últimas palabras, la maestra Hilda se refiere a los proyectos que los normalistas deben desarrollar en la escuela primaria como una propuesta de la asignatura de “Proyectos de intervención socioeducativa” ubicada en el sexto semestre del Trayecto de Prácticas Profesionales (TPPRO) (ver ilustración 3 y anexo 3). Según explica la maestra, para que los estudiantes puedan realizar este trabajo, los docentes del TPPRO les solicitan apoyo a los maestros del TPP, elaborando con los jóvenes diagnósticos socioeducativos en la materia de “Diagnóstico e intervención socioeducativa” del TPP (sexto semestre) (ver ilustración 3 y anexo 3).

Sin embargo, Hilda expresa que para realizar estos diagnósticos, sería necesario que los estudiantes primero estudien los contenidos de “Atención a la diversidad” (quinto semestre) y de “Atención educativa para la inclusión” (séptimo semestre) que con la propuesta oficial ellos abordan de forma separada en quinto semestre y séptimo semestre respectivamente (ver ilustración 3 y anexo 3).

Ilustración 3. Fragmento de la malla curricular del P2012

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Historia de la Educación en México 4/4.5						Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5						Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	

Trayectos formativos: ■ Psicopedagógico ■ Preparación para la enseñanza y el aprendizaje ■ Prácticas Profesionales

Ilustración 3 Trayecto psicopedagógico del P2012 para la Licenciatura en Educación Primaria.
 Nota: Reproducción de documento oficial de SEP, 2012. Datos revisados el 10 de octubre de 2016.
 Tomados de http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

La maestra Hilda debate también el enfoque de los proyectos socioeducativos del P2012. De acuerdo con el programa de estudios de la asignatura de “Proyectos de intervención socioeducativa” (sexto semestre) el propósito de estos proyectos es que los estudiantes colaboren con todos los miembros de la comunidad escolar: docentes, directivos, padres de familia y personal de apoyo o especializado para:

atender las distintas problemáticas de la docencia presentes tanto del aula como de la institución. Para ello pueden considerar a los grupos que muestran marginación y exclusión social, cultural y lingüística; aspectos como rezago, deserción, reprobación o bien los temas transversales como el cuidado de sí, la violencia, los valores, el cuidado del agua, la sustentabilidad, la salud y la alimentación, u otros que se requieran atender en la escuela, profundizando en la manera en cómo cada uno de ellos se manifiesta en los aprendizajes de los alumnos en educación básica. (SEP, 2013d: 2).

Sin embargo, de acuerdo con la maestra Hilda, hay una confusión entre los docentes del TPP y del “Trayecto de Prácticas Profesionales” (TPPRO) (ilustración 3),

pues los docentes de práctica no les dicen qué tipo de diagnóstico quieren que ellos, los maestros del TPP, ayuden a sus estudiantes a elaborar. Explica que si les pidieran diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los niños, ellos ya sabrían qué trabajar. Sin embargo, los docentes del TPPRO trabajan sobre cuestiones más apegadas a lo socioeducativo, es decir, que deben resolver problemas de la escuela y su entorno, algo con lo que ella no coincide. Según expresa la maestra, al enfocarse en la escuela los profesores se olvidan del aula de clases, que en sus palabras “es una primera instancia de intervención del docente”. En este sentido ella señala que los docentes el TPPRO realizan los proyectos de intervención socioeducativa con base en las problemáticas que las mismas escuelas identifican al elaborar su Ruta de Mejora Escolar (RME) que es una estrategia de trabajo propuesta por la SEP para que las escuelas de educación básica identifiquen las problemáticas que quieren atender y delinear acciones para atenderlas:

La Ruta de mejora escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora. Es un recurso al que el Consejo Técnico Escolar regresa continuamente para que no pierda su función como herramienta de apoyo en la organización, la dirección y el control de las acciones que el colectivo escolar ha decidido llevar a cabo en favor de su escuela (SEP, 2014: 10).

La maestra Hilda explica que la RME focaliza en atender problemas como la permanencia de los niños en la escuela, Sin embargo, relata que cuando en clase leen a autores como Ander-Egg³⁵, el autor considera este tipo de dificultades como problemas sociales, y que implementar proyectos de corte social en las instituciones implica también atender las dificultades derivadas de las condiciones de vida de los menores. Así, a ella dice preocuparle la formación de los futuros maestros, quienes estarían preparándose para atender los problemas del entorno de la escuela y no las que presentan sus alumnos en el aula de clases:

Ma. H: ¿Qué herramientas les damos a los chicos? [...] Estamos olvidando la parte del aprendizaje (de los niños) que le compete directamente al maestro (remarca en su voz que esto es muy importante). Porque los problemas sociales son de la escuela, de todo el equipo docente. Entonces no es nada más (responsabilidad) del maestro ver qué haces para abatir el rezago escolar (molesta) ... pues en mi aula yo lo puedo hacer (abatir el rezago) ¿pero en la escuela? ¿con esa diversidad

³⁵Esto de acuerdo a autores que ella dice que leen en sus clases de Diagnóstico e intervención socioeducativa: Ander-Egg, E. y Aguilar, M.J. (1998). Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires: Lumen/Humanitas, 14ª edición.

de alumnos y diversidad de contextos de los que provienen los chicos? (tono incrédulo). Pues yo puedo abatir (el rezago) en mi aula, pero no sé allá afuera con qué se va a encontrar mi alumno (E1/MaHC/ 03-11-2016).

Así la maestra Hilda parece destacar la importancia de formar a los futuros maestros para la docencia, en el sentido de que sean capaces de trabajar con los niños apoyándolos en sus procesos de aprendizaje y ayudando a los menores que presenten algún rezago con respecto al resto. Esta tarea queda para ella por encima de otras como atender los problemas del entorno escolar. A este respecto, en investigaciones sobre la formación inicial de docentes como la de Rodríguez (2015) se documenta que el rezago escolar de los niños producto de las condiciones socioeconómicas adversas en las que vivían es una preocupación de las estudiantes de magisterio. En ese trabajo se da cuenta de cómo los docentes formadores instruyen a sus estudiantes para adaptar las actividades de las clases y dedicar mayor atención y tiempo a los niños con dificultades. Asimismo, se reporta en ese estudio que las estudiantes reconocían que estas adaptaciones curriculares permitían que sus alumnos tuvieran un mejor desempeño en el aula.

Por nuestra parte, se identifican las perspectivas desde las cuales los docentes del estudio debaten con el P2012 sobre las materias de la malla curricular y la relación entre ellas. Por ejemplo, al indicar que algunas asignaturas deberían estar más “vinculadas” o “no tan distantes” unas de otras. Implícitamente parece ser que los docentes consideran conveniente que algunas materias de la malla curricular se encuentren secuenciadas, como era en planes como el P97 y no de forma “transversal” como plantea el P2012.

Asimismo, los docentes desacreditan algunos argumentos de los Mediadores Académicos (MA) como el que ellos están “psicologizando” el trabajo con algunas asignaturas del TPP. Los maestros de la normal resaltan la importancia de la formación de los estudiantes para que puedan apoyar el desarrollo y aprendizaje de los niños.

En ese sentido, al argumentar los profesores sus cuestionamientos a lo que consideran una pobre articulación entre los contenidos de las diferentes asignaturas dentro de su trayecto curricular y con otros diferentes trayectos; apelan, como en la sección anterior del capítulo, a la centralidad que deben tener en la formación de los estudiantes normalistas los niños y su enseñanza en la escuela básica.

Por otra parte, se observa que ellos están negociando significados (Wenger, 2001) con sus colegas de otras líneas curriculares, pues tanto docentes del “Trayecto

Psicopedagógico” y del “Trayecto de Prácticas Profesionales” parecen regirse por lógicas y prioridades distintas. Mientras los primeros consideran conveniente para los alumnos enfocarse en el trabajo que pueden hacer en el aula, los docentes de práctica se orientan por las necesidades que identifica la propia escuela, siguiendo documentos normativos dirigidos a ésta como la Ruta de Mejora Escolar. Sin embargo, hay que resaltar que los docentes formadores de ambos trayectos se organizan en pos del aprendizaje de sus estudiantes.

Cada reforma educativa representa nuevos retos para los docentes que se encargan de implementarlas. En trabajos como los de Ezpeleta (2004) se dice que las innovaciones muchas veces planteadas y justificadas desde un ámbito pedagógico, no pueden separarse de las condiciones institucionales de los centros educativos, por lo que desde su planteamiento hasta la llegada a las aulas necesariamente estas se modifican. Sin embargo, estas transformaciones que en términos de Smolka (2001) son inadecuadas e impropias de la misma propuesta curricular, forman parte de la apropiación del plan de estudios de los docentes formadores. Asimismo, es destacable cómo en términos de Viñao (2002) las innovaciones se plantean como la solución a los problemas educativos sin considerar la experiencia y conocimientos que los docentes tienen de los mismos.

2. Los maestros dialogan con las asignaturas de “Psicología del desarrollo infantil” y “Bases psicológicas del aprendizaje” al usar los materiales propuestos.

En este subapartado se analiza cómo los docentes del estudio manifiestan trabajar con los materiales educativos, bibliográficos y de distinto tipo propuestos por el P2012 para dos asignaturas del “Trayecto Psicopedagógico”. Los profesores agregan o cambian por otros recursos haciendo modificaciones en función de lo que, desde su experiencia y conocimientos propios, consideran importante para la formación de sus estudiantes. Esta interacción de los docentes con los materiales la identificamos como parte de sus debates con la propuesta curricular del Plan.

La maestra Bertha, docente del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) (ver anexo 3) de la escuela normal de estudio, relata haber impartido diversas asignaturas del P2012: “Psicología del desarrollo infantil” (primer semestre), “Bases psicológicas del aprendizaje” (segundo semestre), “Atención educativa para la inclusión” (séptimo semestre) y “Diagnóstico e intervención socioeducativa” (sexto semestre) e informa que

desde la implantación del P2012, en los colegios de profesores analizaron los materiales propuestos para los programas de estudio. Sin embargo, explica que tuvieron que buscar otros más “accesibles” y “sintéticos” por diversos motivos; uno de ellos, que los programas plantean utilizar demasiadas lecturas:

Ma. H: son demasiados los materiales que incluyen para el (primer) semestre y la verdad no da tiempo para ver todo. Entonces buscamos temas afines y que los muchachos en un momento dado, puedan tener acceso al material (E6/MaBE/17-03-2017)³⁶

Según explica la maestra Bertha, los docentes también cambian los materiales por las posibilidades que tienen sus alumnos de acceder a los recursos bibliográficos. Según su relato, a diferencia de lo que sucedió con el P97, con el P2012 no se publicaron ni se hizo llegar a estudiantes, formadores y bibliotecas los programas de estudio ni las lecturas para los cursos. En cambio, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) habilitó una plataforma digital para acceder a las lecturas, pero según ella cuenta, el portal no siempre funcionó correctamente. A ese problema se suma que la normal no cuenta con equipos de cómputo ni conexión a internet: “aquí en la escuela no tenemos internet. Ese es así, de entrada, el problema” (voz firme y tajante). Por lo tanto, ella señala que, aunque los maestros pueden revisar los archivos electrónicos en sus casas, muchos de los estudiantes no.

Otro problema, señala Bertha, es que varios de los estudiantes trabajan y no tienen tiempo de realizar investigaciones para las clases. Describe cómo a causa de esto, ella y otros compañeros descargan de internet algunos materiales y los imprimen. Particularmente la maestra reporta que entrega tres juegos de lecturas a cada grupo a su cargo y sus estudiantes se encargan de reproducirlos. Según sus palabras los docentes “buscan favorecer a los alumnos de medios socioeconómicos bajos”.

De acuerdo con Bertha, otro de los motivos por el que los profesores formadores modifican los materiales propuestos, tiene que ver con “qué tan pertinente sería trabajar un material en lugar de otro”. De acuerdo con la explicación de la maestra, ellos analizan qué lecturas son más adecuadas para atender los propósitos de los programas de estudio, pues “respetamos el propósito de cada unidad de aprendizaje”.

Asimismo, la formadora cuenta que consensan entre los docentes qué tan “funcionales” y “operativas” son las lecturas, es decir, cómo lo teórico les sirve a los alumnos en la práctica docente. Ella dice que como docentes procuran relacionar la

³⁶ Entrevista realizada a la maestra Bertha el 17 de marzo de 2017

teoría con la práctica y, según sus explicaciones, quieren familiarizar a los normalistas con diversas perspectivas teóricas como: la cognitiva conductual, la reflexión del conocimiento, la psicogenética, las perspectivas humanistas, la perspectiva sociocultural, entre otras.

Bertha cuenta que semestralmente los miembros del colegio de profesores realizan un análisis de las lecturas propuestas por el plan de estudios, discuten cuáles sí se utilizan en clase y qué otras se sugieren para enriquecer el trabajo. Posteriormente estudian si estos materiales fueron “operativos” y “funcionales”, cuáles no fueron “prudentes” y cuáles les generaron “tropiezos”. Al mismo tiempo, si a lo largo de los cursos algún miembro del colegio propone un nuevo material, este se analiza, se discute y finalmente se anexa o no al programa.

Un ejemplo de lo anterior: en la primera entrevista realizada al maestro Vicente, coordinador del colegio de “Psicología del desarrollo infantil” del primer semestre en noviembre de 2016, el profesor explicó que acababa de presentarle al colegio de profesores dos lecturas que podrían emplear en las clases: “Las transformaciones del sistema educativo en México: 2013-2018” de Gilberto Guevara Niebla y “Un modelo educativo para México” de Salvador Cerón Aguilar. El docente explica que esos materiales él los utilizó durante sus estudios de maestría y los proponía al colegio de profesores como lecturas para la unidad tres de la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” del primer semestre. Dicha unidad nombrada “Situación de la infancia en México y condicionantes sociopolíticos” analiza las políticas públicas y programas educativos dirigidos al desarrollo infantil y los derechos de los niños; estudia cómo incide en el desarrollo de los niños la migración, la pobreza y los conflictos sociales; además estudia cómo las condiciones sociales de los menores se relacionan con su aprendizaje y desarrollo.

Podemos decir entonces que los docentes formadores deciden modificar los materiales de estudio, según expresan, por las siguientes razones:

1. Las dificultades de acceso a los materiales. La escuela no tiene red de internet ni los equipos que permitan a los estudiantes obtener los materiales que se encuentran en línea.
2. Las condiciones socioeconómicas de los alumnos. Procuran que los materiales seleccionados puedan reproducirse de forma fácil y económica por los normalistas.

3. Como una tarea u obligación de su hacer. Ellos parecen reconocer en las prácticas que reportan, su responsabilidad como docentes formadores de analizar el programa de estudios y ver qué tan congruente son los materiales de trabajo con las necesidades de los alumnos, las suyas propias y el mismo plan de estudios.

Es decir, el plan y programas de estudio son un referente importante del trabajo que los docentes formadores realizan. Ellos revisan y analizan las propuestas curriculares y en función de ello efectúan cambios a sus materias y de manera importante en los materiales a usar. Según dicen los profesores, en este proceso no pierden de vista los objetivos que el plan de estudios persigue. Sin embargo, otro referente que ellos toman en cuenta son las condiciones económicas de los normalistas y prevén las posibilidades que ellos tendrán para acceder a los recursos; por este motivo ellos utilizan aquellos que para los estudiantes sean más accesibles. Así, vale la pena retomar los desarrollos sobre la práctica docente de Luna (1993) y Mercado (1991), quienes sostienen que los estudiantes son uno de los principales referentes para la práctica de los docentes.

2.1 Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)

A continuación, se analizan algunas de las modificaciones a los materiales y formas de trabajo que describió la maestra Bertha para la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” del primer semestre del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP). Los textos señalados por la profesora forman parte de la biblioteca de psicología que, según explica, los profesores han integrado a lo largo de sus años de trabajo en la normal de estudio. Algunos otros materiales ellos los retoman de propuestas curriculares anteriores al P2012.

De acuerdo con el programa de estudios de la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” el curso tiene el propósito de:

...promover en el futuro docente la apropiación y construcción de una diversidad de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales cuya movilización le permita afrontar situaciones vinculadas con necesidades y problemáticas de los educandos de preescolar y primaria referidos al ámbito del desarrollo humano y psicológico (SEP, 2013b: 5).

También, se plantea que el estudiante “construya marcos de referencia explicativos” basados en diversas corrientes que analizan el desarrollo humano, por ejemplo, las biológico evolutivas, psicodinámicas, cognitivas y socioculturales (SEP, 2013b: 5). El P2012 también propone que:

...el participante del curso integre un marco explicativo que articule los aspectos históricos, culturales y disciplinares que han derivado en la constitución de la representación de la infancia en el marco de distintas teorías del desarrollo. Asimismo, se analizará cómo los entornos de pertenencia (locales y globales) y las acciones educativas pueden influir de forma directa o incidental en el proceso del desarrollo psicológico de los individuos, particularizando en las condiciones actuales de distintos grupos de infantes y adolescentes en nuestro país y en las posibilidades de intervención educativa desde la actuación del docente y la institución escolar (SEP, 2013b: 5).

Este curso se divide en cuatro unidades de aprendizaje:

- Unidad I El desarrollo humano: una construcción histórica, cultural y científica.
- Unidad II Modelos y teorías psicológicas del desarrollo humano en la infancia.
- Unidad III Situación de la infancia en México y condicionantes sociopolíticos, económicos y culturales al desarrollo humano.
- Unidad IV La influencia educativa del docente y la institución escolar en la comprensión y promoción del desarrollo humano en la educación básica (SEP, 2013b).

El programa de “Psicología del desarrollo infantil” propone que cada unidad tenga una duración de aproximadamente un mes³⁷ (SEP, 2013b) y según la malla curricular tiene una carga horaria de cuatro horas semanales. Sin embargo, la maestra Bertha reporta que a la primera unidad le dedica un tiempo más breve sólo para tratar el concepto de infancia y a la segunda unidad le confiere mayor “peso”, ya que en ésta se abordan contenidos relacionados con el desarrollo y aprendizaje del niño que, de no tratarse adecuadamente, pueden generar confusión en los estudiantes. Ella explica que el tiempo dedicado a cada unidad se decide en función del semestre, de esta manera si en un semestre deben trabajar treinta sesiones, al primer módulo le dedicarán cuatro o cinco, mientras que al segundo le dedicarán de diez a once.

También relata algunos cambios a las actividades propuestas por el programa de la asignatura. Por ejemplo, en lugar de trabajar con líneas del tiempo y autobiografías

³⁷ El programa de estudio de la asignatura no especifica el número de horas clase para cada unidad

como se indica para el primer módulo, solicita a los normalistas que investiguen en internet, medios informativos y revistas “serias” algunas notas periodísticas y televisivas sobre asuntos de la infancia. Ella dice que su propósito es ir “aterrizando” los conceptos que se tienen sobre la niñez. Aclara que la información que los estudiantes llevan a clase no debe ser amarillista y que si son de internet sean “serias” y tengan siempre la referencia.

La maestra Bertha explica que, por ejemplo, en la Unidad I “El desarrollo humano: una construcción histórica, sociocultural y científica” (SEP, 2013b) estudian cómo fue la infancia de los normalistas y a partir de esto se hace el “análisis generacional” es decir, qué significó la infancia en diferentes generaciones, analizando si dichos cambios fueron favorables o desfavorables y su repercusión en la actualidad. A modo de ejemplo, ella reporta que en clase analizan cómo, en el siglo XIX las familias eran regidas por los abuelos, en el siglo XX el control pasó a los padres y que en el presente las familias son regidas por los niños, hablando sintéticamente; asimismo explica que en la actualidad existen familias donde los padres pierden totalmente el control de la conducta de sus hijos.

A decir de la docente, una alumna le daba la razón y vinculaba este tema con lo que había observado en su escuela de práctica exponiéndolo como ejemplo en clase con la maestra Bertha. La estudiante relató cómo estando en un aula de primer grado tenía un alumno hijo de la secretaria de la inspección y nieto de la jefa de sector que observaba muy mala conducta:

Ma. B: Hacía lo que se le pegaba la gana: pateaba, gritaba, corría y de que decía no trabajo, no trabajaba. Pero era muy listo, pues controlaba la conducta de las maestras (molesta). El director, no sé si por compromisos sociales o de qué tipo, no ponía un alto y la maestra (la titular del grupo) se sentía maniatada (E6/MaBE/17-03-2017)³⁸.

La maestra explica molesta que, según la estudiante, en una rabieta, este niño con una patada le lastimó el ojo a su profesora, la titular del grupo en el que practicaba. Prosigue Bertha describiendo cómo a partir de ese ejemplo en su clase analizaron qué tan pertinente es que este tipo de situaciones se perpetúen: “y los muchachos preguntaban: ¡bueno maestra! ¿qué hacemos? Porque derechos humanos está de por medio” (en su tono de voz ella me manifiesta la incertidumbre). Al respecto, ella dice explicar que con una buena planeación, actitud y formación los estudiantes tienen

³⁸ Entrevista realizada a la maestra Bertha el 17 de marzo de 2017

elementos para realizar su trabajo. A su decir, considera que es posible llamarles la atención a los alumnos y aunque no se va a golpear a los alumnos, si se puede “centrar las cosas, normar la clase, normar las conductas deseables en el grupo y estar al pendiente de que se respeten, pero partiendo de nosotros”.

La maestra Bertha relata algunas de las actividades y materiales que utilizaba para la unidad I de la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” del primer semestre del P2012. Ella explica que para sus clases solicitaba a sus estudiantes algunas notas periodísticas relacionadas con la crianza de los niños. Posteriormente estos textos se socializaban en el grupo y más tarde trabajan con las lecturas que ella propone para la clase. La docente reporta que con un escrito de Fray Gerónimo De Mendieta (3³⁹, anexo 5), estudiaban cómo educaban los nahuas a sus hijos. El propósito de su uso, explica, es hacer una comparación cultural, pues en el texto se describe cómo eran educados los niños indígenas, sus costumbres y los modelos que repetían. Esto con base en la educación dada por los padres que era de respeto, sumisión e incorporación al trabajo desde edad temprana.

Por su parte con un texto de Antoine Prost (6, anexo 5) según cuenta la docente, hacían una semblanza de la educación en Francia durante el siglo XVIII. En la lectura, explica la maestra, se trataba la poca importancia dada a los niños durante la época y reflexionan con los estudiantes que, desde temprana edad, los niños eran incorporados a la vida laboral.

Vale la pena resaltar que las dos lecturas anteriores, la de Mendieta y Prost originalmente eran propuestas por el P97 para la asignatura de “Desarrollo infantil I” (primer semestre) y no fueron propuestas por el P2012.

La maestra Bertha dice que parte de los ajustes que hicieron para la Unidad I del programa de “Psicología del desarrollo infantil” (primer semestre) fue abordar el desarrollo físico y psicomotor de los niños. Este contenido, como se ha dicho antes en este capítulo, no forma parte de las propuestas del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012; pero los docentes dicen considerarlo muy importante para la formación de los estudiantes y por eso lo retoman. En ese sentido, para abordar este tema ellos recurren a materiales que no se planten en el programa de la asignatura (primer semestre) sino que los docentes formadores tienen identificados e integrados en la biblioteca de psicología.

³⁹ Número que ocupan las lecturas en el listado de referencias que se encuentra en el anexo.

Así, Bertha explica que utilizan textos de Durivage (16, anexo 5) una autora que ella y la maestra Hilda reconocen como importante, también retoman los textos de Delval (11 y 12, anexo 5) y de Jean Le Boulch (18, anexo 5). Ella dice que este último libro es muy útil ya que trabaja el contenido visto por grados y edades de los niños. Otros materiales fueron los de “Problemas de aprendizaje” de Frances Schoning (19, anexo 5), “Crecimiento y desarrollo motor” de Ausubel (15, anexo 5) y otros de Arnold Gesell (17, anexo 5). La maestra Bertha explica que, al abordar el desarrollo físico y psicomotor en la primera unidad, se pretende que los alumnos tengan una visión de las habilidades que los niños desarrollan de primero a sexto grado de primaria: desarrollo motriz fino, grueso, lateralidad, ubicación espacial, etc.

Por otro lado, el programa de la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil” en su Unidad II “Modelos y teorías psicológicas del desarrollo humano en la infancia” propone el estudio de diversas “teorías psicológicas” (SEP, 2013b); es decir, perspectivas del área de la psicología y del desarrollo cognitivo. En ese sentido Bertha explica que los formadores abordan diversos “modelos” como el psicoanálisis, el conductismo, la teoría cognitiva, y la psicogenética.

A ese respecto Bertha informa que ella no utiliza los materiales propuestos por el plan de estudios, sino emplea diversos textos para no “circunscribirse” en un solo material. Comparando los materiales mostrados por la docente y los propuestos por el P2012 corroboramos que ella utiliza lecturas diferentes. De hecho, los recursos propuestos por el plan deben descargarse por internet, a diferencia de los mostrados por la maestra que son libros de la biblioteca de psicología.

Así, explica que para el tema del psicoanálisis trabajan con Di Caprio (21, anexo 5) y Cueli (20, anexo 5). Con autores como Swenson (25, anexo 5) abordan el conductismo, la teoría cognitiva y la psicogenética. Para esta última corriente dice que también se apoyan en una antología editada por la Universidad Pedagógica Nacional (26, anexo 5), de la cual también extraen lecturas sobre el conductismo y la teoría cognitiva.

La docente explica que la teoría cognitiva y psicogenética las trabajan con los libros de Ernest Hilgard (23, anexo 5), Judith Meece (13, anexo 5) y Anita Woolfolk (27, anexo 5) y Leland Swenson (25, anexo 5).

Para abordar todos los temas de la Unidad II de “Psicología del desarrollo infantil” (primer semestre), la maestra Bertha dice que sería necesario todo un curso. Afirma que un mes de trabajo como propone el programa para esta unidad es insuficiente y por eso

suele dedicarle más semanas. Sin embargo, dice que pese a darle más tiempo ven los temas muy “extractados”. De acuerdo con su explicación, si los contenidos no quedan bien claros, a los alumnos se les genera mucha confusión.

Por otra parte, explica que para la Unidad III: “Situación de la infancia en México y condicionantes sociopolíticos, económicos y culturales al desarrollo humano” (SEP, 2013b) también de la asignatura de “Psicología del desarrollo infantil (primer semestre) del P2012 los docentes formadores realizan actividades distintas a las propuestas por el programa (el análisis de un relato). De acuerdo con Bertha, para las clases los estudiantes investigan sobre los niños migrantes, los niños trabajadores o los que viven en situación de calle. Ella dice que estos materiales se comparten entre los estudiantes y han retomado una edición especial de la revista “Proceso” (7, anexo 5), incorporada en algún momento por los docentes. Esa publicación contiene diferentes artículos periodísticos sobre la infancia en México, desde sus dificultades producto de la desigualdad hasta los efectos de la violencia en ellos.

Asimismo, explica que la Unidad IV: “La influencia educativa del docente y la institución escolar en la comprensión y promoción del desarrollo humano en la educación básica” (SEP, 2013b) de la asignatura antes mencionada, es muy poco probable que lleguen a abordarla, o al menos ella dice que nunca lo ha hecho por la cantidad de tiempo que le dedican a la “Unidad II Modelos y teorías psicológicas del desarrollo humano en la infancia”

De esta manera, muchas de las lecturas que los docentes formadores utilizan para la materia de “Psicología del desarrollo infantil” no son propuestas por el P2012, pues según Bertha, en algunos materiales no pueden conseguirlos, probablemente por las dificultades para acceder al portal web; en otras ocasiones dice, prefieren no utilizarlos porque no les parecen adecuados para los propósitos del programa y en otros casos porque las lecturas están en inglés.

La maestra Bertha también explica que las clases de la asignatura de Psicología del desarrollo infantil consisten en socializar los materiales investigados por los estudiantes. Da cuenta de que en ocasiones hacen equipos de acuerdo a la procedencia de sus recursos: internet, textos periodísticos, documentales, etc. Se hacen así círculos de lectura y el contenido de lo leído se comparte.

Ella dice que debido a que cuentan con un tiempo muy breve para estudiar las “teorías” sobre el desarrollo del niño y para evitar confusiones entre ellas; una estrategia que lleva a cabo con los estudiantes es la de hacer cuadros comparativos. Para

realizarlos ella explica que en una columna ponen el nombre de la teoría que estudian, en otra los principales representantes de esa perspectiva, en una más escriben palabras clave o en qué consiste la “teoría” y en otro espacio se redactan las etapas de desarrollo de desarrollo del niño de acuerdo con esa perspectiva.

Además de los cuadros comparativos, ella refiere pedirles “a los muchachos” que, durante sus prácticas escolares en primaria, identifiquen problemáticas que se presentan y después en equipos de tres o cuatro integrantes plantear una solución para el mismo, es decir. En este sentido, les pide plantear a qué estrategia didáctica deberían aplicar y a qué comportamiento deben recurrir ante los problemas. De esta manera los estudiantes, dice ella, fundamentan sus respuestas en mesas redondas en las que sus compañeros hacen también aportaciones.

Los docentes tienen varias preocupaciones que orientan su trabajo e intentan que sus alumnos, además de trabajar en los contenidos propios de la asignatura, lleven a cabo actividades que fortalezcan sus habilidades intelectuales o su capacidad para aprender por sí mismos. Por eso los docentes informan trabajar con investigaciones y exposiciones entre otros recursos descritos, tratando de fomentar la reflexión a partir de la práctica.

Asimismo, pareciera que los docentes de la asignatura del “Trayecto Psicopedagógico” pretenden que el trabajo en su clase permita articular los contenidos del aprendizaje y desarrollo con los retos del trabajo diario con los alumnos en las escuelas. La maestra Bertha dice a este respecto que “con una buena planeación, actitud, y formación los estudiantes tienen elementos para realizar ese trabajo”.

2.2 Bases psicológicas del aprendizaje

La asignatura de Bases psicológicas del aprendizaje corresponder al segundo semestre del “Trayecto Psicopedagógico” del P2012 y de acuerdo con el programa de estudios tiene como propósito:

...promover en el docente en formación el desarrollo y construcción de una diversidad de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales cuya movilización se oriente a intervenir en situaciones vinculadas con necesidades y problemáticas de los educandos de primaria, relacionados con la promoción de los procesos de aprendizaje significativo y estratégico en el contexto escolar (SEP, 2013c: 5).

Asimismo:

...se pretende que los docentes en formación construyan marcos de referencia teórico metodológicos, sustentados en una diversidad de ideas y aportaciones derivadas de la investigación contemporánea en el campo de la psicología del aprendizaje, que les permita comprender este proceso y les ayude a diseñar y estructurar situaciones de aprendizaje en sus contextos particulares de práctica, con el fin de enfrentar mejor los problemas y dificultades asociados al mismo (SEP, 2013c: 5).

De acuerdo con el programa de estudios, este curso se estructura en tres unidades de aprendizaje:

- Unidad I Las concepciones docentes sobre el aprendizaje escolar.
- Unidad II Aportaciones de la psicología al estudio del aprendizaje en contextos escolares.
- Unidad III Procesos de intervención psicoeducativa y acción docente para promover el aprendizaje estratégico de los alumnos en contextos escolares (SEP, 2013c).

La maestra Bertha explica que en la “Unidad I: “Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje” (SEP, 2013c) (18 horas clase) no utilizan los materiales propuestos por el programa, sino lecturas de Elena Martín (1, anexo 6), Jeanne Ellis (2, anexo 6) y de Juan Ignacio Pozo (4, anexo 6).

Para la Unidad II “Aportaciones de la psicología al estudio del aprendizaje en contextos escolares” (SEP, 2013c) (24 horas clase), reporta Bertha que trabajan según el P2012 con las teorías del aprendizaje desde el enfoque paradigmático, utilizando como referencia el libro “Paradigmas en psicología de la educación” de Gerardo Hernández (6, anexo 6). Sobre este material, ella explica que trabajan con casi todo el libro, retomando sus aportaciones sobre los enfoques cognitivo, sociocultural, humanista y psicogenético.

Ella explica que en esta unidad vuelven a tener problemas con el tiempo, porque se reducen las sesiones de clase debido a actividades culturales de la normal y por los periodos vacacionales. De acuerdo con su explicación, a la unidad II de “Bases psicológicas del aprendizaje” es a la que más tiempo le dedican debido a que los estudiantes no están familiarizados con el lenguaje técnico de los textos.

Por otro lado, la docente explica que los textos de la Unidad III “Procesos de intervención psicoeducativa y acción docente para promover el aprendizaje estratégico de los alumnos en contextos escolares” (SEP, 2013c) (30 horas clase) aunque se utilizan en esta unidad, también los emplean en la unidad II pues ambas unidades las trabajan

a la par porque tiene contenidos similares y debido a que focalizan en que los estudiantes aprendan estrategias de trabajo que les sean útiles durante sus prácticas escolares. Bertha explica que los textos de Edgar Galindo (7, anexo 6), Walker y Shea (9, anexo 6) y Gessel (8, anexo 6) le agradan mucho porque plantean actividades que sus estudiantes pueden desarrollar en el aula de clases. Así, explica que, como estrategia conductista, aplican la “economía de fichas” o el “modelamiento”, como actividades prácticas.

Bertha también reporta que en esta tercera unidad, la mayoría de los materiales propuestos por el programa de estudios no son tomados en cuenta porque la escuela no tiene internet y aunque ellos logren descargarlos sería costoso compartírselos a los alumnos que no están en una buena posición económica.

Ella explica que en esta asignatura de “Bases Psicológicas del aprendizaje” trabajan con diversas “teorías” y “modelos psicológicos”, es decir, lecturas sobre el aprendizaje y el desarrollo del niño. Describe que lo hacen bajo el enfoque paradigmático, que de acuerdo a la docente, consiste en estrategias de trabajo con los niños que los estudiantes pueden emplear para organizarlos para el aprendizaje. A decir de la docente en esta materia se tratan los temas con un enfoque sociológico y filosófico en el que se procura aterrizar “el contexto [práctico] de las teorías, basado en estrategias didácticas”.

Bertha reporta que personalmente le da mucha importancia a la perspectiva conductista, especialmente el enfoque cognitivo conductual, es decir “cómo a través de algunas estrategias, no se trata solamente de premios y castigos, positivos o negativos sino hacer reflexionar ahora al niño”. La maestra Bertha dice que esta reflexión se da, por ejemplo, con una actividad llamada “tiempo fuera” en la que saca al alumno de la clase para que no siga “dando lata” o provocando distracción en el grupo; una vez el menor se calmó, se platica con él haciéndole reflexionar y se espera que modifique su conducta.

La docente explica que para sus clases, les solicita a los alumnos algunos problemas que ellos observan en las aulas de primaria durante sus prácticas escolares y que procuren “buscar variables”, es decir, bajo qué paradigma y con qué estrategias ellos pueden atender los problemas dentro del aula. Ella dice que en un principio, a sus estudiantes les resulta difícil esta tarea porque da la impresión de que las teorías son un conocimiento o pseudo conocimiento y que nunca lo van a aplicarán.

En este sentido, ella cuenta que sus alumnos critican paradigmas como el conductista, pero eventualmente lo retoman cuando les interesa saber cómo modificar

la conducta de los niños. Ella explica también que los jóvenes reconocen la importancia del trato que deben darle a los alumnos, percatándose de cuándo los están lastimando, incluso con la omisión, por lo que también trabajan con el humanismo.

Respecto a otros materiales como las películas, ella explica que este programa de “Bases psicológicas del aprendizaje” propone que durante los cursos se proyecten de cuatro a cinco videos, pero por cuestiones de tiempo los docentes formadores optan por solicitarle a los estudiantes que los revisen en otro espacio y posteriormente comentarlos en clase. En su caso, ella cuenta que a sus estudiantes les llega a presentar dos videos. En especial hace referencia a “El caso Genie” y “El niño salvaje”. Ella explica que ambos filmes tienen la misma temática: casos de niños que por diversas circunstancias se vieron aislados de la interacción humana con severas consecuencias para su desarrollo cognitivo.

La maestra explica que en clase se analiza cómo el proceso de socialización facilita procesos cognitivos y qué importancia tiene reconocer e integrar al sujeto en un ámbito social. Dice que sus alumnos se dan cuenta que en las escuelas se encuentran niños que, pese a que están socializados y forman parte de una familia monoparental, ampliada o de otro tipo; a nivel psicológico, económico o porque ha sufrido rechazo, los menores manifiestan en ocasiones conductas similares a las de los casos expuestos.

A partir de este relato, se puede decir que los docentes formadores sustituyen, cambian, modifican y en ocasiones aceptan el uso de los materiales propuestos en los nuevos planes y programas de estudio.

Un referente que orienta el trabajo de los profesores del estudio en esos procesos de modificación, es la importancia que para ellos tiene la atención a los niños de la escuela primaria en la formación de los futuros docentes. Ellos manifiestan sus preocupaciones sobre cómo sus estudiantes se desempeñarán en las primarias; cómo “orientarán” a los niños para reflexionar sobre su conducta en las ocasiones que sus impulsos se desbordan, por ejemplo.

A lo largo de este capítulo mostramos cómo los docentes formadores de la normal discuten las propuestas del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del Plan de estudios 2012. Así en términos de Wenger (2001) los formadores realizan una negociación de significados con la propuesta curricular. Por ejemplo, al cuestionar y debatir que las prioridades del P2012 se orienten a la innovación y modernización del trabajo de los estudiantes a través del uso de herramientas digitales; pero en detrimento de una formación orientada hacia el conocimiento de los niños y sus procesos de desarrollo y

aprendizaje, que en la perspectiva de los formadores, son responsabilidad de los futuros maestros. Además, expresan su desacuerdo sobre que la propuesta curricular elimine temas y contenidos que ellos consideran indispensables para la formación de sus estudiantes.

En el capítulo también son destacables algunas transformaciones que los docentes formadores hicieron a los contenidos, materiales bibliográficos y estrategias de trabajo del P2012; acciones que en términos de Chartier podemos considerarlas parte de su proceso de apropiación de la propuesta curricular, pues las “prácticas son siempre creadoras de usos o de representaciones en modo alguno reductibles a las voluntades de los productores de discursos y de normas” (1995: 12).

En palabras de Smolka, entendemos que en las actividades de los profesores “existen modos de hacer algo propio, de hacer suyo, que no son adecuados o pertinentes para el otro” (2000: 32). Esas acciones docentes que mostramos en el capítulo conforman parte de su proceso de apropiación de los planes de estudio, pues incluso en sus discusiones, análisis y debates ellos construyen significados propios y diversos sobre el currículum.

Capítulo III. Debates de docentes y estudiantes sobre los cambios a la dimensión formativa de las prácticas escolares en los planes de estudio

De las instituciones de educación superior que forman profesionales de la enseñanza, las escuelas normales son las únicas que históricamente han fomentado la proximidad de los futuros docentes con las realidades de la escuela básica. Los distintos planes de estudio para la educación normal para la Licenciatura en Educación Primaria, con sus particularidades, han establecido espacios y periodos para que los normalistas permanezcan en la escuela básica realizando actividades de observación, ayudantía a maestros titulares e impartiendo clases frente a grupo. En este trabajo denominamos a esos espacios como prácticas escolares.

En la literatura sobre este tema suele afirmarse que las prácticas escolares no fortalecen la formación profesional de los estudiantes de magisterio, debido a que en ellos existe una llamada “limitación por familiaridad” (Marcelo, 1999) consecuencia de haber pasado una vida en las aulas de clases (de preescolar a la normal) provocando en los normalistas la creencia de saberlo todo sobre la escuela. Así, creen poder ejercer la profesión docente sin haber estudiado la carrera (Estrada, 1999: 32). Otra limitación de las prácticas sería una supuesta “laguna” que existe entre la escuela normal y la primaria que llevaría a los estudiantes a otorgar poco valor formativo a las prácticas que realizan en la escuela primaria (Marcelo, 1999:6).

A este respecto Mercado (2010) entiende a las instituciones formadoras de docentes y a la escuela básica como dos culturas que históricamente han interactuado y se han relacionado de diversas maneras. La autora sostiene que los participantes en las prácticas (docentes formadores, estudiantes y profesores de grupo): “desarrollan complejos procesos de negociación de significados (Wenger, 1998) [...] aportaciones e intercambios mutuos, encuentros y desencuentros, entre otros” (Mercado, 2010: 2).

En diversos trabajos sobre la formación inicial de profesores (Estrada, 2009; Hilario, 2011; Rodríguez, 2015) se plantea que docentes formadores, profesores de grupo y estudiantes de magisterio, valoran las prácticas escolares como un espacio formativo en el que se aprende sobre aspectos del trabajo docente que no abarcan los estudios disciplinares sobre educación que estudian en la normal. Por ejemplo, la organización de los niños para el trabajo, la dinámica del aula, la relación con los padres de familia, etcétera.

En los planes de estudio para la licenciatura en educación primaria, las prácticas escolares se desarrollan en la que denominamos “Línea curricular de acercamientos a

la escuela básica” o “Línea de las prácticas” que se extiende a lo largo de los ocho semestres que dura la licenciatura. Sin embargo, con cada reforma a los planes de estudio, este espacio toma diferentes denominaciones y plantea distintas orientaciones conceptuales respecto al papel de las prácticas en la formación inicial de los profesores.

Tabla 10 línea curricular de las prácticas en los planes de estudio

Plan de estudios	Nombre de la línea curricular de las prácticas	Asignaturas	Semestre
Plan de estudios 1984	Área de formación específica (Línea Pedagógica)	Observación de la práctica educativa I y II	1° y 2°
		Introducción al laboratorio de docencia	3°
		Laboratorio de docencia del I al V	4°- 8°
Plan estudios 1997	Actividades de acercamiento a la práctica escolar y Practicas intensivas en condiciones reales de trabajo	Escuela y contexto social	1°
		Iniciación al trabajo escolar	2°
		Observación y práctica docente del I al IV	3°- 6°
		Trabajo docente I y II	7° y 8°
		Seminario de análisis del trabajo docente I y II	7° y 8°
Plan de estudios 2012	Trayecto de Prácticas Profesionales	Observación y análisis de la práctica educativa	1°
		Observación y análisis de la práctica escolar	2°
		Iniciación al trabajo docente	3°
		Estrategias de trabajo docente	4°
		Trabajo docente e innovación	5°
		Proyectos de intervención socioeducativa	6°
		Práctica profesional	7° y 8°
Plan de estudios 2018	Trayecto de Práctica Profesional	Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa	1°
		Observación y análisis de prácticas y contenidos escolares	2°
		Iniciación al trabajo docente	3°
		Estrategias de trabajo docente	4°
		Innovación y trabajo docente	5°
		Trabajo docente y proyectos de mejora escolar	6°
		Aprendizaje en el servicio	7° y 8°

Fuente: Elaboración propia con base en las mallas curriculares de los planes de estudio en análisis.

Así, existen continuidades y cambios en las propuestas de estos planes de estudio para la línea curricular de las prácticas. Algunas semejanzas son que los cuatro planes proponen espacios para que los estudiantes observen el trabajo de los maestros en la escuela primaria, así como prácticas escolares a lo largo de los semestres; las cuales se vuelven más intensivas hacia uno o los dos últimos semestres de la licenciatura.

Todas estas propuestas plantean, además de un espacio de práctica, otros para el aprendizaje en las disciplinas relacionadas con la educación básica. Sin embargo, presentan diferencias en el énfasis que le dan a cada uno de ellos. Así algunas propuestas curriculares destinarán mayores espacios para la formación disciplinar o “teórica” de la educación y otras darán mayor peso a la práctica en la escuela primaria. Existe entonces la tensión entre darle prioridad al estudio “teórico” o a la práctica; las reformas curriculares implican un ir y venir en esta tensión.

En este orden de ideas, el P84 concibe al “Laboratorio de docencia” (de cuarto a octavo semestre) como una asignatura de análisis de la práctica docente:

En el plan de estudios destaca por su importancia el Laboratorio de docencia, concebido como un centro activo para el análisis y la aplicación interdisciplinaria de los contenidos de las diversas líneas de formación. Ello permitirá el que el alumno, a partir de la observación de la dinámica social y educativa, formule un marco teórico conceptual que será contrastado en la realidad del ejercicio de la docencia y de la experiencia profesional de los participantes. Se trata de vincular la teoría con la práctica dentro de la realidad social, de tal manera que esté en posibilidades de proponer alternativas didácticas congruentes (SEP, 1984: 14)

En su análisis de este plan de estudios bajo el enfoque de la formación para la docencia, Mercado (1997) plantea que en el P84 la observación y práctica se hacían con una mirada “crítica”, dirigida más a identificar qué estaba “bien” o “mal” con el trabajo del profesor de primaria a quien se observaba o con quien se practicaba. Por su parte en el P97 se planteó que la observación y la práctica permitieran al normalista familiarizarse con las condiciones reales en las que realizaría su labor docente:

La observación y la práctica en la escuela primaria tienen como propósito que los estudiantes adquieran herramientas para el ejercicio profesional. Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar, así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos.

El acercamiento gradual de los alumnos de normal al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio (SEP, 2002a: 41-42).

Es posible observar entonces una diferencia en los enfoques del P84 y el del P97 respecto a las prácticas escolares. El primero conlleva una aproximación a las aulas con una mirada evaluativa del trabajo docente o, como señala Mercado (1997) de “investigadores en ciernes”; por su parte el P97 reconoce la complejidad del trabajo que se realiza en las aulas, por lo que propone acercarse a ellas con fines de aprendizaje. A la letra el P97 señala:

...la observación y la práctica no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula o, por el contrario, de identificar un modelo de docencia que se deba imitar, sino de registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos (SEP, 2002a: 42).

El P2012 por su parte está diseñado con un enfoque basado en competencias, lo que significó acompañar los planes y programas para la formación inicial de profesores con el mismo modelo que, desde el año 2009, se implementó para las escuelas primarias del país. Asimismo, la propuesta reduce los espacios para la observación en la escuela primaria al plantear que la trayectoria escolar del estudiante le permite conocer los diversos fenómenos y relaciones que tienen lugar en las aulas de clase, por lo que propone que el estudio sobre la escuela primaria parta de evidencias “investigativas” y “vivenciales” de los estudiantes (SEP, 2013a). En este sentido, durante los primeros semestres de la licenciatura se focaliza en el aprendizaje y entrenamiento de técnicas y estrategias de investigación educativa. Por ejemplo, la asignatura de “Observación y análisis de la práctica educativa” (primer semestre) señala que:

...el estudiante requiere apropiarse de estos métodos y técnicas de acopio, y con ello desarrollar su capacidad de observar en contexto y cruzar información con la entrevista u otro tipo de referentes, reportes, datos oficiales, etcétera; sólo de esa manera podrá establecer relaciones entre las dimensiones sociales y la práctica educativa (SEP, 2013a: 9).

Otra gran diferencia del P2012 con su predecesor el P97, es el recorte que hace a las prácticas pre-profesionales que los estudiantes realizaban durante los últimos dos

semestres de los ocho que componen la carrera. El P97 proponía unas “Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo” que consistían en permanecer durante un ciclo escolar completo en un grupo de primaria bajo la asesoría de un docente formador y la tutela del maestro titular del grupo. Sus prácticas se extendían por veintidós semanas en el séptimo semestre y veinte semanas en el octavo semestre con carga horaria de veintiocho horas semanales. Por su parte el P2012 plantea una “Práctica profesional” de seis horas semanales en el séptimo semestre en un horario contraturno a sus clases en la normal, y de dieciséis semanas en el octavo semestre con una carga horaria de veinte horas semanales (DOF, 2012: 14). Cabe destacar que las especificaciones en cuanto a los tiempos para desarrollar la “Práctica Profesional” no están detalladas ni en la descripción del llamado “Trayecto de Prácticas Profesionales” ni en los documentos emitidos a modo de programas para el séptimo y octavo semestre, sino que se reducen a un pequeño párrafo casi al final del acuerdo 649 por el que se emitió el Plan de estudios 2012.

En lo que al P2018 respecta, éste se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en agosto de 2018 y comparte los mismos enfoques y finalidades que su predecesor el P2012.

Tabla 11 Enfoques de las prácticas en los planes de estudio analizados

P1984*	P1997	P2012 y P2018
<ul style="list-style-type: none"> - Que los estudiantes conocieran las escuelas primarias al permitirles observar en diferentes contextos escolares. -Que se practicara durante todos los semestres en el espacio de Laboratorios de Docencia. -En el Laboratorio de Docencia se investigaba la práctica docente y se ponían en acción los contenidos disciplinares aprendidos en clase. - Prioriza el acercamiento a la escuela con una mirada “crítica” sobre la formación para la docencia. 	<ul style="list-style-type: none"> Permitió que los estudiantes desde el primer semestre observaran las escuelas primarias, familiarizándolos con los diferentes contextos escolares y la complejidad del trabajo docente. - Propuso que los estudiantes conocieran los enfoques y contenidos de la educación primaria, así como la didáctica de enseñanza de las asignaturas. - Propuso que los estudiantes gradualmente practicaran impartiendo las asignaturas de la escuela primaria hasta poder hacerlo con todas al final de la carrera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se diseñó con un enfoque basado en competencias. -Plantea que no es necesario que los estudiantes observen durante el primer semestre de la licenciatura pues tienen suficiente conocimiento acerca de los procesos que ocurren en la escuela. -Propone que los estudiantes aprendan y se entrenen en las técnicas y estrategias de la investigación cualitativa como la observación y la entrevista. -Plantea que la docencia debe innovarse o transformarse, por lo que a lo largo de la línea curricular de las prácticas insiste en que el

- Aproximación del normalista a la primaria no como un aprendiz de maestro, sino como un investigador.	- Planteó que la observación y la práctica permitieran al estudiante aprender sobre la práctica docente.	estudiante se observe de forma "reflexiva" o "crítica".
- Observación del docente de básica con un carácter evaluador.	-Propone una práctica intensiva en los semestres séptimo y octavo.	-Reduce las prácticas intensivas en la primaria a sólo el octavo semestre.

Fuente: Elaboración propia basándome en las propuestas curriculares.

*Se empleó el texto de Mercado, Ruth (1997) Formar para la docencia en la educación normal. México, SEP

Entonces es posible apreciar ciertas similitudes en los planes de estudio P84, P2012 y P2018: los tres reducen los espacios destinados para la práctica para privilegiar un estudio disciplinar o "teórico", que incluye el aprendizaje de estrategias de investigación cualitativa como la observación, entrevista y realización de registros escritos con la intención de "mejorar" el trabajo docente. Así, consideramos que se corre el riesgo de retornar a prácticas que no favorecen la formación de los docentes para su trabajo en las aulas de clases (Mercado, 1997) como es el caso de observar, con una mirada evaluativa, el trabajo que realiza el profesor y pretender formarse como un investigador educativo.

En los apartados siguientes se analizan algunas de las discusiones que docentes formadores y estudiantes sostienen con algunas de las propuestas del Plan de estudios 2012 que estaba vigente cuando esta investigación se realizó en 2016 y 2017. En el caso de los formadores, ellos sustentan sus desacuerdos en los conocimientos y experiencia que tienen de propuestas curriculares previas; por su parte, los estudiantes se remiten a los retos que las prácticas en las aulas les presentan.

1. Debates sobre las cualidades formativas de los cambios a las prácticas escolares en los planes de estudio

En el presente apartado se describen algunas discusiones que los docentes formadores sostienen con los cambios que el P2012 realizó a la línea curricular de acercamiento a la escuela básica. Ellos se remiten a planes de estudio con los que han trabajado como el P84 y el P97 para sostener que algunos aspectos de las prácticas, tal y como los propone el Plan 2012, tienen consecuencias negativas para la formación inicial de los profesores. Estas discusiones los llevaron a modificar algunos de los planteamientos de esa propuesta curricular entonces vigente en el 2016. Dichos debates y cambios los entendemos como parte del proceso de apropiación del P2012 por parte de los docentes formadores.

El apartado se divide en dos secciones. La primera trata los debates de los profesores de la normal con propuestas curriculares que reducen los espacios curriculares destinados a las prácticas escolares; por ejemplo, recortar las prácticas intensivas o de preservicio a sólo el último semestre de los ocho que componen el plan de estudios. En la segunda sección se focaliza en cómo, de acuerdo con los docentes del estudio, normatividades recientes sobre visitas a las escuelas primarias han obstaculizado las prácticas que los estudiantes realizan. En su perspectiva, esta medida ha trastocado parte de una relación histórica, siempre cambiante, que se ha construido entre las instituciones formadoras de docentes y la escuela básica.

1.1 Discusiones curriculares de los docentes con los cambios a las prácticas

Los docentes del estudio discuten algunos de los cambios que el P2012 propuso para las prácticas escolares que los estudiantes realizan en la escuela primaria. El primero de ellos y que trataremos con más profundidad en el apartado tres de este capítulo, es la reducción de las prácticas de preservicio a sólo un semestre comparado con el P97. De acuerdo con Estrada (2009) se denomina preservicio a las prácticas intensivas que los normalistas realizan en la escuela primaria antes de egresar de la licenciatura. En el P97 las prácticas de preservicio se realizaban durante los semestres séptimo y octavo. Consistían en permanecer durante un ciclo escolar completo en la escuela primaria bajo la tutoría del maestro de grupo. Durante su estancia en la primaria los estudiantes realizaban un trabajo similar a la práctica docente de los profesores ya en servicio; además los futuros maestros asistían a la escuela normal para recibir asesoría de un docente formador llamado “asesor”, quien guiaba sus prácticas y conducía el denominado “Seminario de análisis de trabajo docente” que también se cursaba alternadamente con las practicas escolares durante los semestres séptimo y octavo.

Algunas investigaciones realizadas en diferentes escuelas normales de México (Estrada, 2009; Hilario, 2011; Rodríguez, 2015) han documentado que para los docentes formadores, tutores y estudiantes, las prácticas de preservicio y el seminario de análisis permitió que los normalistas aprendieran sobre la complejidad del trabajo que los profesores realizan en la primaria. Les permitió acceder a situaciones escolares de enseñanza que no pueden presentarse en la normal; situaciones del trabajo docente a las que sólo pueden acceder asistiendo a la escuela y a las aulas; es el caso del trato con los padres de familia, la organización de eventos escolares, la preparación de

material didáctico u organizar a los niños para el aprendizaje, por mencionar algunas. Asimismo, se registró que los normalistas matizan las ideas que tienen sobre la escuela primaria y el trabajo que los profesores realizan, al reflexionar sobre las dificultades y retos que la práctica les representa a ellos y a los titulares de grupo donde practican.

En este sentido, los docentes formadores del presente estudio discuten que el P2012 planteara reducir el preservicio que se realizaba en los semestres séptimo y octavo a sólo el octavo semestre, pues el tiempo reducido de las prácticas provoca en los estudiantes situaciones de estrés debido a la sobrecarga de trabajo que imponen las demandas de la escuela normal y de la escuela básica acotadas a un solo semestre. Además, al desaparecer el “Seminario de análisis del trabajo docente”, los estudiantes ya “no reflexionan sobre la práctica”. Los docentes formadores señalan que no hay oportunidad para que los estudiantes se cuestionen sobre lo que sucede en las aulas de clase y por lo tanto aprendan de su propia práctica.

Los formadores también reclamaban que, con la implantación de los exámenes de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), por medio de los cuales los egresados accederán a un puesto como profesor, algunos de sus colegas en la normal han priorizado que los normalistas estudien contenidos incluidos en las mismas evaluaciones, como son las diversas legislaciones que rigen a las escuelas y a los docentes. Asimismo, señalan que los estudiantes se preocupan por estudiar y tomar cursos de preparación para sus evaluaciones de ingreso al SPD, teniendo esto un impacto en su proceso formativo al destinar aún menos tiempo para sus estudios en el último tramo de su carrera.

Otro cambio que el P2012 hizo a las prácticas y que los docentes discuten, es que la propuesta curricular eliminara las jornadas de observación que se realizaban en primer semestre con planes de estudios anteriores. Los planes de estudio de normal de las últimas tres décadas han dedicado espacios para la observación de los diferentes contextos en los que se ubican las escuelas primarias. Así el P84, desde un enfoque orientado a formar a los estudiantes para la investigación educativa, propició que los normalistas se acercaran a las escuelas primarias y experimentaran la realidad de lo que sucede en ellas (Mercado, 1997). Por su parte el P97 plantea para el primer semestre de la licenciatura, en la asignatura de “Escuela y contexto social”, que los estudiantes realicen jornadas de observación en diferentes contextos:

La observación de escuelas ubicadas en diferentes contextos (urbano, urbano marginado, rural e indígena) es indispensable para que los

estudiantes normalistas, desde el comienzo de sus estudios, se familiaricen con el ambiente de trabajo en la escuela, se percaten de las actividades que realizan maestros y alumnos en el aula y perciban la influencia del contexto inmediato en la dinámica escolar (SEP, 2002c: 10).

A este respecto, el maestro Franco hace una descripción que informa sobre cómo las propuestas de estos planes se implementaron en la normal de estudio:

Mo. F: Cuando yo llego aquí ((como docente formador con el P84)) se visitaban diversos contextos escolares: íbamos a un preescolar, aunque los jóvenes que estudian aquí no iban a ser maestros de preescolar, pero visitábamos un preescolar; visitábamos desde luego una primaria, visitábamos un internado (aquí remarca, habla calmado y pausado) [...] Era preescolar, era primaria, era secundaria, educación especial e internados /levanta los brazos en gesto de englobar/. Entonces el muchacho (normalista) conocía cinco contextos diferentes a lo largo de los dos semestres ¡iba a observar! (habla en tono emocionado y dándole importancia a sus palabras). Cuando se cambia al [plan] 97 en “Escuela y contexto social” (primer semestre) /señala la malla curricular/, visitábamos una escuela de las llamadas regulares matutina; luego íbamos a una escuela que en ese tiempo se llamaba “[escuela] en zona marginada”. Por ejemplo, mi zona marginada era Cuauhtepec (zona norte de la Cd. de México) Barrio Alto, donde yo empecé a trabajar como maestro a final de los setenta /sonríe/ (habla en tono alegre). Entonces, otra zona marginada era por Iztapalapa (zona oriente de la Cd. de México). Otra zona marginada era allá por Santo Domingo, por el sur de la ciudad [...] luego íbamos a una escuela... de tiempo completo, cuando empezaban [a operar] ahí por los [años] noventa y tantos e íbamos a una escuela rural en el estado de Veracruz ahí por el municipio de Papantla” (habla calmado y pausado) (E8/MoFQ/30-03-2017)⁴⁰.

A partir del relato del maestro Franco sabemos que durante los años de vigencia del P84 a los estudiantes normalistas observaron en diversos tipos de escuelas como fueron los preescolares, secundarias y escuelas de educación especial. Asimismo, con el P97 y de acuerdo con las palabras del docente, los futuros maestros visitaron primarias emplazadas en contextos diversos: urbano, contextos “marginados” de la ciudad de México y en comunidades rurales fuera de la urbe. Hablar de estas experiencias provoca satisfacción en el docente.

A propósito de los cambios a las prácticas planteados en el P2012, el maestro Franco, profesor de esa línea curricular, describe que al implantarse este plan él y sus colegas de la normal de estudio y de otras escuelas normales del país, sostuvieron reuniones con Mediadores Académicos de la SEP-DGESPE (MA) con los que tuvieron

⁴⁰ Entrevista ocho, realizada al maestro Franco el día treinta de marzo de 2017.

algunas discusiones. Él refiere específicamente a Edgar⁴¹, conocido investigador del campo de la formación inicial de profesores quien, según explica el maestro, en una de esas reuniones enfatizaba lo que planteaba el propio plan 2012: que no es necesario que el estudiante de primer semestre asista a las escuelas primarias:

Mo. F: ...cuando entró el otro (Plan) en el 2012...tuvimos una discusión fuerte con el Dr. (Edgar) (habla en tono serio), porque él decía en su programa (“Observación y análisis de la práctica educativa”; primer semestre) que no era necesario conocer... ir a la escuela primara /hace una mueca de extrañeza/ (tono extrañado y sorprendido). Pues ¡todo el mundo se le alzó! Dijimos (los docentes formadores): “¡Cómo no maestro! ¡Cómo dices eso! ¡Eso es una aberración epistemológica! ¡Cómo que no!” (Habla en voz baja; en tono de sorpresa y rechazo). Además, él (Edgar) afirmaba que el alumno ya conocía la escuela primaria. ¡Pues sí! ¡Pero como niño! No como el joven adulto (tono de desacuerdo y enojo) [...] Y entonces él (Edgar) decía: no hay que ir a la escuela /ladea su cara en gesto de rechazo/ (tono molesto y frustrado) (E8/MoFQ/30-03-2017).

De acuerdo con las palabras de Franco, con la mediación de Edgar, los docentes formadores de distintas normales del país le discuten al P2012 la propuesta de que los estudiantes de primer semestre no tengan que observar en las escuelas primarias. Hay indicios de una visión compartida entre los formadores de que sí es necesario que el estudiante de primer semestre vaya a la escuela primaria, por lo que rechazaron la propuesta, pues “todo el mundo se le alzó” disgustado a Edgar.

Algunos de los argumentos de Franco para manifestarse en contra del P2012, son que los estudiantes deben conocer la primaria porque “es el lugar de trabajo” y deben familiarizarse con él. Asimismo, expresa que la visión de los estudiantes “no es la misma que cuando era alumno” sino que al estar en la normal “pretende ser maestro”. Franco también explica que, debido a la escasez de plazas docentes, hay probabilidades de que los estudiantes del medio urbano encuentran trabajo en zonas rurales y los egresados de normales rurales pueden trabajar en las ciudades. Por esto, los futuros maestros deben conocer los diferentes contextos en los que se ubican las primarias:

Mo. F: Nos ha dado también mucha satisfacción que conozcan una escuela rural [...] antes decíamos: ¡no! tu nunca vas a trabajar [en una] escuela rural; hoy en cambio, es una posibilidad real [al igual que] alguien que era para la rural de repente tiene que venirse a la ciudad porque las condiciones cambiaron (E8/MoFQ/30-03-2017).

⁴¹ Conocido académico a nivel nacional del campo de la formación inicial de docentes. Se sabe por los docentes formadores que él diseñó algunos programas de las asignaturas del P2012. Su nombre real ha sido cambiado para respetar los acuerdos de confidencialidad acordados con los informantes.

Con lo anterior el maestro se refiere a las nuevas disposiciones de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), mismas que estipulan que las plazas docentes sean asignadas por medio de una evaluación.

Sobre las jornadas de observación o “visitas” a la escuela primaria que se realizaban en contextos como el rural, el maestro Franco cuenta que en los inicios de los años noventa, visitaban una comunidad llamada Tecolutla ubicada en el estado de Veracruz al sureste de México, en tales periodos ellos residían cerca del mar y cada día se transportaban a las comunidades rurales a observar en las escuelas, pero que luego de unos años se instruyó a los estudiantes a residir en las comunidades rurales:

Mo. F: ...existió la autorización para irnos al final del semestre (a Tecolutla). Nos íbamos cinco días (tono alegre) /sonríe/ [...] Todos llegábamos a Tecolutla que sigue siendo muy bonito y muy barato /sonríe/ y de ahí nos movíamos a las comunidades /hace trazos con su dedo sobre la mesa/. Pero cuando llegó el maestro (habla de un colega) a la dirección nos dijo: (imita tono de enojo) no, ustedes andan haciendo turismo antropológico /rostro severo/. Decía porque: sí, llegan y se hospedan en Tecolutla, nadan, hay playa y todo, y al otro día se van a las zonas rurales marginadas. Ven (se refiere a que observan), pero después ustedes regresan a su comodidad (imita tono de molestia) ... Y entonces se le dio un giro: ahora de aquí de la ciudad de México (se van) a la comunidad que les toque y ahí se van a quedar (tono severo de ultimátum)... fue un cambio a la visión de esa práctica, y después ya el fin de semana, pues sí (se le daba a los estudiantes) un día para conocer el mar, porque también era oportunidad para que muchos alumnos y alumnas de conocer el mar, y ya, se cambió /sonríe/ (tono relajado). (E8/MoFQ/30-03-2017).

De acuerdo con el relato de Franco, las prácticas escolares en las comunidades rurales iniciaron en el año de 1993 y duraron hasta el 2012 debido a que los docentes que las impulsaban se jubilaron y ellos, los docentes que aún seguían en servicio, perdieron el ímpetu por seguir las haciendo. El maestro explica que contrario a los planteamientos del P2012 sobre que no es necesario que los estudiantes observen las escuelas primarias en el primer semestre, en la normal de estudio se gestionó para que se les permitiera a sus alumnos realizar visitas a la escuela básica:

Mo. F: Aquí hablando de la [normal] y creo que [también] de otras escuelas (normales), dijimos no. Nosotros tenemos que ir desde el primer semestre a conocer una escuela (con su voz enfatiza la importancia que para él tiene esto) y tuvimos la oportunidad de que a pesar de que en el programa no estuviera [planteado]. Nosotros, el colegio (de profesores),

que yo coordiné durante varios años, impulsamos que nos dejaran ir. Entonces nos dejaron ir... a dos prácticas (jornadas de observación): una urbana y una rural. Pero de un solo día (ambas jornadas), al estado de Hidalgo (en su tono de voz se entiende que fue un logro importante). (E8/MoFQ/30-03-2017).

A través del relato del maestro Franco se sabe entonces que existió un consenso entre los docentes formadores que con el P2012 trabajan en el “Trayecto de Prácticas Profesionales” (TPPRO), para realizar jornadas de observación en la escuela primaria. Según el profesor, ellos expresaron que observar en la escuela es importante para la formación de los estudiantes: “tenemos que ir desde el primer semestre a conocer una escuela”. Esta medida significó que el colegio de profesores del TPPRO gestionara con la normal las “visitas” a la escuela básica. De acuerdo con este docente, dichas “visitas” fueron a una escuela ubicada en el contexto urbano y otra en el contexto rural, ambas de un día.

La importancia de observar en la escuela primaria desde el primer semestre es reconocida también por docentes que no forman parte del TPPRO. Es el caso de las maestras Hilda y Bertha, docentes del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012. La maestra Bertha señala, por ejemplo, que por medio de las observaciones que sus estudiantes realizan en el primer y segundo semestres, ellos conocen las características de los alumnos, los diversos contextos escolares de las escuelas y las diferencias de las condiciones de vida entre los niños de las comunidades rurales y de la ciudad.

De acuerdo con Bertha, a partir de estas experiencias los estudiantes “van aterrizando” en las condiciones de vida de sus alumnos y se dan cuenta de que, aunque a los niños se les considere flojos o perezosos, detrás de su conducta hay causas mayores. De esta manera, pareciera que la docente concede importancia a la observación por parte de los estudiantes en la primaria y la reconoce como un espacio donde pueden aprender sobre los niños.

En diálogo con la perspectiva de sus profesores, David, estudiante entrevistado del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, relata que durante el primer semestre de la carrera fueron a visitar por un día una escuela multigrado bidocente, es decir, donde sólo trabajaban dos maestras atendiendo tres grados cada una (de primero a tercero y de cuarto a sexto). La primaria estaba emplazada en una comunidad rural del estado de Hidalgo. Él explica que esa visita a la escuela multigrado le permitió “quedarse” con algunas cosas:

Ao. D: Del multigrado me quedo con que, si de por sí es difícil abocarse a diez o quince niños de un solo grado, el trabajar por separado con subgrupos (diferentes grados) es más complicado (extiende la pronunciación de la a; tono que denota algo difícil). Ahí (en el multigrado) sí hay que tener esa habilidad docente súper desarrollada. Decir: (imita las instrucciones que se dan a los niños) vamos a ver un tema, y ese tema dosificarlo o aumentarle, aumentar o bajar el grado de dificultad para los diferentes grupos, para esos tres grupos. Por ejemplo para cuarto, quinto y sexto [grados] [...] A mí sí me gustaría (trabajar en multigrado) porque sí sería un reto bastante bueno; pero a la vez ¡híjole! a la vez todas las carencias que tiene el multigrado (tono de reconocer un problema y meditando sobre el mismo) (E12/Ao.D/13-07-2017)⁴².

Así, a partir de visitar la escuela primaria multigrado, David dice reconocer la dificultad de atender en un mismo grupo a niños de tres grados diferentes. Para él uno de los retos de trabajar en esta modalidad sería tratar un mismo tema con actividades diferenciadas para los distintos grados escolares, esto requeriría en sus palabras tener “esa habilidad docente súper desarrollada”.

Considerando los desarrollos de Smolka (2000) sobre la apropiación, se entiende que los docentes formadores y el P2012 le dan diferente sentido a la observación en el primer semestre: para los profesores se trata de un espacio para aprender del “lugar de trabajo”; un espacio para saber de un sitio que el estudiante no conoce en toda su complejidad dada sus características, el contexto en el que se ubican, las condiciones de vida del niño o las dificultades de planificar y organizarlos para el trabajo. Por su parte, el P2012 plantea que la escuela, dada la trayectoria escolar del estudiante, es un sitio ya conocido, por lo que resta importancia a lo que el estudiante puede aprender yendo a ella, por lo que propone el estudio de la investigación cualitativa.

Inspirados en las ideas de la misma autora, puede considerarse que los sentidos atribuidos por los docentes a la observación serían inadecuados o impropios respecto de las intenciones del P2012, como norma autorizada que señala a lo que debería ceñirse la práctica del docente. Sin embargo, estos significados, aunque impropios, desde ese punto de vista son valiosos, puesto que nacen de la reflexión de los formadores y de su conocimiento de diferentes propuestas curriculares. En este sentido, discutir con el P2012 y transformar sus planteamientos al gestionar para que sus estudiantes asistan a la escuela primaria, forma parte de su proceso de apropiación del nuevo currículum. En palabras de González “la práctica docente cotidiana tiene

⁴² Entrevista doce, realizada al alumno David el trece de julio de 2017

temporalidades, lógicas e intereses diferentes a los que se derivan de los diseños curriculares, los materiales educativos o las propuestas didácticas” (2017: 749).

Otra propuesta del P2012 debatida por los docentes formadores es la de retrasar las prácticas frente a grupo hasta el segundo año de la licenciatura, es decir al tercer semestre. Según explica el maestro Franco, cuando él era estudiante de magisterio bajo el Plan de estudios de 1975 las prácticas escolares se realizaban desde el primer semestre: “pero la forma de práctica era otra, era los jueves; cada jueves íbamos a practicar y luego había una que se llamaba “práctica intensiva” de una semana al final del semestre”. Agrega que con en el P84 y el P97 los estudiantes comenzaban a practicar a partir del primer o del segundo semestre de la licenciatura:

Mo. F: Me parece que acá (hablaba del P84) tenían la oportunidad (los estudiantes) de conocer muchos contextos escolares (al realizar observaciones), así estaba en el programa; ahora sí que no le metimos mano y nos gustaba mucho ese programa, de poder ir a muchos contextos (emocionado, satisfecho) [...] Aquí (hablaba del P97) pudimos seguirlo haciéndolo todavía (observar en las escuelas) aunque todas [las jornadas de observación se hacían] en el primer semestre, que se cargaba de visitas; pero era bueno porque ya en el segundo semestre [los estudiantes] iban a dar clase a esa escuela primaria regular que habían conocido /asintiendo y señalando las materias del primer año del P97/ (habla rápido, emocionado y mostrándose de acuerdo). Y acá (hablaba del P2012) pues no dan como se ve, ellos (los normalistas) propiamente no dan clase sino hasta el tercer semestre (tono de reserva y disgusto). A mí en lo personal me parece que sí debiera adelantarse al segundo semestre la práctica de los muchachos dando clase, esa es mi opinión (tono de reserva sobre el P2012) (E8/MoFQ/30-03-2017).

Al comparar las diferentes propuestas curriculares sobre las prácticas Franco señala que a su gusto, la mejor ha sido la del P97, pues permitía al estudiante un acercamiento temprano a la práctica, a la par que construía conocimientos sobre cómo enseñar las asignaturas de la escuela primaria:

Mo. F: A mí francamente [el plan que] más me ha gustado es el [Plan] 97. Yo fui capacitador (del P97), a mí me lo dieron primero y luego yo se lo di a mis compañeros, te lo haces tuyo... [el P97 permitía] ver a la escuela en todo su contexto, no nada más desde adentro sino desde fuera y luego poder empezar a trabajar a partir del segundo semestre con dos asignaturas. Es decir, conocer los contenidos (de la primaria) y manejar la forma de enseñarse ya muy pronto: desde el segundo semestre y después ir incorporando los conocimientos de las demás asignaturas. Luego esto de tener una mayor práctica a partir del séptimo [semestre]. A diferencia del anterior (P84) [en el] que sólo se iba a practicar un día a

la semana y luego [se realizaban prácticas] intensivas (E8/MoFQ/30-03-2017).

Se entiendo que el P84 planteaba que las prácticas escolares de los estudiantes iniciaran en el segundo semestre al igual que el P97, con la diferencia de que en este último los normalistas de segundo semestre sólo impartían clases de español y matemáticas. Al respecto el programa de “Iniciación al trabajo escolar” del segundo semestre del P97 señala que, en una jornada de cinco días en la escuela primaria, los estudiantes “continúan observando al mismo grupo y desarrollan actividades de las asignaturas de Español y de Matemáticas” (SEP, 2002d: 92). En esta misma propuesta curricular al estudiante se le iban sumando asignaturas con cada semestre, hasta que en octavo semestre impartía todas las materias de la primaria. Así, Franco se muestra en desacuerdo con los planteamientos del P2012 de realizar prácticas hasta el tercer semestre y por sólo diez días, que según sus palabras a él y otros maestros “se les hacen pocos”. Las prácticas a su parecer deberían iniciarse cuando menos, desde el segundo semestre tal y como planteaban propuestas curriculares como el P97.

El maestro destaca otros aspectos positivos del P97: observar la escuela y verla en “todo su contexto”, conocer la didáctica de las asignaturas impartidas en primaria e ir practicando gradualmente con ellas y realizar las denominadas “Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo” que el normalista realizaba en los semestres séptimo y octavo de la licenciatura desempeñando todas las tareas que un docente en servicio realiza.

Así, Franco sostiene una discusión de carácter curricular con el P2012, le cuestiona su propuesta de aplazar las prácticas un año, es decir hasta el tercer semestre. Él sustenta sus afirmaciones en su conocimiento de tres planes de estudio previos: el Plan 1975, el P84 y el P97. A partir de la apreciación del maestro Franco podemos decir que para los docentes de la normal la práctica es una actividad importante que el estudiante debe realizar desde el inicio de su formación.

A este respecto, en investigaciones realizadas en México sobre la formación inicial de profesores (Hilario, 2011; Rodríguez, 2015), docentes formadores y estudiantes normalistas señalan que las prácticas escolares en la escuela primaria les permiten aprender acerca de las condiciones reales en las que se realiza el trabajo docente, sobre las dinámicas de trabajo en el aula y ganar experiencia frente a grupo.

El maestro Franco también señala que el enfoque dado por el P2012 a las prácticas ha propiciado que se pierda la colaboración construida entre docentes de

diferentes trayectos pedagógicos. Para sostener su argumento, el docente hace una comparación entre las propuestas del P84 y el P97 sobre su papel como formadores en las prácticas escolares:

Mo. F: En el [Plan] 84 el pedagogo era el encargado de la práctica. Los preparaba (a los normalistas) para todo. [Por ejemplo] en matemáticas daba contenidos, pero a veces no eran necesariamente los que estaban en el currículum de primaria, eran también para el bachiller. Pero el pedagogo se encargaba (también) de la práctica, de todo. Cuando llega el [Plan] 97 dice: todos (los docentes) deben involucrarse (en la práctica). [Yo dije] ¡pues qué bueno! [...] Entonces el maestro de “Iniciación al trabajo escolar” que era en el segundo semestre, se encargaba de conseguir la escuela [y] organizar al grupo. Pero ahí estaba (colaborando) el maestro de español y el maestro de matemáticas [y juntos] éramos corresponsables de la práctica. Les enseñabas tú (docente del TPPRO) a planear desde “Iniciación [al trabajo escolar]” y acá (el docente de TPEA) (enseñaba) la didáctica de las matemáticas y el español. Los tres éramos corresponsables y vamos a la escuela (primaria) los tres. Y yo como el de práctica pues que estuvieran (supervisaba su asistencia) y (los maestros del TPEA supervisaban) la planeación, que están siguiendo la planeación de la asignatura. Eso a mí me parecía que empezaba a ser un trabajo pues ya más interdisciplinario. Conforme pasaba el plan de estudios pues ya se iba incorporando el [maestro] de geografía, el de historia [etcétera] (E8/MoFQ/30-03-2017).

Franco señala unas diferencias significativas entre las propuestas del P84 y el P97. En el primero, todos los aspectos relacionados con la práctica y los contenidos de la primaria eran responsabilidad del “pedagogo”, es decir el maestro del “Trayecto de Prácticas Profesionales (TPPRO)”⁴³. Pero con la implantación del P97 se realizó un trabajo más “interdisciplinario” entre docentes del TPPRO y del “Trayecto de Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje” (TPEA); de esta manera los docentes del TPPRO se encargaban de “buscar la escuela” en la que practicarían los estudiantes y enseñarles a planificar las clases. Por su parte, los docentes del TPEA serían responsables de verificar que las planeaciones correspondieran con los propósitos y enfoques de la primaria. A este respecto se sabe que en las escuelas normales, antes de los periodos de práctica, los docentes deben “firmar las planeaciones” de los estudiantes, es decir, darles su visto bueno antes de las jornadas de práctica. Esto pudo observarse también en la normal de estudio; en una de las visitas se observó cómo

⁴³ En el P84 y el P97, la línea curricular de las prácticas se denominaba de manera distinta, para simplificar el relato se utiliza la denominación que se le dio en la propuesta curricular del 2012.

varias estudiantes revisaban documentos y orientaban a sus compañeras para buscar el cubículo de los docentes para que “les firmaran”.

De acuerdo con Franco, con el P97 los docentes del TPEA y del TPPRO serían responsables conjuntos de observar el desempeño de los estudiantes cuando practicaban en la primaria. Sin embargo, con la implantación del P2012 esta forma de trabajo se perdió. Así lo explica:

Mo. F: Y ahora con este (P2012) dejamos de ser didácticas. Digo: yo ya no soy didacta porque ya no enseño a enseñar, porque ahora enseño a observar y analizar. Y entonces los maestros de las demás asignaturas (TPEA) ya no nos acompañan a la observación /niega con la cabeza/ (tono de molestia y pesar). Vuelve a recaer en el maestro de estas dos materias (Observación y análisis de la práctica educativa; Observación y análisis de la práctica escolar del P2012) la responsabilidad de la práctica. (Los docentes del TPEA) dicen una frase que me parece absurda: “¿a qué voy a observar a los observadores?” (tono de disgusto). Es su excusa (para no ir a la primaria) “¿qué les observo a los observadores?” (imita tono de desinterés, desdén). Claro, desde acá los convocan y dicen (imita tono de ruego) es que acompañen a sus alumnos, ayuden al maestro (del TPPRO) a la supervisión, [ayuden] al maestro de observación a la supervisión. Pero ellos (docentes del TPEA) dicen: pues si no van a dar clase de mi asignatura (los normalistas) ¿a qué voy a verlos? ¡y no van! Y no van y no hay fuerza de ningún tipo que los obligue (tono molesto). Y algunos decimos: pues más vale solo que mal acompañado /ríe/ (E8/MoFQ/30-03-2017).

En el fragmento anterior Franco señala un par de diferencias del P2012 comparado con el P97: primero, el enfoque de conocer los propósitos, contenidos y didáctica de las asignaturas de la primaria para realizar una práctica en la escuela, se cambia por otro orientado a “observar y analizar” en la escuela primaria. Segundo, el trabajo colaborativo y responsabilidad compartida durante las prácticas que se construyó con el P97, se pierden con el P2012 porque los docentes del TPEA ya no asisten a las primarias. A este respecto, Franco plantea un debate que existe entre los docentes de la normal: por un lado, él considera un absurdo que los docentes del TPEA no acompañen a los docentes del TPPRO durante en las jornadas de observación de los estudiantes. Por el contrario, los docentes del TPEA parecen también considerar absurdo el observar a los alumnos durante su jornada de observación.

El maestro Franco parece sugerir que con la implantación del P2012 se retorna a una forma de trabajo similar a la que existía con el P84, cuando no había un enfoque orientado a conocer los contenidos de la primaria y la responsabilidad de las jornadas

de observación y prácticas recaían en un único docente de la línea curricular de las prácticas.

El maestro Franco es un ejemplo de que los maestros tienen conocimientos de las diferentes propuestas curriculares para la licenciatura en educación primaria, él parte de dicho conocimiento para discutir con el P2012 planteamientos como que el estudiante no debe ir a la primaria, retrasar las prácticas hasta el tercer semestre o reducir las prácticas de preservicio de dos semestres de los ocho que componen la licenciatura a sólo el octavo semestre. Asimismo, los docentes formadores se valieron de este conocimiento y retomaron los planteamientos de otras propuestas curriculares para transformar las del P2012 y proponer espacios de observación para el primer semestre, lo que en palabras de Schmolka serían acciones impropias a la norma pues “existen modos de hacer algo propio, de hacer suyo que no son adecuados o pertinentes para el otro” (2000: 7).

1.2 Los docentes discuten los cambios a la relación con la primaria para las prácticas

Los docentes formadores de diferentes trayectos pedagógicos del P2012, como Franco del “Trayecto de Prácticas Profesionales” (TPPRO) e Hilda del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) señalan que la implantación del P2012 coincidió con la puesta en marcha de algunas disposiciones oficiales que modificaron la forma en que la escuela normal se relaciona con la escuela primaria. A estos cambios ellos los denominan como fenómenos “curiosos” que la normal comenzó a vivir y que Hilda explica de la siguiente forma:

Ma. H: Hay un divorcio muy fuerte entre la normal y las escuelas primarias. Ya los maestros de la línea de la práctica detectan muchos problemas de comunicación con los estudiantes, de comunicación con los maestros (de la primaria). Entonces para dejarlos entrar a las primarias (a los normalistas) ahora se ha convertido en un trámite burocrático, porque no sé quién fue a hacer allá la fama, ya sabe mandos medios y demás, de que los estudiantes de aquí no trabajan, son flojos: (imita tono de advertencia) los de las normales, cuidado con ellos porque nada más van a armar alborotos. Y entonces ya no les permiten tan fácilmente la entrada ni a práctica (tono de descontento, frustración, preocupación y decepción) (E1/MaHC/ 03-11-2016).

En la perspectiva de la docente, existen problemas de comunicación entre los docentes formadores, maestros de primaria y estudiantes normalistas. Además de que

autorizar la entrada de los estudiantes a las escuelas primarias para que observen y practiquen se ha complicado, volviéndose un proceso “burocrático”; ella señala que probablemente algún funcionario ponga en alerta a las escuelas expresándose mal de las escuelas normales.

En este tenor, el maestro Franco explica que la Coordinación Sectorial de Educación Primaria, quien tiene a su cargo las escuelas primarias de la ciudad de México, dispuso a cuales instituciones los estudiantes de la normal pueden llegar a realizar sus prácticas escolares, lo que según dice, no ocurría con el P97 y el P84, cuando los docentes formadores seleccionaban con libertad las primarias a las que podían llegar sus estudiantes. El maestro Franco explica:

Mo. F: Yo recuerdo que cuando llegué aquí (hablaba del P84) me dijeron: la escuela que usted quiera (seleccionar), en donde quiera usted: norte o sur (de la Cd. de México). Acá también (hablaba del P97): la escuela que usted quiera (tono despreocupado, de confianza). De repente acá (hablaba del P21012): no, la Coordinación Sectorial de Educación Primaria ya no autoriza todas las escuelas /niega con la cabeza/ (tono grave, serio). Dicen (las autoridades): ahora hay un catálogo y de estas pueden escoger; pero no aparecen todas (las primarias) (tono de aclaración, serio). Ese catálogo se ha ido haciendo cada vez más pequeño y no sabemos (por qué), nadie nos ha dicho nada. Aquí (en la normal) nos dicen: pues es una instrucción de la Coordinación Sectorial. Sí, pero ¿cuál es la razón? (de la existencia del catálogo). No, nadie nos ha dicho /niega con la cabeza/ (tono confundido) (E8/MoFQ/30-03-2017).

Según relata Franco, en los años de vigencia de los planes de estudio P84 y P97, los docentes formadores tenían la libertad de escoger las primarias para que sus estudiantes realizaran sus prácticas escolares. A este respecto cuenta que la relación entre ellos y los directores de las escuelas era de confianza, pues bastaba pedir autorización y comunicarles que sus estudiantes estarían en su institución. Él cuenta que el trámite se limitaba a avisar a los directivos que llevarían a cierto número de estudiantes y que ellos los repartieran en las aulas. Sin embargo, señala que con la implantación del P2012 también la Coordinación encargada de coordinar a las escuelas primarias de la ciudad ha limitado el acceso a las mismas para las escuelas normales, disponiendo de un catálogo que se ha reducido con el tiempo; además de que no les han dado explicaciones del porqué de estas decisiones.

Franco explica también que previo a la implantación del P2012, durante las jornadas de observación de primer semestre con el P97, él podía ubicar hasta a tres estudiantes en cada salón de clases para que observaran el trabajo de los profesores

(no así en las jornadas de práctica). Sin embargo, también por disposiciones de la Coordinación Sectorial ahora sólo puede colocar a un estudiante por salón de clases y las escuelas primarias deben tener conocimiento de los datos personales del observador, aduciendo a cuestiones de seguridad y evitar casos lamentables como los ocurridos en la ciudad de Monterrey en enero de 2017⁴⁴, cuando un alumno de secundaria atacó a sus compañeros y profesora. Sin embargo, el maestro Franco se muestra incrédulo ante el argumento, puesto que antes de ese año no les habían dado explicaciones al respecto: “antes no lo sabíamos, hoy el aducido es por la seguridad de todos los alumnos”.

El mismo docente explica que estas disposiciones de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria deben ser acatadas por la escuela normal obligatoriamente:

Mo. F: La Coordinación Sectorial, le dice a aquí a la dirección de la normal: esta es la indicación y la tienes que...cumplir (tono severo, intransigente) [...] Aquí lo que ha prevalecido es que la Coordinación Sectorial pone sus condiciones y nosotros las tenemos que...que cumplir (E8/MoFQ/30-03-2017).

De esta manera, pareciera que en un trabajo que implica a dos instituciones: las escuelas normales y las escuelas primarias, las decisiones están siendo tomadas por sólo una de las partes: la escuela básica y grave es que, de acuerdo al reporte de Franco, no se comunicaron los motivos por los cuales esto sucedía.

De acuerdo con el relato del docente, estas disposiciones han complicado la organización de las jornadas de observación, pues según explica, muchas de las escuelas primarias incluidas en el catálogo de la Coordinación Sectorial de Educación Primara, suelen ser pequeñas y con pocos grupos. Él dice que para acatar la consigna de poner en cada grupo a un solo estudiante, algunos de sus colegas tienen que buscar espacios en hasta siete escuelas primarias y, considerando que estos maestros dan clases en dos grupos de la normal, cuando quieren visitar a sus alumnos durante las jornadas de trabajo deben asistir a una decena de escuelas ubicadas en regiones distantes unas de otras: “Entonces imagínese recorrer en un solo día las siete o diez escuelas (tono de rechazo, de señalar un absurdo)”.

A este respecto, en una investigación realizada por Rodríguez (2015) sobre la formación inicial de docente en una normal rural, se señala que los profesores

⁴⁴ El 18 de enero de 2017 un estudiante de un colegio privado de la ciudad de Monterrey en el estado de Nuevo León disparó en contra de sus compañeros y maestra con arma de fuego.

formadores elegían para las jornadas de prácticas de sus estudiantes, escuelas primarias que contaran con más de una veintena de grupos y de esta manera dedicar más tiempo para supervisar el trabajo de las normalistas. Según se reporta en este trabajo, los docentes explicaban que, de elegir un mayor número de escuelas primarias, el trasladarse de una institución a otra restaría tiempo a la atención de sus estudiantes.

El maestro Franco explica que él y otros colegas desacataron las disposiciones de la Coordinación Sectorial, lo que les hizo acreedores a notas de extrañamiento y, además que les suspendieran la jornada de observación. Él explica su proceder:

Mo. F: Mi desacato [fue] que dije: yo no, yo no escojo escuelas, yo ya tengo mis escuelas; y yo ahorita me niego a escoger otras escuelas, o a tener un número mayor de escuelas ¡no puedo hacer la supervisión! /frunce el ceño/ ((con un tono molesto, infiero que por la complejidad de esa nueva tarea)) (E8/MoFQ/30-03-2017).

Así, debido a insistir en presentarse a las primarias con las que ellos habían establecido relaciones y que no formaban parte del catálogo de instituciones, se hicieron acreedores a sanciones administrativas. Al parecer, el proceder del maestro Franco está orientado por la responsabilidad que tiene con sus alumnos, y la tarea de supervisarlos mientras ellos realizan sus jornadas de observación en la escuela. Al igual que la investigación de Rodríguez (2015), trasladarse a varias escuelas implica para el maestro menor tiempo para sus estudiantes.

Al igual que la maestra Hilda, quien señalaba que estas disposiciones podían deberse a la “mala fama” hecha a las normales, el maestro Franco también hipotetiza al considerar que los directores de las primarias no desean tener practicantes u observadores en sus escuelas debido a malas experiencias y reconoce que ellos, la normal como institución pueden fallar: “sería una mea culpa, a veces nosotros y nuestros alumnos fallan, y a veces unas escuelas pueden decir: no, ya no quiero, ya no los quiero”.

Ante esta nueva situación, el profesor cuenta que tuvo que apegarse a los requerimientos y consiguió contactar con dos escuelas autorizadas por la Coordinación Sectorial y lo suficientemente grandes para albergar a sus grupos de estudiantes. Sin embargo, no se sabe por qué la coordinación sectorial coloca en una lista a algunas escuelas y no otras. El docente no tiene una respuesta a esta pregunta, pero considera que esto depende tiene que ver con la disposición de las mismas primarias a colaborar con la escuela normal

Mo. F: a mí me ha pasado que a veces hablo a una escuela y [nos dicen]: ¡Ay que bueno oiga aquí nunca han venido practicantes, por qué nos tiene tan abandonados!, nunca han ido. Y [existen] otras [escuelas] que me han contestado los directivos: no maestro, tienen veinte años viniendo, ya no queremos (imitando un tono de entusiasmo y satisfacción y otro de hastío y molestia) (E8/MoFQ/30-03-2017).

Lo hasta aquí descrito es importante porque nos permite conocer parte de las dificultades y sus soluciones implicadas en la organización de las prácticas escolares entre las primarias y las normales. Asimismo, nos aproximamos las diferencias que hay entre los procesos y dinámicas que ocurren en las escuelas normales y las primarias, las cuales muchas veces no logran confluir y generan tensiones entre ambas instituciones. Vislumbramos asimismo la complejidad de las relaciones entre los docentes formadores que conducen las jornadas de observación y prácticas escolares de sus estudiantes y la normatividad al respecto implantada por autoridades administrativas del sistema de educación primaria.

2. Los estudiantes debaten sobre su formación en la normal y su experiencia en la “realidad de la escuela”.

El propósito de este apartado es mostrar las reflexiones de los estudiantes del estudio sobre lo que dicen aprender en la escuela primaria durante sus jornadas observación y práctica. Específicamente hablan de procesos que experimentaron en la escuela básica y de haber aprendido sobre el grupo escolar y los niños. En sus reflexiones, ellos comparan la formación que reciben de la normal con sus experiencias en la primaria, señalando que a su juicio la institución formadora de docentes no los prepara para los imprevistos y complejidad que caracterizan la práctica; en este sentido también cuestionan el trabajo de los maestros titulares de los grupos en los que observaron y señalan otras alternativas que ellos emplearían con los niños.

El apartado se divide en cuatro secciones. En la primera se analiza cómo los estudiantes reclaman no tener suficientes orientaciones para observar en la primaria; en el segundo apartado se describe cómo ellos reconocen o cuestionan las formas de trabajo de los titulares de grupo y plantean algunas alternativas desde su aún inicial pasaje por la normal. En una tercera sección se describe cómo identifican las dificultades que han experimentado para relacionarse con los niños de la primaria para organizar el trabajo de aula; por último se abordan algunos conocimientos muy específicos que los

estudiantes dicen haber construido durante las ocasiones que han observado y practicado frente a grupo.

2.1 Sobre las orientaciones para observar en la escuela primaria

En entrevistas realizadas con estudiantes del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (P2012) en la normal de estudio, realizadas en los meses de mayo a julio de 2017, se pudo saber que durante el primer semestre de la carrera realizaron observaciones en diferentes contextos escolares. De acuerdo con sus relatos, habían visitado una escuela rural ubicada en el estado de Hidalgo y otra localizada en el contexto urbano al norte de la ciudad de México. Ambas jornadas de observación fueron de un día. Para el segundo semestre, reportan que realizaron tres jornadas de observación en la misma escuela primaria ubicada al norte de la ciudad: una primera jornada de tres días y otras dos jornadas de cinco días.

Estudiando los planes de estudio para las escuelas normales y por el contacto que se ha tenido con las instituciones formadoras de docentes, se sabe que las jornadas de observación requieren de una preparación por parte de los alumnos previa a su llegada a la primaria. Por ejemplo, el P97 en la asignatura de “Escuela y contexto social” del primer semestre, planteaba que docentes y estudiantes se hicieran preguntas que orientaran su visión en la escuela, construyendo así una guía de observación. Asimismo, el programa de esa materia proponía una serie de interrogantes que ayudarían a que el normalista prestara atención a: la relación de los docentes con los padres de familia y los alumnos, las características de la escuela y la institución, las diversas actividades realizadas por el docente y las formas de comunicarse y trabajar con los alumnos.

Sin embargo, el P2012 que estaba vigente cuando se inició la investigación, en la asignatura de “Observación y análisis de la práctica educativa” del primer semestre no plantea que el estudiante observe en la escuela primaria, sino que realice guías de observación y guiones de entrevistas que se utilizarían para el segundo semestre. Asimismo, ni en esta materia ni en la de “Observación y análisis de la práctica escolar” (segundo semestre) se proponen guías de observación para los estudiantes; los normalistas deben elaborarlas en función de los propósitos del módulo, como pueden ser: observar cómo se realiza la gestión en la escuela, como interactúa el docente con los alumnos, qué recursos utiliza el docente durante las clases, etcétera.

Por parte de los estudiantes, ellos comunican que les gustaría contar con mayor apoyo de sus profesores de “Observación y análisis de la práctica escolar” (segundo

semestre) para aprender más de sus jornadas de observación. Por ejemplo, cuentan que para sus estancias en la primaria ellos mismos elaboraron su guía, y en palabras de David, ésta tenía “muchas áreas de oportunidad” comparada con otras que él ha elaborado. Es importante recordar que este alumno ya tenía una carrera trunca en la normal superior con el Plan de estudios de 1999, variante del P97 para la formación de docentes en educación secundaria.

Así, David relata que a su profesor de “Observación y análisis de la práctica escolar” le faltaba entusiasmo para trabajar con ellos pues “se lleva todo muy calmado”, a diferencia de otros maestros con los que trabajó en la normal superior en Mérida para ser docente de secundaria. Así, cuenta que en su anterior escuela les pedían fijar su atención en aspectos como los distractores que los niños tienen fuera de la escuela o elaborar el croquis de la institución que, según él, ellos dibujaban esforzándose por entregar un buen trabajo.

En contraste, los normalistas entrevistados cuentan que para la elaboración de su guía en la materia de “Observación de la práctica educativa” (primer semestre) hacían una lluvia de ideas sobre lo que creían que podían observar en la escuela. Por ejemplo, si se planteaban observar “la escuela cómo está”, eso significa que observarían el “contexto interno de la escuela”, es decir, las características físicas y recursos con los que cuenta la institución. Asimismo, si se planteaban como relevante observar a los maestros, entonces en la guía de observación consignaban lo que creían que debían observar del profesor.

De acuerdo con sus explicaciones, la calidad del trabajo que ellos realizan observando en las primarias depende mucho de cómo los oriente el profesor del “Trayecto de Prácticas Profesionales” (TPP). Por ejemplo, la estudiante Claudia expresa que algunos docentes se limitan a decirles: “no, pues ustedes observen, vean, analicen como por qué su titular (del grupo de primaria) hace o realiza esas actividades, cómo las hace”. En este tenor, David apunta que esa forma de trabajo no le gustó mucho porque cuando estudió con el Plan de 1999 podía llegar a la secundaria con una guía de observación “más completa”:

Ao. D: mi guía de observación (con el Plan de 1999) venía muy, muy, muy completa /alarga la pronunciación de las u/. Esta viene muy, muy escueta, porque el profesor ya está en sus últimos años de...ya es para que se jubile (E12/Ao.D/13-07-2017).

Por este motivo, explica que al tener él una noción de cómo hacer una guía de observación, aportó a sus compañeros algunos elementos a tener en cuenta durante sus jornadas de observación:

Ao. D: ...por ejemplo, si la escuela tiene o no tiene internet [...] Yo me basé mucho en la infraestructura de la escuela, el personal docente, etcétera, porque ya sabía lo que íbamos a ir a ver. No tanto el contexto, porque el contexto aquí no varía mucho, todo es urbano, no te vas a encontrar algo semi urbano inclusive [...] en cambio en Mérida sí te vas a encontrar algo muy urbano y algo rural. Cuando fuimos nosotros a la rural, entonces sí cambió un poco la guía (E12/Ao.D/13-07-2017).

A partir de estos relatos se entiende que los estudiantes demandan a la escuela normal, vía sus profesores de primer y segundo semestre, orientaciones más precisas sobre a qué prestar atención cuando observan en la escuela primaria. David especialmente se remite a sus experiencias de trabajo con una propuesta curricular previa para comparar lo que hacen con el P2012. Asimismo, retoma esas experiencias para sugerirle a sus compañeros qué observar en la escuela primaria. En términos de Bajhtín (1989) el discurso de David está cargado de otras “voces” como la del Plan de estudios de 1999 o sus antiguos docentes en la normal superior, de las cuales se vale para poder realizar sus tareas de primer y segundo semestre con el P2012.

Los estudiantes señalan que otra indicación de sus profesores en la normal de estudio fue “tomar lo bueno” de los docentes titulares de los grupos donde observaron. David explica que entiende con esa indicación como imitar las estrategias de trabajo exitosas de los profesores:

Ao. D: copiar esas estrategias que le funcionan con los niños. Si ella, la profesora o la docente titular del grupo, pone una estrategia conductista con los niños y le da resultados, lo podemos copiar como tal. Si pone una estrategia constructivista y le da resultados con ellos, copiárselo como tal la metodología que ella está haciendo (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

Siguiendo su relato, ellos no deben “tomar lo malo” de otros profesores, que según explica tienen que ver con descuidar al grupo: “con conductas del profesor: que está en el celular o dice espérame aquí, dame diez minutos y se va tres o cuatro horas o nos piden hacer una dinámica y abandonan su grupo”. En este sentido, “lo malo” en las prácticas docentes lo ejemplifica con el caso de un profesor de inglés de la escuela en la que observaron, quien según David, era rebasado por el comportamiento de los niños:

Ao. D: Apenas llegaba (el maestro de inglés) los niños se alteraban; y hasta ya sabían (que podían portarse mal): (imita un tono indiferente del niño). ¡Ah! ¿es el de inglés? Es un recreo más. Ellos mismos (los niños) me decían cómo le aventarían aviones al docente de inglés y vi cómo lo hacían. Yo me quedaba así cara de ¿enserio?” /hace cara de sorpresa, abriendo los ojos con la boca abierta/ (sorpresa, alarga las vocales). El maestro sólo me veía y pedía a los niños: (imita un tono de voz carente de fuerza) no hagan eso, no te luzcas, no te luzcas (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

Y concluye:

Ao. D: Después de eso, entiendo qué es tomar lo bueno y tomar lo malo. Por ejemplo, tener todo un grupo así [en] total indisciplina, no hay un control como tal, no están aprendiendo porque los niños están jugando realmente. Cuando te atienden uno o dos es porque les interesa, a los otros no los estás cautivando con la clase, entonces es como dices tú: ¡no, no! ¿ese tipo de profesor quieres ser? ¡No! tomo lo bueno, hay poco de ese maestro, pero lo tengo que tomar” (habla bastante rápido) (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

De acuerdo con los relatos de los estudiantes los docentes formadores les piden “tomar” cosas benéficas para su trabajo que identifiquen en el hacer de los maestros titulares de los grupos de primaria. Esta indicación ellos la interpretan como tomar esas “estrategias” de trabajo de los docentes ya sean “conductistas” o “constructivistas” que a su criterio les hayan sido útiles para organizar el trabajo con los niños. Por eso consideran “malo” que un docente abandone el grupo mientras ellos se encuentran como observadores apoyándolos, lo que se agrava si consideramos que, de acuerdo a la propuesta curricular del P2012 ellos no están aún preparándose para organizar el trabajo con el grupo, sino solo como un apoyo del titular.

La organización del grupo para el trabajo también se convierte en el foco de atención de los estudiantes. Para ellos un “buen” docente sería el que puede organizar a los niños para el estudio, trabajo que ellos denominan como “tener el control”; caso contrario al docente de inglés del que hablaron, quien no tenía “control” y por eso los niños no “estaban aprendiendo”. Esta organización ellos la denominarán también como la posibilidad de “cautivar” al niño por el trabajo en el aula.

David señala que algunas sugerencias sobre cómo observar en el aula de clases se las dio el maestro titular del grupo que observó, en un grupo de quinto grado. Él cuenta que este profesor le aconsejó no criticar a los docentes pues “todos pasamos por ahí”, es decir, ser un estudiante observador que señala los errores del docente. David

comparte el relato del maestro, quien dijo alguna vez haber criticado a la maestra de grupo porque no les ponía atención ni cariño a los niños:

Ao. D: (El maestro le relata sus observaciones como estudiante y luego le aconseja) ni le pone atención, de seguro ni lo quiere al niño [...] y decía uno, no pues el profesor la verdad tiene cinco para mí. Sin embargo, uno no se percata de todo el trabajo que hay detrás del profesor con los padres de familia, con las autoridades, con el propio alumno, que a veces no dan resultados, pero se suele decir que el maestro no hace nada [...] pero realmente el trabajo es muy difícil, mantener el control del grupo, de treinta niños y estar en totalmente en observación, a los treinta, es muy complicado, entonces no critiques, tienes que analizar primero el contexto y después sacar las áreas de oportunidad del profesor (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

Es interesante que el estudiante recuerde específicamente este relato del maestro de grupo de primaria y pueda describirlo, porque habla de una perspectiva hacia las prácticas escolares orientada más hacia el aprendizaje de lo que sucede en la escuela, de reconocer que la práctica docente presenta muchos retos para los profesores. Así, parece que el docente comunicaba a David la complejidad del trabajo que él realiza como profesor de primaria. Reconoce que como estudiante criticaba a la docente por no “querer” a los niños o no prestarles atención, pero que esta perspectiva cambia cuando, al ejercer la docencia, uno es responsable de grupos numerosos de alumnos, de los padres de familia y de las autoridades, por lo que aconsejaba entender el trabajo del maestro.

Asimismo, David reflexiona sobre sus propias críticas y considera que hasta cierto punto él sí las hace porque es inevitable: “obviamente voy a criticar, voy a decir: ¡ah mira yo detecté esto! ¡mira al profesor le hace falta esto! o ¡yo haría esto de esta manera! Al final siempre, siempre, hay una crítica, constructiva quiero especificar”.

Como ejemplo de lo anterior, él dice que le parece inadecuada la forma en que su maestro titular intentaba mantener el orden dentro del grupo. Explica que el profesor utilizaba expresiones como: “¡niños, no quiero que platicuen! ¡silencio! /hace un ruido de callar (shh)”. De acuerdo con su relato el maestro permanentemente estaba haciendo aquello, pero que él ha leído que esa es una estrategia que no fructifica que desgasta a niños y maestros. En contraste, relata que cuando realizó su propia práctica en la primaria se expresó de otra forma: “(decía) sí podemos platicar, pero pliquemos en voz baja, sin interrumpir a los demás, porque es una falta de respeto”. Afirma también que en el grupo se implementan valores y reglas de aula, reglas que seguramente el profesor

las impartió en un principio, pero que probablemente con su visión “tan cerrada del grupo, se perdieron”.

En la perspectiva de Machado y Fernández (2014), quienes a su vez retoman los desarrollos sobre la práctica de Tardiff y Baillauquès, explican que los estudiantes de primer año de magisterio han construido concepciones sobre la docencia a partir de discursos sociales, posiciones culturales, hábitos y experiencias. Retoman los desarrollos de los mismos autores para señalar que siguiendo sus concepciones sobre el trabajo docentes los estudiantes le adjudican a la profesión una serie de valores y habilidades necesaria para desempeñarla. De esta manera parece que David ha construido ciertas nociones y criterios que supone necesarios para realizar el trabajo en la escuela, los cuales parece no identificar en el maestro de inglés que no podía organizar al grupo o en el mismo docente titular del grupo a quien dice que no puede evitar “criticar”.

2.2 Los estudiantes aprenden y discuten sobre el trabajo de los profesores en la primaria

Las entrevistas con los estudiantes empezaron a realizarse en el mes de mayo de 2017, en ese entonces ellos acababan de regresar de su tercera jornada de observación del segundo semestre, realizada en una escuela primaria urbana ubicada en el norte de la ciudad de México. A esta institución ellos habían asistido durante un día en el primer semestre y en tres jornadas diferentes en el segundo semestre, por lo que ellos afirmaban conocer perfectamente la escuela y tener “todo identificado”. Los normalistas relatan haber estado cada quien en un grupo diferente observando en diferentes grados escolares, desde el segundo hasta el quinto grado de primaria, así al preguntarles sobre sus experiencias en la escuela ellos manifestaron sus apreciaciones sobre el trabajo que realizaban los docentes titulares con los que permanecieron.

Por ejemplo, Betty explica que la maestra titular del grupo en que practicó es “constructivista” porque a partir de las participaciones de sus alumnos en clase “construye” lo que les enseñará: “es así como constructivista, que en base de los comentarios de los niños y sus aprendizajes que ellos van teniendo, experiencias, toma eso y de ahí construye lo que les va a enseñar”. Sin embargo, señala que la profesora titular es también “muy lineal” pues si tiene una pregunta el libro, quiere que los niños respondan de la misma forma en que ella lo haría:

Aa. B: Si tiene una pregunta el libro, quiere (la maestra) que respondan (los alumnos) lo que ella respondería, entonces no todos vamos a responder de la misma forma. Lo que (yo) buscaría es que me den una respuesta similar y si es muy parecida y si llegó (el alumno) al objetivo que yo buscaba ¡bien!, pero si tú quieres que lo haga con tus propias palabras obviamente no va a suceder (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Aquí Betty señala dos apreciaciones sobre la docente: en primer lugar que toma las participaciones de los alumnos para desarrollar su clase, pero que también es “lineal” y poco flexible a la hora de responder cuestiones que vienen en el libro de texto. Así ella parece mostrar interés y preocupación por la forma en que los niños aprenden pues señala que no todos “vamos a responder de la misma forma”. Este interés por el aprendizaje del niño se manifiesta cuando la misma estudiante afirma que los niños tienen “diferentes formas de aprender” pues algunos son “visuales” o “kinestésicos” y dependiendo de esas habilidades los alumnos resolverán la actividad, por lo que el maestro debe adecuarlas para que todos puedan resolverla “de la misma forma” entonces ella buscaría un método de enseñanza “grupala” que le funcione. Esto parece señalar que a la estudiante le preocuparía que el docente no considere las “diferentes formas de aprender de los niños”.

Es importante destacar que, según explican David y Claudia, compañeros de clase de Betty, los “estilos” de aprendizaje del niño no fue un tema que ellos estudiaran en clase, sino que como grupo fueron proactivos en investigarlo cuando, en sus asignaturas de “Bases psicológicas del aprendizaje” y “Planeación educativa” (segundo semestre) que corresponden al TPP del P2012, les solicitaron diseñar un diagnóstico para los niños. Así David cuenta que estuvo tomando un taller sobre el Programa de estudio de Primaria (PEP) del año 2012 y uno de los maestros con quien tomó dicho taller le mostró una prueba diagnóstica donde se hablaba de tres tipos diferentes de aprendizaje: kinestésico, auditivo y visual.

Así señala que ellos investigaron sobre el tema y vieron que los niños kinestésicos les gusta armar cosas y “hacerlas”; los niños visuales son los que “tiene que ver imágenes, videos, mapas mentales”; mientras los auditivos aprenden escuchando las cosas, según Claudia “así es mi hermano, muy auditivo, literal, le vas contando una historia y te dice la reseña al final de todo”. Asimismo, estos estudiantes cuentan que durante su estancia en la escuela primaria conocieron a una maestra que era Asesor Técnico Pedagógico (ATP) quien se prestó a hablarles sobre las planeaciones argumentadas, sobre temas de inteligencias múltiples y les proporcionó algunas pruebas

para identificar los estilos de aprendizaje de los niños de primero y segundo grado de primaria.

Por su parte David explica que él observó en un grupo de quinto grado y señala que a diferencia de lo que han estudiado en la escuela normal (con el P2012) el docente de grupo no se interesa en el uso de herramientas tecnológicas para impartir sus clases:

Ao.D: cuando yo le pregunté si manejaba alguna de las TICS, que es una de las adaptaciones curriculares que se hicieron en el plan 2012, él me decía que no; que el proyector (del aula) no servía como tal y que él no se enfocaba a eso. (El maestro) se enfocaba más a lo tradicional: a dar copias y se enfocaba mucho o se preocupaba mucho por terminar los contenidos (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Según explica David, el maestro sólo le decía que el proyector no servía y tampoco tenía la intención de hablar con el director de la escuela sobre cómo reparar el equipo para poder utilizarlo en el aula de clases. Explica que él sí tendría la curiosidad de mandar a reparar el proyector e involucrar a los padres de familia para ello. Siguiendo la exposición del estudiante, el maestro titular trabajaba de forma “tradicionalista” debido a que sus preocupaciones eran que los estudiantes terminaran al mismo tiempo y pronto las actividades planteadas para abarcar los contenidos planteados por el plan de estudios. Él explica:

Ao. D: todo era de manera muy rápida (la clase): (imita las indicaciones del maestro) tenemos diez minutos, veinte minutos para avanzar la clase y apúrate /chasquea los dedos/ y esto y el otro; y entonces mi profesor traía, trae, una escuela muy tradicionalista [...] hay una diferencia entre el profesor y los nuevos profesores que estamos intentando ser. Las nuevas adaptaciones al menos a este profesor no le interesan tanto, sino que se basa en contenidos para terminar lo más rápido posible porque así lo marca el programa (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

David también explica que el docente utilizaba muchas copias para trabajar con los niños. Por ejemplo, en el tema de geografía sobre la contaminación, David cuenta que el maestro les entregaba copias a los niños y les pedía dibujar los diferentes tipos de contaminación que existen; estrategia que él no consideraba adecuada, pero que el maestro le decía que tenía ya seis años impartiendo el quinto grado por lo que ya “se sabía” los contenidos y tenía copias para los diversos temas que veía en clase.

En la misma conversación sostenida con David, se le planteó el contraejemplo de los docentes de comunidades rurales que no tienen acceso o posibilidades para usar medios tecnológicos como los proyectores, pero que sí utilizan diferentes recursos como

son las copias que vendrían siendo la forma de suplir la carencia de recursos digitales. Al respecto él señala que no le parece mal el uso de materiales fotocopiados, pero que “no se puede abusar de ello”. Ejemplifica diciendo que él recuerda tener profesores que “abusaban” del dictado pese a que los niños no aprendían con esa forma de trabajo, pero sin embargo permanecía como ahora lo hacen los docentes con las copias. Así señala que no se “debe abusar de las herramientas”.

David señala que el uso de las TIC en el aula es una de las “adaptaciones curriculares que se hicieron con el Plan 2012”, en esta propuesta curricular se añadieron las asignaturas de “Las TIC en la educación” (primer semestre) y “La tecnología informática aplicada a los centros escolares” (segundo semestre). En ambos cursos se plantea que los estudiantes deben desarrollar sus competencias en el manejo de los recursos digitales y emplearlos para “mejorar las prácticas pedagógicas” en las escuelas primarias (SEP, 2013e). Pareciera que a estos cursos se remitirá David para remarcar la importancia de utilizar las TIC en el aula y su interés por dotar al salón de clases con estos recursos, contrario a el trabajo del maestro de grupo que, según expresa, no tiene interés en utilizar recursos digitales y trabajar con copias, lo que señala como una forma de trabajo “tradicionalista”.

Se observa entonces una diferencia entre las prioridades e intereses de la normal y la primaria, entendidas como culturas diferentes que se expresan a través de David como estudiante y el maestro de primaria que conocemos por el relato del estudiante. Así, David aboga por el uso de herramientas tecnológicas en las aulas de clases y el docente utiliza los recursos con los que cuenta, fruto también de su experiencia al haber estado seis años impartiendo el quinto grado y la importancia que le da a cumplir con los contenidos del plan de primaria pues como dice David quiere “terminar lo más rápido posible porque así lo marca el programa”.

Otras de las percepciones de los estudiantes sobre el trabajo de los profesores titulares de grupo, es que ellos no toman en cuenta los “intereses de los niños” al plantearles las actividades que deben realizar en el aula. Según explican David y Claudia, los intereses de los niños son aquellas cosas que llaman su atención y les divierten: videojuegos, juguetes, personajes animados etcétera; ellos explican que esta es una “herramienta para aplicar en el salón de clases”, es decir, un recurso que los maestros de grupo deberían considerar para trabajar en las aulas pero que ellos no observan que ocurra y que en cambio los maestros de grupo lidian con “el tema que le gusta” a los alumnos y tienen que pasar el tiempo haciendo que guarden silencio.

Por su parte Claudia reconoce que esta tarea, adaptarse a los intereses de los alumnos, es muy complicada porque todos tienen gustos diferentes por lo que encontrar “un tema en común” para trabajar con todos los niños es difícil. David a su vez señala que conocer a un niño implica saber cuáles son sus gustos; en este sentido señala que los libros de texto y otros materiales educativos debieran ser más atractivos para los menores, pues desde su experiencia muchas veces es aburrido realizar las actividades:

Ao. D: ¡En serio! cuando ve uno el libro de texto gratuito, veo [una] cosa más alejada de lo divertido ¿un niño va a entender [eso]? ¡no es cierto! (tono de incredulidad). Cuando yo hacía esos ejercicios me fastidiaban (tono desesperado). Si yo sé que a un niño le gustan los videojuegos, en vez de hablar de conejitos, se puede hablar con personajes como “Mario Bros.” autos como el “Rayo McQueen” derrapando en la pista, o princesas Disney /risas/. Le empieza (la clase) como a interesar al niño; tal vez no le interesen todas las clases, pero en más de una le interesaste y le cautivaste, por lo que probablemente el niño se interese, le eche ganas y se logre un aprendizaje significativo ya que le están hablando de lo que a él le gusta y al final le metiste la materia. (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

Así pareciera que aquello denominado por los estudiantes como “intereses” de los niños, tienen que ver con sus gustos personales y aquellas cosas que les atraen. Para los normalistas esto es algo que el docente debe tener en cuenta a la hora de plantearles las actividades para interesarlos en la clase, lo que para ellos es importante porque parecen correlacionar este gusto e interés por la clase con objetivos a lograr en la escuela como los aprendizajes significativos de los niños.

En este tenor David dice que, al observar el trabajo del maestro de grupo, le llamaba la atención que él no adaptaba su forma de trabajo a las características de los niños del grupo, pues él identificó que los estudiantes trabajaban a diferente ritmo:

Ao. D: yo no soy quién para diagnosticar y el maestro no me hizo ningún comentario al respecto, pero identifiqué niños con déficit de atención y otros niños con factores de riesgo, con vulnerabilidad económica, niños que no asistían a la escuela o se dormían en clase porque sus papás trabajaban [...] El contexto cultural de los niños también influye en la escuela y el profesor tenía un método para todo, él decía: (imita las instrucciones del profesor) tienes cinco minutos, tienes diez minutos. Y acabaste o no acabaste después (el maestro) daba su retroalimentación, calificaba y a lo que sigue, pero realmente no tomaba en cuenta esos factores que él tenía en su grupo [...] Si el maestro tiene una niña talento ¡obviamente terminará las actividades más rápido! pero él estandarizaba y eso no me parece adecuado (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Así para el estudiante resulta importante que los docentes realicen su trabajo tomando en cuenta las condiciones de vida de los niños y que influyen en su desempeño en la escuela, pues habrá menores que trabajen a un ritmo más rápido y otros que tengan más dificultades para realizar las actividades planteadas. Sin embargo, pese a estos señalamientos sobre el trabajo de los profesores, David señala que las autoridades educativas sobrecargan de trabajo a los docentes y eso mismo dificulta que ellos puedan realizar un trabajo diferenciado con sus estudiantes:

Ao. D: [Los maestros] te dicen: es muchísimo trabajo, cómo crees, andarle buscando una actividad (a los niños), me voy a quemar la cabeza, también tengo vida social, aparte lo que tengo que calificar, aparte de lo que está pidiendo mi supervisor, aparte de lo que está pidiendo mi director y aparte lo que me está pidiendo la SEP y aparte lo que me está pidiendo para Consejo Técnico, o sea la Ruta de Mejora, y aparte me tengo que chutar una actividad para un niño ¡no!. Para mí la SEP desconfía del maestro y lo que hace, por lo que carga mucho trabajo y ya no sabe que cargarte, ya no sabe ni qué encargarte (tono desesperado) (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

En los relatos anteriores se pueden observar algunas discusiones que los estudiantes sostienen con la forma en que los profesores trabajan en la escuela primaria, casi todas ellas relacionadas con la forma en que organizan el trabajo en clase y las actividades que les plantean a los estudiantes. Cabe señalar que muchas de sus observaciones no dejan de ser calificativos del profesor, tienden a usar etiquetas predefinidas desde considerarlo “lineal” por cómo se conduce a los niños o “tradicionalista” debido a la forma en que marcan las actividades o los materiales que emplean para las clases como son las copias.

Así, los normalistas comparan el trabajo de los maestros con una figura que ellos denominan como “nuevos maestros” que deben ser. En este tenor, Machado y Fernández (2014) en su estudio sobre los saberes docentes que construyen los estudiantes de magisterio, retoman los planteamientos de Tardiff sobre los cuatro modelos que los futuros maestros tienen de la docencia. En el segundo de ellos los estudiantes consideran a la labor docente como una “técnica guiada por valores”. En esta perspectiva ellas señalan que “los profesores deben fundamentar sus acciones con principios técnicos que deben ser apropiados por ellos” (Machado y Fernández, 2014: 425). En esta perspectiva podríamos ubicar a los estudiantes quienes señalan que sus profesores no se pegan en sus clases a criterios que “deben” tomar en cuenta como: las formas de aprendizaje de los niños, los intereses del alumno o los recursos tecnológicos.

Cabe destacar que de acuerdo con las autoras antes citadas, es el contacto con la práctica y la reflexión de la misma la que propicia “rupturas” en las concepciones de los estudiantes sobre la docencia, permitiéndoles construir nuevos saberes.

2.3 Sobre las relaciones de los estudiantes con los niños para trabajar en el aula

Una de las primeras cuestiones que abordaron los profesores formadores del estudio en relación a las prácticas escolares fue que la implantación del P2012 coincidió con la entrada en vigor de disposiciones oficiales que limitan la interacción de los maestros de primaria y estudiantes normalistas con los alumnos. Por ejemplo, la maestra Hilda, quien impartía las asignaturas del “Trayecto Psicopedagógico” con el P2012, a pregunta expresa, explicó que existen reglas en contra de que maestros y estudiantes se acerquen mucho a los niños en cuanto a sus condiciones de vida y situación familiar o problemas que percibían en sus conductas y que incluso docentes titulares se han metido en problemas por tener un contacto con los menores que pudiera parecer inapropiado.

Ma. H: Sí /asienta con la cabeza/ sí, sí hay disposiciones oficiales (para no entrevistar al niño) (tono de pesar y advertencia). Incluso los maestros se han metido en problemas [...] Tenemos por ahí contactos con algunas compañeras del sindicato y nos han mostrado una serie de demandas de los padres de familia [debido a] que el maestro agarró al niño del brazo y le dijo: vete a sentar (tono de absurdo) /aprieta los labios con sonrisa forzada/. (Con sarcasmo imita tono de molestia) No, no, no, lo están maltratando (al niño). Los padres hacen preguntas como: ¿Por qué el maestro pregunta con quién vives? ¿Por qué el maestro pregunta a qué se dedican tus papás? (imita tono enojado, se quejan) ... Entonces eso se ha convertido también en un ámbito de mucho riesgo para el maestro, algunos han sido incluso, le insisto, demandados judicialmente (baja la voz, tono de sorpresa y gravedad, preocupada) porque (se dice) ¿qué pasa con el maestro, por qué se mete? (imita enojo) (E1/MaHC/ 03-11-2016).

La maestra Hilda comunica que aprecia un clima de desconfianza e indignación hacia los profesores en la escuela primaria, al grado de denunciarles cuando intentan saber más de la vida personal de sus alumnos. Al mismo tiempo existen acusaciones hacia el trabajo que realiza, pues pueden ser “demandados judicialmente” por acciones docentes como hacer un llamado de atención a los niños.

De acuerdo con la profesora, esto dificulta las tareas que los futuros maestros realizan en la escuela durante sus jornadas de observación y práctica. Por ejemplo, ella explica que, en el sexto semestre de la carrera, en el “Trayecto de Prácticas

Profesionales” (TPPRO) del P2012, los estudiantes cursaban una asignatura llamada “Proyectos de intervención socioeducativa”; en la cual los estudiantes tienen la consigna de realizar un plan para atender algún problema socioeducativo que identifiquen en la escuela de práctica. A este respecto, el programa de dicha asignatura señala que los estudiantes diseñan actividades para atender la diversidad escolar, cultural y de aprendizaje; pero también otros problemas como la marginación y exclusión o atender casos de rezago, deserción y reprobación. El programa de esta materia también propone la posibilidad tratar temas como el cuidado personal, violencia, los valores, cuidado del agua, sustentabilidad, salud alimentación etc. Para ello se plantea que los estudiantes colaboren con los docentes de grupos, directivos o personal especializado que atienda las áreas de apoyo como la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (SEP, 2013d: 2) El programa de estudio señala que:

La finalidad de estos proyectos es replantear la mirada de la docencia para ubicarla como una actividad que trasciende al salón de clase y se entreteje en planos más amplios que pueden ayudar a mejorar la función social y educativa de la escuela (SEP, 2013d: 3).

La asignatura de “Proyectos de intervención socioeducativa” (sexto semestre) también señala que previo al diseño del proyecto de intervención, es necesario que los estudiantes hagan un diagnóstico de la situación de las escuelas (SEP, 2013d). Así, la maestra Hilda cuenta que los docentes del TPPRO que imparten la asignatura de intervención, solicitan a los docentes del TPP su colaboración para ayudar a los estudiantes a realizar un diagnóstico de intervención socioeducativa. Según explica la docente, el objetivo es detectar las necesidades de los niños en las escuelas.

Siguiendo las explicaciones de Hilda, realizar el diagnóstico implica que los estudiantes elaboren cuestionarios y entrevistas con los niños y otros miembros de la comunidad escolar. Así, con preguntas del tipo ¿qué dificultades tienes para llegar a la escuela? Se puede saber si los niños viven lejos de la primaria, si sus papás no los llevan a la escuela, si llegan caminando y por eso sufren constantes retardos, etc. Hilda explica que de esta manera la escuela puede conocer las problemáticas del niño, ser más tolerante con ellos y reducir la posibilidad de que reprobren.

Sin embargo, informa que los estudiantes no realizan entrevistas a los niños porque no pueden tener contacto con ellos, además de que existen peligros en las escuelas a los que deben estar atentos:

Ma. H: Los chicos (normalistas) pues son muy observadores, cuando van a las escuelas. Se ha detectado que muchos niños son utilizados como narcomenudistas ya en la escuela primaria /levanta las cejas/ (sorpresa y preocupación). Entonces cuando se le pregunta al niño: ¿con quién vives? pues es una amenaza, una amenaza para el padre que está en esa actividad ilícita. Entonces sí, ahí como que ya también les hemos recomendado a los chicos que tengan mucho cuidado, que no se metan en problemas” (tono de advertencia) (E1/MaHC/ 03-11-2016).

Así, hay dificultades para que los estudiantes de magisterio realicen las tareas que la normal les asigna, no sólo por disposiciones oficiales, sino porque existen peligros en algunos contextos en que se encuentran las escuelas. En este renglón, debido a la imposibilidad de realizar entrevistas, la maestra Hilda explica que se ha optado porque sus estudiantes obtengan información por otros medios. Por ejemplo, observar a los niños en sus periodos de recreo y hacer registros para saber datos, como cuántos de ellos tienen problemas de reprobación. Ella dice que los estudiantes: “se hicieron de información como pudieron”.

De acuerdo con Hilda, otra estrategia que emplearon sus alumnos fue enviar cuestionarios a las casas o bien citar a los padres de familia a la escuela para que los respondieran, puesto que algunas comunidades son peligrosas y no recomiendan que el estudiante salga de la primaria y las recorra. Ella dice ser consciente de que la confiabilidad del cuestionario es menor pues la información puede ser manipulada, pero aplicarlos permitió a los estudiantes levantar un registro y ver qué necesidades tenían los niños. Estos cuestionarios también eran supervisados por los profesores:

Ma. H: ...los cuestionarios tienen que ir supervisados por los maestros de aquí (de la normal) para decirle: no te metas con eso, eso no lo preguntes. Con tu observación regístralo, porque si no te vas a meter en problemas (tono irónico) ... en ese nivel estamos de dificultades (tono serio) (E1/MaHC/ 03-11-2016).

Hilda explica que en la última ocasión que impartió la asignatura de “Bases psicológicas del aprendizaje” (segundo semestre) del P2012, que sería en el ciclo escolar 2014-2015 (mi trabajo de campo fue en 2016 y 2017), ante los problemas sociales que sus alumnos identificaron, ella les decía que verían el aprendizaje desde otro punto de vista. Relata que se encontraron con una lectura interesante para ver el aprendizaje desde la filosofía del espíritu, cuerpo y mente; ver el enfoque de las nuevas pedagogías o miradas alternativas del aprendizaje como algo holístico, como algo más integral. Pero dijo que tenían que habilitar a los alumnos “para que entiendan bien el

aprendizaje, que esa es nuestra tarea explícita: que los niños aprendan ¿cómo? a partir de que se vincule con el desarrollo”.

En estos relatos se observa una preocupación de parte de la maestra por cómo en épocas recientes, coincidentes con la implantación del P2012, a sus estudiantes se les ha dificultado interactuar con los menores identificándose dos motivos principales: disposiciones oficiales para que el maestro no entre en contacto con los niños y los peligros a los que puede exponerse el normalista dentro y fuera de la escuela primaria. Asimismo, se puede identificar un interés y preocupación de la docente por la situación del niño de la escuela primaria. A ella le importa que sus estudiantes conozcan las dificultades reales a las cuales el niño que ellos ven en la escuela está expuesto, desde sus problemas para llegar a la escuela, hasta el ser un medio para realizar actividades ilícitas. Pareciera que la docente intenta en cierta medida sensibilizar al alumno o dirigir su atención a las condiciones del niño para apoyarlo, como cuando señala que, si se comprende las situaciones que impiden a los menores llegar temprano a la escuela, se le pueden crear estrategias de trabajo y no afectarle con una reprobación.

A este respecto, en la investigación de Rodríguez (2015) se identifica el caso de una estudiante que expresa que una parte importante de su trabajo docente fue la de atender “diferentes dimensiones de la docencia”; así expresa que su trabajo no se limitaba a preparar y dar sus clases sino a escuchar a sus niños y, en cierta medida, atender sus carencias afectivas. Además, señala que a estos niños les brindaba alternativas de trabajo y les apoyaba en diferentes momentos para que pudieran avanzar al ritmo de sus compañeros. En el análisis se considera que las necesidades del niño se convierten en la base para organizar el trabajo y se retoman las aportaciones de Mercado (1991) Luna (1993) y para plantear que las estudiantes de magisterio construyen un “expediente no escrito” de los niños, es decir que, a la manera de los maestros en servicio, los normalistas recopilan información y conocimiento acerca de las condiciones concretas de los menores que se pone en juego para la enseñanza (Mercado y Luna, 2013)

Por su parte el maestro Franco, explica que a las escuelas que él asiste con sus estudiantes sí es posible entrevistar a los niños, pero la normatividad es que se entreviste a un niño y una niña simultáneamente en cada ocasión. El mismo maestro informa que algunos profesores en las primarias le han comunicado que ahora es necesario pedirles permiso a los padres de familia para conversar con los alumnos, algo que dice, no se había encontrado en años y planes anteriores al P97. El maestro Franco agrega que el

programa de estudios de la asignatura de “Observación de la práctica escolar” (segundo semestre) del P2012, les solicita registros visuales del trabajo como fotos o videos; el programa de la asignatura plantea que los registros de observación de los estudiantes, así como las cámaras fotográficas, videocámaras y videocámaras son las “herramientas básicas” para documentar lo que sucede en el aula (SEP, 2013f: 12). Sin embargo, el maestro explica que ellos no pueden tomar estos registros en las escuelas, por lo que si recolectan evidencias de ese tipo lo hacen de forma clandestina.

-Observaciones y prácticas en el segundo semestre

El programa de la asignatura de “Observación de la práctica escolar” (segundo semestre) del P2012, plantea que los estudiantes realicen tres jornadas de observación en el semestre, una por cada unidad de aprendizaje y con diferentes propósitos:

- Unidad I. Escuela y comunidad: complejos procesos de vinculación. Los estudiantes elaborarán guías de observación para obtener información de los habitantes de la comunidad, padres de familia, alumnos, maestros directivos y otros; así comprender “el vínculo” entre escuela y comunidad.
- Unidad II. Prácticas y escenarios de gestión. Los estudiantes analizarán y reflexionaran sobre la práctica “a nivel institucional”, es decir cómo se organiza y se realiza la gestión en la escuela.
- Unidad III. Procesos de interacción pedagógica en el aula de clases. Los estudiantes observarán la “interacción pedagógica” del aula de clases, es decir las relaciones y “roles” de docentes y alumnos, la forma de enseñar del maestro y cómo usa los materiales didácticos y técnicos.

Así, el maestro Franco reporta que para la primera jornada de observación lo esencial es preguntar como marca el programa, el prestigio que tiene la escuela: a los niños se les cuestiona sobre qué tan a gusto están en la primaria y a los padres de familia sobre cómo es el servicio que les ofrecen y si están satisfechos; también se indaga, dice el maestro, sobre el manejo de las tecnologías para la información y comunicación (TIC) tanto en la escuela como en el ámbito familiar. Él explica que las entrevistas realizadas a los padres de familia permiten a los estudiantes conocer las problemáticas que existen en la escuela. Por ejemplo, dice que en ocasiones los padres comunican quejas sobre el trabajo de los profesores de sus hijos o los mismos niños dicen qué tan satisfechos se encuentran con la escuela.

Para la segunda jornada de observación del segundo semestre, Franco explica que un tema que abordaron fue la gestión de la escuela primaria. Así, cuenta que con sus alumnos revisaron la “Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México”. Un documento organizativo y normativo del proceder de docentes y directivos en la escuela. De acuerdo con el maestro Franco, este documento que consta de casi 400 numerales; de éstos, explica que con sus alumnos seleccionaron 85 numerales para conocer las formas de trabajo de las primarias y que su estudio les permite saber a sus estudiantes que los profesores, además de impartir clases, tienen una carga administrativa de la que son responsables. A este respecto ejemplifica que esta carga inicia con la firma de entrada a la escuela, medida a la que sujeta a sus estudiantes durante las jornadas de observación y práctica, al grado de que en algunas ocasiones a algunos de los normalistas les han impedido la entrada a grupo por llegar tarde.

El maestro Franco aclara además que las entrevistas que se le realizan a los docentes sobre la gestión, no están dirigidas a evaluar sus conocimientos sobre la normatividad, sino a conocer qué parte de la gestión ellos conocen y realizan. Por ejemplo: cuáles son los derechos del maestro y cuáles sus obligaciones; en el caso de los directivos, se les pregunta cómo aplican la normatividad en la escuela. En el caso de los subdirectores de gestión y académicos se les pregunta cuáles son sus funciones en la primaria. Asimismo, en esta segunda jornada de observación se procura conocer a la Asociación de Padres de Familia y al Consejo de Participación Social. En el caso de los padres de familia, Franco explica que se busca conocer qué tipo de gestiones realizan en la dirección de la escuela.

Franco explica que también es importante entrevistar a los maestros de grupo y al personal que se encuentra en la escuela, como los docentes de educación física o de la Unidad de Educación especial y Educación Inclusiva (UDEEI). Él dice que con la información recabada los alumnos saben lo que sucede en la escuela y se van aproximando al servicio docente. Además de que personalmente fomenta que se entreviste también a un personaje que considera ignorado de las escuelas: el intendente, porque ellos también tienen conocimientos sobre lo que ocurre en las instituciones educativas.

El docente explica que una tercera jornada de observación en la primaria para el segundo semestre “es totalmente áulica”, es decir, observan en el salón de clases

prestando atención a la interacción de los maestros entre ellos y con los alumnos. A la observación se le suma la ayudantía que, según explica, consiste en apoyar al profesor titular en tareas simples como: borrar el pizarrón, pasar lista, repartir materiales, ayudar a calificar los trabajos, formar a los alumnos, llevarlos a su clase de educación física etc. Él comunica que esta tarea ha sido difícil de limitar en las escuelas, pues algunos maestros de grupo desean que los estudiantes de segundo semestre les ayuden a dar clases. De acuerdo con su relato, a los profesores se les tiene que aclarar que no es posible que el estudiante de segundo semestre de clases, lo que igual aplica para los formadores, ya que dice que algunos de sus colegas desean que sus estudiantes den una clase “sencilla y sin planeación”. Él disiente de esto señalando que los estudiantes no deben ir a la primaria a improvisar.

Algunos maestros del estudio señalan que en las jornadas de observación los estudiantes se exponen a situaciones que no tienen previstas y que pueden llegar sorprenderlos. Por ejemplo, el maestro Franco expone que en una de las escuelas que visitó con sus alumnos (en el año de la entrevista, 2016) hay un niño de ocho años que suele ser muy agresivo: “a todos [los normalistas] los agredió verbal o físicamente y todos salieron espantados”. Ante aquello dijo que procede explicar a sus estudiantes la situación del menor, que en este caso tiene una serie de problemas que le hacen actuar de forma agresiva y que independientemente de ello no se le puede negar el servicio educativo “porque tiene detrás una historia”.

En otras investigaciones del campo de la formación inicial de maestros (Hilario, 2011; Rodríguez, 2015) se documenta que los docentes formadores llegan a ser un apoyo importante para sus estudiantes al brindarles orientaciones sobre cómo trabajar con los niños e incluso como apoyo emocional ante el estrés que el salón de clases genera en los futuros profesores. En ambos trabajos se documenta que las alumnas reconocen a sus prácticas escolares como espacios donde aprenden de las situaciones concretas, problemas e imprevistos a los que pueden enfrentarse en el aula de clases.

En este tenor, en el presente estudio algunos estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria que cursaban la normal con el P2012, explicaron que coordinados por sus profesores del “Trayecto Psicopedagógico”, en febrero de 2017 participaron en foros de discusión sobre cómo tratar los problemas que pueden sufrir los niños en la escuela primaria. Los estudiantes explican que a su grupo le correspondió hablar sobre qué hacer ante los casos de abuso sexual infantil. Para ello relatan que

tomaron en cuenta un documento administrativo al que denominan “Guía operativa”⁴⁵ el cual ellos dicen que norma el proceder de los docentes en las escuelas. Ellos cuentan que, siguiendo los planteamientos del manual, expusieron a los estudiantes presentes que, pese a que las intenciones del docente pueden ser buenas y quiera ayudar a los niños en casos de abuso, existen disposiciones oficiales y marcos de acción que limitan el hacer del profesor. David, uno de los estudiantes entrevistados explica que durante el ensayo de ese evento debatieron con otros compañeros:

Ao. D: Mi compañera decía: el marco normativo nos dice que cuando hay un abuso [...] uno como profesor no puede intervenir en lo personal, tu obligación es dar aviso. Y entonces venía un muchacho: (imita el tono de voz alterado, molesto y agresivo de la otra persona) pero ¿tú qué vas a hacer?, se metía en lo personal, ¡¿pero tú vas a tener el corazón para dejarlo?! Saber que abusan de él. Y dices pues me lo marca, así me lo dice el marco normativo; de lo contrario contamina la investigación y de lo contrario puedo perder mi trabajo. No puedo hacer nada, me siento mal, pero si así me lo marca, yo no puedo hacer nada (tono conciliador) (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Estos estudiantes explican que en clases a los docentes de la normal les gusta proyectar películas, hablan de algunos filmes como “Ni uno menos” o “La fuerza de uno”; en los que ven situaciones ideales de docentes que se “desviven” por los niños o que cuando sufren casos como el de la violencia inclusive se los llevan a casa para protegerlos. Sin embargo, ellos explican que actualmente si un docente se va a su casa con un niño se expone a una demanda penal. En su caso David explica que “la vocación desbordada” queda en las películas porque existen límites: “y el límite es el trabajo. Yo puedo hacer mi trabajo y mi trabajo es tratar de enseñar, pero es una colaboración entre padres de familia, directivos y profesor y del propio niño también”.

Durante la entrevista realizada a mediados de 2017, a David se le planteó un caso real de una niña que era víctima de abuso por parte de sus padres, pues fue obligada a testificar como víctima de acoso sexual para afectar a otros familiares. Esta menor además trabajaba por las noches, sufría violencia por abandono y era responsable de sus hermanos menores⁴⁶. Al estudiante se le preguntó qué significaba para él una situación como esa ante una normatividad como es la guía operativa que,

⁴⁵ Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México. Es un manual de procedimientos para las escuelas primarias de la ciudad.

⁴⁶ Este es un caso real que viví como docente de un grupo de sexto grado de primaria, en una escuela urbana ubicada en el estado de Tabasco al sureste de México, durante el ciclo escolar 2014-2015.

según ellos mismos explicaban, impide que el docente se involucre directamente para atender un caso así; David respondió que ese caso lo colocaría en el dilema de ayudar a un niño que está siendo abusado o sufre de violencia a cambio de la posibilidad de exponer su empleo:

Ao. D: ¿Qué haces? ¿qué más puedes (hacer)? (se queda sin palabras) lamentablemente las autoridades educativas te tienen amarrado, no puedes hacer nada más allá de lo que te marcan ellas, porque de lo contrario ya estás incurriendo en una falta, y tu trabajo está de por medio /tensa el cuerpo, se encorva y se coloca los dedos como garras en el pecho/. Y entonces como que, tienes esta necesidad de decir: quiero proteger a este niño porque sé que lo está pasando mal y sé que más adelante (de nuevo sin palabras) va a sufrir y está sufriendo y más adelante no va a ser un ¿cómo te lo dicen los principios pedagógicos? no va a ser un ente de provecho para la sociedad, que es lo que me está marcando. Porque al final va a repercutir (en el niño), pero si la misma autoridad te dice que no hagas nada (sin palabras de nuevo) /simula un gruñido/ te mete en un conflicto, en un dilema moral cañón, que al final si decides tú por lo que crees que es bueno, al final resultas señalado de que incurriste en una falta y tu trabajo está de por medio (E12/Ao.D/13-07-2017).

En los casos anteriores vemos que los docentes formadores señalan la importancia de que los estudiantes se relacionen con los niños de forma más cercana y que conocerlos es indispensable para poder atender sus necesidades y problemas dentro de la escuela. Sin embargo, las disposiciones oficiales limitan el contacto de estudiantes y maestros titulares con los alumnos. Los normalistas por su parte reconocen que existen problemas muy graves en las aulas de clases que afectan el desempeño de los estudiantes como es el caso del abuso, pero que existen normatividades que limitan su hacer so pena de una demanda penal e incluso de perder su trabajo. Es decir, los estudiantes se encuentran ante un dilema moral sobre su proceder con los alumnos de la escuela básica.

A este respecto investigaciones como las de Rodríguez (2015) mostraron que a los estudiantes de magisterio les provoca ansiedad y preocupación percatarse de las difíciles condiciones de vida de muchos menores en las escuelas, que afectan gravemente su desempeño. Esta autora describe a estudiantes conociendo casos de pequeños alumnos que trabajaban recolectando basura en un relleno sanitario junto a sus padres y que priorizaban esta actividad sobre asistir a la escuela. En su investigación se reporta que los docentes formadores fueron un apoyo indispensable para los estudiantes: por un lado orientándoles en el trabajo con los menores al

solicitarles “acoplarse a su ritmo de trabajo” o bien instruyéndoles sobre cómo dirigirse a los niños; por otro lado también les apoyaron emocionalmente dándoles ánimos para continuar frente a grupo cuando se sentían angustiados.

- **Dificultades para organizar a los niños para el trabajo en clase**

Una de las tareas principales de los maestros de grupo es organizar a los niños para realizar las actividades de la clase. En investigaciones como las de Hilario (2011) se ha señalado que la organización del trabajo en el aula es comúnmente denominada por los profesores como el “control de grupo” y que este control no significa una imposición de la voluntad del docente sobre la del niño, sino la de crear las condiciones necesarias para trabajar en el aula y favorecer que los niños aprendan.

En este sentido, los estudiantes que colaboraron en esta investigación señalan que es importante tener “control de grupo” en los salones de clase, pero no definen al mismo de forma impositiva. Por ejemplo, la estudiante Claudia señala que éste implica tener la atención de los niños en la clase:

Aa. C: ...que te dejen (los alumnos) que tú realices tu clase, que no estén hablando [...] que no estén diciendo otras cosas, haciendo otras cosas (ajenas a la clase), sino que te pongan atención. Con que te pongan atención ya es, diría mi mamá, ya es más que gloria (E11/AaC-AoD/28-06-2017).

En diálogo con las explicaciones de su compañera, David define al control de grupo como hacer efectivo el tiempo de la clase, es decir, lograr que se realicen las actividades previamente planificadas:

Ao. D: “No pretendo tener a mi niño siete horas, así como soldado /pone el cuerpo completamente rígido/. Ese no es el perfecto control de grupo [...] los niños tienen un periodo entre cinco minutos para ponerte atención; cuando tú los logras cautivar tienes cinco minutos para poder exponer tu idea, dar tus instrucciones y fincar las bases para que se desarrolle un trabajo. (Hay control de grupo) cuando tú dices: vamos a realizar esto como primer paso, esto como segundo paso y al final nuestro trabajo va a ser este y lo vamos a hacer de esta forma. (No es así) cuando el niño ni siquiera te pone atención: el niño ya está por allá (jugando) con las cortinas, o ya se agarró a tres cuatro niños y ya los niños se te quieren salir del salón, una de dos: o son los niños, o es el maestro o son los dos. Para mí el tener control de grupo es que los niños estén trabajando, lleguen al objetivo como tal, que es el aprendizaje esperado que tú tienes en tu planeación” (E11/AaC-AoD/28-06-2017).

Como se ve, los estudiantes no asocian al control del grupo con una imposición hacia los niños, pues ellos no deben estar “como soldados”, sino con una capacidad activa del docente para captar la atención de los niños poder darles explicaciones y además lograr que ellos estén “trabajando”, es decir, realizando las actividades que el docente planificó. En la investigación de Hilario (2011) se analizó el trabajo de docentes formadores y estudiantes durante sus prácticas en la escuela y se estudiaron las recomendaciones de los formadores sobre la organización de los niños para el trabajo en clase. En este trabajo se muestra cómo para los docentes formadores el trabajo con los niños no significa una imposición de su voluntad sobre el niño sino, adaptar el trabajo a las formas de aprender de los niños y diseñar actividades que los interesen. Para algunos formadores el control de grupo significa: “conocer las formas de trabajo que les interesa a los niños para en función de eso poder realizar la tarea de enseñanza con ellos” (Hilario, 2011: 173).

En este tenor, la estudiante Claudia relata que la docente titular del grupo de segundo grado de primaria donde observó tenía a su juicio problemas de “control de grupo” debido a que la docente no podía trabajar dado el mal comportamiento de los niños, que para ella se relaciona a que los alumnos no dejaban que diera su clase, pues constantemente hablaban sin permiso, se molestaban e incluso se amenazaban:

Aa. C: ...tiene un problema de control de grupo (la maestra titular). El grupo de plano se le desata cañón. Son de cinco a seis niños que son los alfa; que si uno empieza (a hablar sin permiso) el otro le sigue, el otro le sigue, el otro le sigue hasta que es un caos el salón (se expresa con mucha energía, desahogándose) [...] Esta vez (la tercera jornada de observación) los niños han estado más inquietos, se han desatado más, han sido más groseros. La maestra me llegó a comentar que (después de) las vacaciones que hubo de semana santa, hasta esta vez que regresaron, los niños estaban más groseros, no tenían límite. Ella (la maestra) podría dar su clase bien como tal, pero la conducta ahí es lo que más falla ¿por qué? Porque los niños empiezan a hablar, empiezan a jugar (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Las impresiones de la estudiante son posteriores a su tercera jornada de observación del segundo semestre en la primaria que realizaron en el mes de mayo de 2017, es decir luego de las vacaciones de semana santa que tienen las escuelas a mediados del mes de abril (los cursos en la primaria inician en agosto). Para ese entonces Claudia relata que el grupo, estaba “desatado”, lo que según ella explica, quiere decir que el comportamiento de los niños era peor que el que ella había percibido cuando realizó la primera jornada de observación en la escuela a inicios del segundo

semestre que estaba cursando. Ella explica que notó que a los niños no era posible ponerles límites e inquirió a la docente titular sobre el por qué los menores tenían ese comportamiento y su respuesta fue que siempre habían sido así; además que luego de sus vacaciones los menores habían “llegado como locos”, pero que para el mes de mayo en que la visitaron, ya los tenía “más controlados”. Claudia difiere con la docente, pues señala que ella consideraba que ese grupo había escalado en mal comportamiento y los llamaba “groseros” porque en clase se expresaban con palabras altisonantes, algo que ella previamente no había observado.

Asimismo, señala que en el grupo había “niños alfa” que según explica eran los que generaban desorden durante las clases porque “puede controlar y manipular a todo el salón”. Por ejemplo, ella cuenta el caso de un menor que padecía de violencia familiar pues era golpeado por sus padres y molestado por su hermana mayor. Ella explica que debido a eso el chico intentaba llamar la atención molestando a sus compañeros. Siguiendo el relato de Claudia, cuando el grupo estaba en silencio este niño acusaba a otros por hacerle cualquier cosa o incluso por mirarlo, lo que generaba discusiones entre ellos que rompían con el orden de la clase. Claudia cuenta que, ante las amenazas de la maestra de no dejarlos salir a jugar, recurso para retomar el orden de la clase, era este mismo el niño el que ordenaba a sus compañeros que guardaran silencio:

Aa. C: Y él mismo era el que decía: ¡ojigan ya cállense todos! y parecía que habló el rey porque ya todos se callaban. Entonces tenía ese control y esa manipulación. A pesar de todo, ese niño jugaba con todos y todos eran sus amigos y todos felices de la vida [...] y si lo molestaban, sus amigos ya no te hablaban, entonces era así como el que movía ahí todo ¿no? (E11/AaC-AoD/28-06-2017).

Claudia explica sobre el grupo que los niños trabajan a diferentes ritmos, pues la mitad del grupo terminan sus actividades en pocos minutos, mientras que la otra mitad tardaba un poco más, así los alumnos que terminan antes, al no tener más actividades por hacer además de hablar se insultan: estaban hablando, estaban diciéndose de cosas, y tu así con cara de ¡ay niños! /hace un gesto con el rostro y las manos de desesperación/. Ella relata que observó cómo la docente pudo callar al grupo azotando la puerta del salón.

Asimismo, Claudia describe a la maestra de grupo como “muy noble” o “muy liviana” con los niños, refiriéndose a las muestras de afecto que les da y la manera en que siempre se dirige a ellos. Por ejemplo, describe el caso de una niña que perdió uno de sus útiles escolares y ella además de hablarle afectuosamente detuvo la clase para

buscar el objeto perdido, o bien, contantemente tiene que indicarles a los alumnos que guarden silencio. En palabras de Claudia: “esos factores como que no te dejan fluir bien, por decirlo así, en tu clase”.

Asimismo, los estudiantes imaginan alternativas de trabajo en el aula. Por ejemplo, Claudia señala que para el caso del grupo de la maestra es necesario que: “desde el principio amarras y aprietas/ aprieta sus manos frente a ella/ para que puedas ir obteniendo resultados”. Además, dice que ante la posibilidad de que todo el grupo muestre mala conducta es necesario adoptar una postura más estricta:

Aa. C: ...es decir (imita dirigirse al niño) siéntate, /utiliza una voz firme/ hablarles serio y recto (a los alumnos) no reírme si dicen alguna (palabra) que sí en verdad te haga reír. Pero no te tienes que reír porque tienes que mostrar esa autoridad que tienes ¿no? [...] (imita hablarles a los niños) guarda silencio, estamos hablando (sobre la clase) ¿te tocó hablar? ¿No?, deja que siga hablando tu compañero. Y cosas así, como empezar a tomarles... vaya apretarles; que digan no, con esa maestra no puedo hacer esto, porque me regaña, porque me deja tarea [...] y ya cuando te empiezan a tomar la medida, cambiarles la jugada, no sé, siempre constante (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

En el mismo sentido explica que es necesario “no mostrarse débil ante los niños” o ser tan sentimental y condescendiente con ellos en asuntos que no atañen a la clase: “es como que no darle cuerda al niño [...] estamos en clase y ahorita no puedo responderte esas preguntas”. Ella se remite a las experiencias que su madre como profesora de preescolar le relata y explica que a los alumnos hay que explicarles las cosas claramente, responder sus dudas y mandarlos a sentar. También expresa que su madre le ha reprendido cuando ella le cuenta sobre ciertas actitudes que ha tomado ante los comportamientos de los chicos de segundo grado que observó. Ella relata que en el mes de abril, durante su segundo semestre, ellos asistieron a la escuela primaria como una solicitud de la misma institución para apoyar a los maestros titulares en las actividades que realizan con los niños. En ese contexto ella dice haber escuchado a uno de los menores que ante la celebración dijo que se iba a “excitar” y que ella se sorprendió mucho: “¡un niño de segundo año me está diciendo esas palabras! yo sí me saqué de onda, fue así como que: ¿cómo sabes qué significa eso? –pues sí, bailar y no sé qué– y yo, así como que /titubea/ sí, pero investigalo bien ¿no?”. Sin embargo, dice que su madre le reprendió esa conducta, pues no debió alterarse y tomar las cosas con más calma puesto que los niños se percatan de sus actitudes y “te van tomando medida”.

Otras alternativas que los estudiantes consideran que serían útiles para mantener el “control de grupo” sería, según explica Claudia, ante los diferentes ritmos de trabajo de los niños, diseñar actividades extra para los niños que terminan pronto y así el docente tenga el grupo en calma y pueda trabajar con los alumnos que trabajan más lento, además de que insistiría en que durante el trabajo los alumnos hablen en voz baja. También plantea que de que antes de cualquier actividad ella verificaría tengan listos sus materiales con los que van a trabajar antes de dar las instrucciones.

Asimismo, los estudiantes insisten en que para organizar el trabajo en el aula es necesario conocer a los niños y haberles realizado pruebas de diagnóstico. En este sentido David dice que él trabajaría con el paradigma del aprendizaje por descubrimiento de Bruner y retomaría los planteamientos de Gardner sobre las inteligencias múltiples y esto le permitiría a él “cautivar” al alumno durante la clase:

Ao. D: Entonces como nos dice las inteligencias múltiples: los niños pueden ser lógicos matemáticos, el lenguaje, ecológico, ver un tema desde las diferentes perspectivas de las ocho inteligencias múltiples [...] si el niño es lógico-matemático, es decir, vamos a hacer este ejercicio [...] Si yo me tomo una coca cola diaria y tiro el bote de pet al ambiente una por durante cuántos días ¿cuánto me va a generar? Y sucesivamente, así lo enfoco a diferentes, a esas inteligencias” (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

En este tenor, explica que durante las clases no hay que darles las respuestas a los alumnos como ha observado que hacen algunos docentes, que dicen frases para que el alumno las complete, sino que es necesario hacerles preguntas que les permitan reflexionar e “ir descubriendo la respuesta juntos”. Ellos hablan además de que en la escuela normal han aprendida algunas “dinámicas”, es decir juegos y canciones como la “del tamborcito” o la “secuencia de frutas” que ellos en algunos momentos emplearon y cantaron con los niños para llamar su atención. Ellos cuentan que con ellas pueden tranquilizar a los grupos cuando están más alterados e irlos introduciendo en las actividades en palabras de David:

Ao. D: Por ejemplo cuando estaba organizando mi clase de matemáticas, usé la canción de una secuencia de frutas, entonces esa secuencia, esa sucesión de frutas, me dio pie para la convivencia con el grupo, para que se tranquilizaran un poquito y le abrió paso al tema que era la sucesión numérica, y la sucesión aritmética (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

En los relatos anteriores se muestra que, en la perspectiva de los estudiantes, la carencia del “control de grupo” significa más una incapacidad del docente para organizar

el trabajo que la falta de una actitud autoritaria de sometimiento hacia los menores. Ellos señalan que es necesario tener cierto grado de autoridad demostrada al hablar “fuerte” a los niños, pero sobre todo una preparación previa del trabajo como puede ser: adaptarse a los ritmos de trabajo del niño y preparar más actividades; dirigir las participaciones de los niños para que hablen en orden, comprender de qué manera los menores se expresan o incluso delegarles responsabilidad sobre sus propios materiales. Asimismo, señalan que el conocimiento de la forma de trabajo de los niños y sus intereses son indispensables para poder interesarlos en la clase.

En este sentido, la investigación de Hilario (2011) muestra que, para los estudiantes de magisterio, el control de grupo significa tener capacidad para interesar a los niños por el trabajo en clase, además de poder captar su atención en temas nuevos o al momento de dar instrucciones; además los normalistas valoran la interacción de los niños entre ellos como una fuente de aprendizaje.

2.4 ¿Qué consideran aprender los estudiantes en las prácticas?

Los estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria involucrados en esta investigación han tenido diferentes acercamientos a la escuela básica; sus observaciones en la primaria y la experiencia con los niños les ha permitido comparar su formación en la escuela normal con lo que denominan la “realidad” de la escuela, lo cual les permite demandar a la normal elementos para su formación. En el caso de David, al haber tenido experiencia como estudiante en la normal superior con el Plan de estudios de 1999, haber cubierto algunos grupos y realizado prácticas escolares en la primaria, explica que en la práctica ha aprendido a organizar el trabajo de los niños.

Los estudiantes relatan que, para su última jornada de observación y práctica realizada a finales del mes de abril e inicios de mayo de 2017, su profesor de la asignatura de “Planeación educativa” (segundo semestre del TPP) del P2012 les solicitó realizar una planeación didáctica argumentada con la posibilidad, no obligatoriamente, de aplicarla en una clase con los niños del grupo que observaban. Cabe resaltar que estas planeaciones didácticas argumentadas forman parte normativamente del proceso de evaluación para la permanencia en el Servicio Profesional Docente (SPD) a las que, a partir de la reforma educativa del año 2013, los profesores en servicio deben someterse obligatoriamente cada cuatro años. De acuerdo con los planteamientos de la SEP, por medio de estas planeaciones que van sustentadas teórica y didácticamente, se pretende evaluar la práctica de los docentes en las aulas de clase.

Así, el alumno David cuenta que realizó su planeación argumentada para una clase matemáticas con el tema de la suma de fracciones y basándose a partir de lo que había aprendido en clase, pero sobre todo en la información que el Asesor Técnico Pedagógico de la escuela donde estaban observando les brindó durante sus jornadas de observación. Explica también que entregó su planeación con una semana de antelación a la fecha límite para que su maestro le hiciera las correcciones pertinentes, las cuales según dice, se limitaron a la ortografía; pero que días después el mismo maestro le mandó a hacer correcciones de estilo, lo que según cuenta le molestó y discutió con el docente por no haberle corregido de manera pertinente antes, pues por ese motivo le había entregado el trabajo previo a la fecha límite.

Asimismo, David cuenta que ellos como estudiantes de segundo semestre de la licenciatura no tienen indicaciones de realizar una clase desarrollando su planeación argumentada ya diseñada, pero que personalmente él tenía interés de trabajar frente a grupo. De esta manera, teniendo preparada su planeación de matemáticas, y el resto de materiales necesarios, dice que decidió llevar a cabo la clase porque dice le “servía como experiencia”. Así cuenta que habló con el maestro titular del grupo quien no tuvo objeción en dejarle trabajar con los alumnos durante cincuenta minutos y que además se ofreció a observar su trabajo y hacerle algunas sugerencias al final de la misma. David cuenta que les aconsejó a sus compañeros que también practicasen porque, si habían “hecho toda la chamba” de la planeación argumentada, era bueno que tuvieran “experiencia”. Él explica así el porqué de la práctica:

Ao. D: ...porque solamente así, solamente dándote de trancazos vas a aprender, porque ya me pasó esto (un imprevisto o problema) no me va a volver a pasar otra vez. Igual no todo lo puedes controlar, porque no todo se puede controlar en el salón de clases, pero igual ya vas adquiriendo (experiencia), ya no solamente eres un observador, un espectador más, ya eres parte (del grupo) y te sientes (maestro), y ya cuando te dicen: aquí está tu grupo, ¡jórale!, ahí te la rascas como tú puedes y es cuando dices tú: ¡ay sí! mejor hubiera ido a aprender a la normal /risas/ (E13/Ao.D/09-10-2017).

Se entiende entonces que David valora las prácticas escolares como un espacio de adquisición de experiencia frente a grupo, pero también de aprendizaje, un aprendizaje construido a partir de problemas que posteriormente, debido al conocimiento construido, “no me va a volver a pasar”. Asimismo, para David la experiencia de la práctica le prepara para los imprevistos ya que “no todo se puede controlar”.

Según relatan los estudiantes, las jornadas de observación les permiten identificar lo que ellos llaman diferencias entre lo que les enseñan en la escuela normal y lo que en verdad ocurre en la escuela básica. A este respecto David plantea:

Ao. D: Esta jornada de observación y ayudantía fue enriquecedora. En primer lugar, porque estar en el aula, ir realmente al campo laboral y observar en campo te vislumbra un panorama muy distinto a lo que realmente te dicen todos los profesores [...] uno trata de aprender estrategias para dar la clase lo mejor posible (en la normal) pero en el aula, ya estando en la vida real, los contextos implican o afectan muchísimo el desempeño de un alumno y yo lo pude ver (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207)

Así, los estudiantes coinciden en que en la escuela observaron a niños que llegan mal alimentados o a dormir en clase porque trabajan con sus padres. Ellos reportan varios casos de ausentismo en sus grupos; por ejemplo, Claudia dice que, de los treinta y tres niños registrados en la lista, una niña falta mucho y otro nunca se presentó. David por su parte explica que, de los treinta y ocho alumnos en la lista de su grupo de quinto grado, cuatro de ellos no asistían a la escuela y otros dos faltaban mucho a clases. Este estudiante relata que en el grupo observado, supo que había muchos niños provenientes de familias monoparentales y habla concretamente de un menor, hijo de un comerciante, que tenía muchos problemas de conducta, llegaba sin uniforme o se dormía en clases, además de que no participaba y decía no saber nada acerca de los temas, por lo que no entregaba sus deberes.

David explica que otra diferencia entre la normal y la primaria tiene que ver con las condiciones en que se realiza el trabajo en la escuela básica. De acuerdo con su explicación, no basta con saber cómo realizar una actividad, sino que requieren prepararse para trabajar con los niños y los imprevistos que surgen durante su labor de enseñanza; tarea para la cual la escuela normal no les brinda suficientes elementos. Por ejemplo, explica que su institución indica que ellos utilicen recursos tecnológicos para sus clases, pero las escuelas primarias no cuentan con las condiciones mínimas para hacerlo:

Ao. D: ((Hablando de cuando él identifica las diferencias entre normal y primaria)) cuando me dicen: hay que hacer la dinámica y nada más me enseñan la dinámica, pero nunca me enseñan [qué hacer] si un niño se me pone... si un niño me desafía la actividad como tal ¡nunca te dicen eso! /ríe/ nada más te enseñan el paradigma educativo, pero [no] cómo (implementarlo). Ese puente de cómo implementarlo en la realidad es muy diferente. Me dicen que debo implementar las TICs, pero cuando no

tengo ningún proyector o se me va la luz (habla con tono que denota la paradoja entre lo escrito y los hechos). Dices tú: quiero estar a la vanguardia educativa de países de primer mundo ¿Cuándo ni siquiera tengo lo básico para hacerlo? (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

Claudia por su parte explica que en la escuela normal no les enseñan a tratar a niños con discapacidad. Así, ella relata que en el grupo de segundo grado que observó había una niña que padece de epilepsia: “a mí no me dicen que si tengo una niña epiléptica qué tengo que hacer con esa niña ¿no? Sino que según los formatos la tengo que mandar con UDEI, pues ya ahí que se hagan bolas ¿no? [...] entonces está fuerte eso” /ríe/. Claudia se remite a ciertos consejos que su hermano, quien trabaja como contador, le dice sobre las diferencias entre la escuela y la “vida diaria”. Según relata esta alumna su hermano le dice que “no porque ya estés en prácticas significa que ¡uf! ¡ya sabes 25 mil cosas! aunque si nos da cierto panorama diferente porque ves la realidad con lo que te enseñan.

Así los estudiantes reconocen a las jornadas de observación y de práctica como un espacio para aprender sobre cosas para los que la escuela normal no tiene un espacio, lo que ellos llaman “un panorama distinto”, como puede ser la forma en que las condiciones de vida de los niños afectan a su desempeño o qué hacer con los niños que tienen una discapacidad. Además, señalan que hay imprevistos que ocurren en la escuela primaria y que deben enfrentar, tal es el comportamiento de los niños o la falta de recursos en el salón de clases

Por su parte Betty plantea que toda la preparación que hacen en la normal para llegar a la escuela primaria no coincide con lo que encuentran en las aulas de clase puesto que la normal es más “teórica” en el sentido de que pueden aprender estrategias de trabajo, pero no saben si las mismas les “funcionarán” en el aula de clases; además de que en la práctica “hay cosas que ni aquí en la escuela te enseñan”. Así Betty señala que enfrentarse a imprevistos durante la práctica también les permiten aprender:

Aa. B: ...y tienes que llegar a la primaria y decir /toma aire/ ¡esto no lo vi! (exclama asustada). Pero lo aprendes, de cierta manera esas experiencias que nos dan en las prácticas es como también para irnos formando y conociendo más el campo en donde nos vamos a meter (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Para David, un ejemplo de lo que Betty señala que en la normal “no ve”, pero que se aprende en la práctica es la “disciplina de los niños”. Él explica que en la escuela normal no han estudiado “estrategias de disciplina de grupo”, definidas por él como la

forma de dirigirse con autoridad a los niños, como “plantarte frente a un niño” pues estar frente a ellos y en especial cuando son desordenados puede llegar a intimidarles. En esos casos David explica que se pregunta qué hacer cuando, en calidad de estudiante observador, el docente les pide hacerse cargo por un momento de los alumnos.

Asimismo, Betty explica que como estudiantes en la escuela normal pueden sentirse “tranquilos”, pero en las prácticas sienten mucho estrés debido a que se interrogan qué “llevarles” a los niños, es decir, qué trabajos o actividades realizarían con ellos: “es elaborar todo, todo, todo y entonces en ese momento cuando no te funciona dentro del aula dices ¡y ahora qué hago! (asustada) ¿no?”. Ella expone que, aunque se pueda improvisar eso no siempre funciona y recalca que esas experiencias son algo que no les enseña la normal, pero que fuera de ella “lo aprendes”. A este respecto su compañero David, explica que cuando estudió en la normal superior en Mérida, por ciento cincuenta pesos cubría a algunos maestros de escuela primaria por las mañanas, lo que también le brindó algo de experiencia como docente frente a grupo. En una de esas ocasiones atendiendo un tercer grado tuvo una experiencia similar a lo que explica su compañera:

Ao. D: Yo llevaba mi contenido de historia, iba a dar (clases) sobre las civilizaciones que estuvieron en Mesoamérica: los mayas. Entonces yo ya llevaba todo mi material didáctico y aparte mi material audiovisual: mis presentaciones, mi presentación en power point bien padre, ya había bajado videos del INAH; todo bien padre, bien padre, bien padre, y que se me va la luz (tono de decepción).

BP: ¿y qué hiciste?

Ao. D: Nos vamos directamente al libro de historia, al texto y vamos a empezar a leer y: (simula instrucciones a los niños) tú léeme una parte. Y empecé a (realizar) estrategias de lectura, comprensión lectora. (Vuelve a simular instrucciones) y ahora tú, y ahora tú una parte, ahora tú, y tú ¿qué entendiste? y ah miren vamos y...esa parte es cuando dices tú ¡se me fue la luz! ¿y ahora qué hago? No pues debes llevar un plan B, un plan C, porque de lo contrario se te va a venir todo abajo (E13/Ao.D/09-10-2017).

Él explica que ha observado que cuando a algunos compañeros normalistas les pasan cosas como estas ellos “se bloquean”, es decir que no pueden continuar con el trabajo, pero que deben poder hacerlo porque una práctica con los niños como estudiante de normal puede considerarse como “una tarea”, pero que el trabajo en la escuela con los niños es diferente por ser los responsables del grupo. De este modo parece ser que los estudiantes reconocen a las prácticas, a los problemas y a los

imprevistos de la escuela como una oportunidad de aprendizaje, pues los pone en una situación diferente a la de ser un estudiante de la escuela normal.

David expresa que practicar frente a grupo le ha permitido aprender algunas cosas sobre la forma de organizar al grupo para el trabajo en el aula, lo que él denomina como “dominar al grupo”:

Ao. D: Entonces yo aprendí como que, alzas la voz y si no se la bajas y si no vuelves a hablar. ¡Ah! identificas quién es el cabecilla y ¡ah! te lo pones aquí /señala su costado/ [...] lo condicionas. (Aprendes) cómo no hacer que tu grupo se salga (de control) y sea ¡ah! /simula gritos/ un desastre. (Imita las instrucciones que se le dan al grupo) todos formados y vámonos; y el tren ((se refiere a caminar en una sola fila)) y empiezas a realizar diferentes estrategias. Todo eso te pasa porque ya te pasó alguna vez. Entonces mis compañeras están todavía en esa etapa en que están tropezando y tropezando (E13/Ao.D/09-10-2017).

A pregunta expresa señala que estas formas de trabajo con los niños las aprendió conversando con maestros. Algunos de ellos según cuenta, le decían que en ocasiones había que alzarles la voz a los niños y también bajarla; otros maestros le recomendaban siempre mantener una voz firme con los niños. Él señala que no puede mantener siempre un volumen de voz alto porque “te quedas afónico”. Asimismo, cuenta que en sus primeras prácticas con grupos de primaria mientras estuvo estudiando en Mérida en la normal superior, deseaba tener a sus alumnos en sus filas e inmóviles pero que “llega un momento en que no los puedes sostener así todo el tiempo”. Cuenta que entonces hay momentos como las horas posteriores al recreo en que se puede relajar la clase: “ya te das cuenta sobre la práctica que no todo es disciplina”. Así explica que es mejor utilizar estrategias como una actividad inicial que llame la atención de los niños, hacer una clase donde los niños participen más y según señala, no se puede tener al grupo sólo “disciplinado” pero tampoco tan “desbalagado”.

Los estudiantes valoran a la práctica como un espacio de aprendizaje a partir de situaciones y experiencias que la escuela normal no puede brindarles; sin embargo, señalan que la escuela normal podría enseñarles algunas cosas o de una forma que los prepare mejor para el trabajo que desempeñarán frente a grupo. Así ellos denominan a su institución como teórica” o “tradicional” porque no les brinda los elementos para “aplicar prácticamente” a los autores que en sus clases estudian. En este sentido autores como Piaget, Vygotsky, Bruner o Ausubel, son calificados por ellos como que “pasaron del contexto actual”, “pasaron de moda” o son “del siglo pasado”. Los

estudiantes expresan que ellos necesitan que las aportaciones de estos pensadores se les traduzcan en estrategias prácticas para afrontar los retos e imprevistos de la clase:

Aa. C: La planeación es donde el maestro va a explicar qué es lo que va a hacer en su clase, pero a veces uno como docente no tiene los puntos de vista que vayan a poder, las circunstancias que se vayan a atravesar. (Por ejemplo) que el proyector no sirve que, no tienen esto, no tienen aquello y es como que te mueven todo. Entonces lo teórico prácticamente es como que te dice las bases de dónde vas a empezar pero no te termina, o sea, te deja como que en una idea vaga y ya una vez estando en la práctica ya es así como que ¡ah, o sea esto va aquí! Pero pues ahora que hago ¿no?, cómo sigo o cómo termino lo que ya estaba haciendo (E11/Aa.C-Ao.D/28-06-2017).

Así, una demanda de David es que la escuela normal lo prepare para ejercer en la práctica lo que aprenden en sus clases: “yo quisiera llevar todo eso a la práctica, nada más quiero que alguien me explique cómo llevar, cómo llevo uno de esos paradigmas a la práctica”. Señala que la asignatura de “Álgebra: su aprendizaje y su enseñanza” (segundo semestre) trata de los contenidos de matemáticas que deben impartir en la primaria y su didáctica; es decir, el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas en la escuela. Así hablando de las sumas, algún docente les solicitó impartir un contenido ante sus compañeros de la normal y les hacía sugerencias y recomendaciones. Sin embargo, David explica que otros docentes les enseñan el conocimiento disciplinar: no les enseñan a enseñar a sumar a los niños, sino que a ellos como estudiantes les enseñan a sumar lo que le genera molestias: “¡pues yo ya se sumar, de acuerdo, dime a mí cómo se lo puedo enseñar a los niños de del primer ciclo de primaria o del segundo ciclo. Mejor dime a mí, cómo se los puedo enseñar, con qué estrategia o qué material puedo llevar...”.

En este sentido, una preocupación de los estudiantes es la de estar preparados para no realizar una práctica “tradicionalista”, que para ellos se relaciona con tener a los niños inmóviles y escuchando al docente: “donde hay un marco teórico conductista, es decir, el maestro que no quiere que los alumnos, hablen, se levanten o no hagan algo”. Según señalan ellos como docentes no deberían enseñar de la misma forma en que les enseñaron a ellos:

Aa. A: ...que a mí me enseñaron a leer con bolitas y puntitos y así voy a seguir enseñando hasta que termine mí, hasta que me jubile. A mí me enseñaron separando por sílabas, así quiero que tu aprendas. Los niños tienen distintas formas de aprender y el docente tiene que actualizarse, porque si tú eres innovador y sabes crear el interés en el niño, generarlo,

les va a funcionar mucho a ti y a los niños, y va generar que puedas tener un control sobre ellos y un buen aprendizaje (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207)

Al parecer ellos asocian los intereses de los niños como algo importante para generar interés en la clase y como consecuencia “tener el control” sobre los niños. Así, los intereses del alumno forman parte importante de la organización del trabajo con los alumnos. Los niños y sus características es algo que los estudiantes quieren aprender y por lo tanto demandan a la escuela normal que les brinde esas herramientas; Claudia por ejemplo señala que las lecturas que ellos ven sobre los niños deberían renovarse pues según dice muchas de sus ideas no son compatibles con las características de los niños que atienden actualmente. Así, refiere las observaciones que su madre, docente en un jardín de niños particular, le hace sobre los niños con los que trabaja:

Aa. C: ...en su escuela (en la que trabaja su mamá) trabajan mucho con Piaget y que los niños sean felices, pero ¿cómo va a ser posible que los niños sean felices? que no se estresen porque un niño estresado no aprende (con tono de incredulidad). Entonces ahí es donde yo misma me puse como que a reflexionar y dije ¡tiene razón! O sea ¿cómo va a ser eso posible? estamos hablando de la etapa de Piaget que fue en mil novecientos ¿y algo?, creo que fue cerca de una guerra, algo así me acuerdo que me habían mencionado, entonces ¿qué vas a comparar en esa etapa? ese contexto que había de que los niños pues estaban viviendo, sufrieron o vieron la guerra, a los niños de ahora que tienen la tecnología más adelante que nada y las guerras pues ya no son iguales ¿no?, entonces es ahí como el contraste del aprendizaje (lo teórico con lo práctico explica David) (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

David plantea que otros autores como Gardner apuntan que los niños poseen diferentes tipos de inteligencias, siete en total, lo que él considera algo muy difícil de adaptar en los contextos reales y ante las ocupaciones de los docentes de clase en la escuela primaria; es decir, no ve posible planear para siete inteligencias diferentes: “¿podrá hacerlo? ¿tendrá el tiempo? ¿los recursos necesarios?”. Él plantea que los maestros tienen diferentes ocupaciones como llevar un control de disciplina, porque si no se pierde el control de grupo. Además, explica que los padres no mandan a sus hijos a la escuela con la idea de que aprendan, sino para ser cuidados y educados por el maestro. De acuerdo con su relato, en la teoría cualquier paradigma es casi perfecto, pero la realidad es otra. En este sentido, su compañera Ana cuestiona cómo es posible trabajar como maestro cuando el niño sólo comió, desayunó y cenó frituras, se duermen

en clase, sus padres llegan tarde, están separados, no se hablan, trabajan mucho: “tienes que adaptar todo eso”.

En los relatos de los estudiantes puede observarse que ellos consideran a la práctica como un espacio donde pueden aprender algunas cosas que la escuela normal no puede prepararlos, o bien, que ellos consideran que es una formación incompleta o ajenas a las demandas actuales de la escuela primaria. A este respecto Schön (1992) plantea en sus desarrollos sobre la epistemología de la práctica, que el aprendiz de alguna profesión aprende a reconocer situaciones problemáticas que son ajenas a la formación técnica que reciben en la escuela; estos problemas pueden considerarse como un caso único que: “no figura “en el libro”. Si se pretende abordar el problema con competencia, habrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando en la situación concreta estrategias de su propia cosecha” (1992: 19). El autor denomina a estas situaciones como “zonas indeterminadas de la práctica” y plantea que una parte importante de aprender la práctica profesional (en el caso que nos atañe, la práctica docente) ocurre en estos espacios. Así sostiene que los estudiantes aprenden “al hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos” (Schön, 1992: 29)

3. Las prácticas preservicio y el ingreso al Servicio Profesional Docente

Se entiende como preservicio (Estrada, 2009) a las prácticas escolares que los futuros maestros realizan durante los semestres, séptimo y octavo de la licenciatura en educación primaria. Esta práctica tiene como propósito que el estudiante, en la medida de lo posible, permanezca durante un tiempo prolongado en las aulas de clases realizando tareas propias de los docentes en servicio. En su investigación sobre la formación inicial de docentes en México, Hilario (2011) señala que estas prácticas han formado parte, con sus diferencias, de diversos planes de estudio para las escuelas normales:

...en el P75 se consideraba que tenía que enfatizarse la formación didáctica, y para el P84 se estableció la formación con énfasis en la investigación, y se estimó también la formación en la práctica. Para el P97, se perciben algunos rasgos de que promulgan la formación integral, así como las competencias para el desarrollo del aprendizaje y un marcado interés por la formación en los contextos de práctica docente real (Hilario, 2011: 55)

En términos de Schön (1992) este preservicio puede entenderse como un “practicum” que el autor define como:

Una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real (Schön, 1992: 45).

En el caso que nos atañe, hablamos de poner al estudiante en una situación planeada para que el estudiante, con el apoyo de sus docentes formadores y maestros de grupo, reflexione y aprenda en las situaciones reales que ocurren en la práctica diaria de la docencia; Schön (1992) denomina a estas situaciones como “zonas indeterminadas de la práctica” y el estudiante, al reflexionar y buscar soluciones para atender los problemas que se le presenten, genera un conocimiento que no puede otorgar ninguna formación técnica o académica, que en este caso proporciona la escuela normal.

Durante los años de vigencia del P84, el preservicio se realizaba en el “Laboratorio de docencia”, del cuarto al octavo semestre de la licenciatura; este laboratorio ocupaba entre cuatro y seis horas semanales de trabajo, alternando con el estudio de otras asignaturas. El P97 por su parte, planteó 28 horas semanales para las “Prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo” en los semestres séptimo y octavo de la licenciatura; el estudiante permanecía un ciclo escolar completo (dos semestres) en el aula de clases de una escuela primaria bajo la tutoría del maestro de grupo y la asesoría de un docente de la escuela normal. Este mismo plan de estudios propuso un “Seminario de análisis de trabajo docente” para los semestres séptimo y octavo, de cuatro horas a la semana.

Por su parte con el P2012 podemos encontrar al preservicio en las “Prácticas Profesionales” que se desarrollan durante seis horas semanales en el séptimo semestre, a la vez que se cursan otras asignaturas; en el octavo semestre se destinan veinte horas semanales de prácticas escolares. Asimismo, los estudiantes cursan una asignatura llamada “Trabajo de titulación” de cuatro horas semanales en el octavo semestre.

Tanto en el P97 como en el P2012 los estudiantes permanecían algunas semanas en la escuela primaria realizando trabajo de docencia y retornaban otras tantas semanas a la normal para trabajar junto a sus asesores. Sin embargo, en comparación con el P97, el P2012 reduce el preservicio a menos de la mitad: de un ciclo escolar completo que abarcaba los semestres séptimo y octavo, actualmente los estudiantes sólo están en la primaria durante el octavo semestre (ver anexos 2 y 3). El P97

contemplaba un preservicio de cuarenta y dos semanas: veintidós en el séptimo semestre y veinte en el octavo semestre (SEP, 2002f: 45); en cambio el P2012 propone que las prácticas de octavo semestre se realicen en dieciséis semanas con una carga horaria de 20 horas semanales (DOF, 2012: 14).

Para algunos docentes del estudio esta reducción del preservicio ha tenido como consecuencia que además de pasar menos tiempo en la escuela primaria, los estudiantes no tengan tiempo para realizar todas las tareas que tienen previstas. Así lo expresa la maestra Hilda, docente del “Trayecto Psicopedagógico” (TPP) del P2012 en la entrevista realizada en el mes de noviembre de 2016:

Ma. H: (Hablando del P2012) El octavo semestre quieren dejarlo sólo para que los chicos estén en la escuela (primaria); que ni están déjeme le cuento, porque están en periodos más cortos. Por ejemplo, se fueron (en 2016) agosto, septiembre y regresaron (a la normal). Están (en la normal) todo octubre y creo que se van dentro de dos semanas a mediados de noviembre a la primaria. Se van noviembre, diciembre [por] cuatro semanas. Regresan (a la normal) en enero (de 2017), [luego se van] a la primaria [por] tres, cuatro semanas y se regresan a la normal. Entonces vemos una práctica muy fracturada, muy fraccionada [y] decimos: ¡bueno! están y no están (tono de sorpresa y desesperación). Porque en el [Plan] 97 por lo menos permanecían jornadas de seis, siete u ocho semanas (en la primaria) y entonces a ellos (los normalistas) les daba tiempo de [realizar] esos proyectos de intervención, de su trabajo en el aula, de registrar lo que iban viendo. (E1/MaHC/ 03-11-2016).

La docente señala que al reducir el P2012 el preservicio a sólo el octavo semestre, éste se convierte en una práctica “fraccionada”, puesto que los estudiantes pasan menos tiempo en la escuela primaria comparado con el P97. De acuerdo con sus palabras, mientras con el P97 el estudiante practicaba por jornadas de siete u ocho semanas, con el P2012 ahora sólo se encuentra en periodos de tres o cuatro semanas. Esto tiene como consecuencia que el tiempo no sea suficiente para realizar tareas que les demanda la primaria y la normal, como los proyectos de intervención socioeducativa, que recordemos, está orientados a atender problemas de la escuela y de su entorno. Además, Hilda señala que no hay tiempo suficiente para que el estudiante registre sus observaciones en la primaria.

Debido a lo anterior, la docente plantea que los estudiantes empiezan a tener sobrecarga de trabajo afectando su proceso de aprendizaje en la escuela básica. Así lo explica ella:

Ma. H: (Hablando del preservicio en el P97) eran (las prácticas) procesos cerrados, procesos que iban culminando. Los chavos regresaban muy emocionados: (Imita la emoción del estudiante) maestra puse esta actividad y ¡qué cree! sí me resultó. Pero vemos que aquí (hablaba del P2012) no tenemos ni siquiera esa oportunidad. Los muchachos están tan atiborrados de actividades por los periodos tan cortos en que van, y luego regresan acá y los maestros de la práctica los llenan de otras cosas y luego tienen que planear antes de irse y ¡bueno! es todo un caos que [viven] los chavos [...] Están así: ¿ahora qué? ¿qué aprendí? (tono de confusión). Entonces sí vemos esa gran falla en las prácticas profesionales” (E1/MaHC/ 03-11-2016).

Y abunda la profesora:

Ma. H: Decíamos (los docentes): la innovación famosa (del P2012) ¿dónde queda?...ahorita (2016) los cuartos años está en la locura, pero textualmente en la locura [porque] no les dan (a los estudiantes) oportunidad de digerir lo que estoy haciendo día con día en el aula como sucedía en el Plan 97 (tono desesperado), porque ahí tenían un periodo largo de permanencia en la escuela (primaria) y entonces, en el peor de los casos, los chavos venían acá a la escuela y: oiga maestra tengo un problema ¿cómo le puedo hacer? y ya nosotros nos acercábamos y los asesorábamos o les orientábamos cómo hacerle. Pero ahora no tienen oportunidad. Así como le digo, ya pasó el problema (en el aula) entonces ya no pude documentarlo, ya no supe que pasó entonces, ¿qué sucede? no lo sé (tono desesperado y molesto) (E1/MaHC/ 03-11-2016).

De acuerdo con la docente, los estudiantes tienen muchas actividades que realizan en la escuela primaria, a las que se suman sus deberes como estudiantes de la normal y la preparación para una nueva jornada en la escuela primaria, esto provoca a su parecer, que los estudiantes no se pregunten sobre cómo atender los problemas o situaciones a las que se exponen en las aulas de clase, lo que ella explica que sí ocurría con el P97 cuando el estudiante se cuestionaba sobre sus aprendizajes en un trabajo reflexivo.

A este respecto, en algunas investigaciones sobre la formación inicial de profesores (Estrada, 2009; Hilario 2011; Rodríguez, 2015) los docentes de la normal que fungían como asesores de los futuros maestros, valoraban positivamente las prácticas de preservicio realizadas en el P97. En estos trabajos los informantes coinciden en señalar que una estadía prolongada del estudiante en la primaria permitía adquirir experiencia frente a grupo, adaptarse a las escuelas y conocer el trabajo docente. Asimismo, señalan que por medio de la práctica pueden construir conocimientos sobre cómo desempeñarse frente a grupo y otros “procesos que rodean

el trabajo docente” como puede ser la gestión y aspectos administrativos que los profesores realizan.

En trabajos como los de Hilario (2011) y Rodríguez (2015) también se documenta que los estudiantes construyen conocimientos en situaciones concretas al atender problemas específicos relacionados con el aula y con los alumnos. Los futuros maestros que colaboraron en sendas investigaciones, expresan que para su aprendizaje fue indispensable el apoyo que recibieron de sus asesores, docentes de la normal que supervisaban su trabajo realizado en las aulas de clases. Por ejemplo, Hilario (2011) documenta el caso de asesores que, entre otras cosas, recomendaban a sus estudiantes que se encontraban en grupos de primer grado de primaria, diversificar las actividades que les planteaban a los niños para no “aburrirlos”. Asimismo, orientaban a los normalistas en la forma en que debían conducir el trabajo de los alumnos para que estos pudieran realizar sus actividades. También se documentó que los asesores les hacían sugerencias a los estudiantes sobre cómo organizar el trabajo en el aula, lo que ellos denominaban como tener “orden” en el grupo.

Por su parte en la investigación de Rodríguez (2015) se documenta que los futuros maestros valoraban de manera positiva las sugerencias que recibían de sus asesores de la escuela normal, expresando que no les dejaba “solos” en el aula, que ellos compartían sus preocupaciones. En otros casos expresaron que fueron los asesores quienes se convertían en un apoyo cuando anímicamente no se sentían capaces de seguir trabajando en el aula de clases.

Otros docentes de la normal de estudio comparten la preocupación de Hilda acerca de la sobrecarga de trabajo que los estudiantes sufren debido a la reducción del preservicio. El maestro Franco del “Trayecto de Prácticas Profesionales” TPPRO, expresa que para finales del octavo semestre los estudiantes se encuentran estresados debido a sus actividades:

Mo. F: Sí, los muchachos si sufren ahí un gran estrés: entre terminar la carrera, su documento recepcional y el examen (de titulación)...llega un momento en que se sienten muy abrumados, ahí por mayo están muy abrumados entre terminar su documento recepcional, su tesis y luego ya se inscribieron (al examen de ingreso al SPD), ya están estudiando (tono serio, remarcando lo pesado, preocupado) (E8/MoFQ/30-03-2017).

Así el maestro destaca que a las actividades de las prácticas y la normal se suma a los estudiantes la obligación de elaborar su documento de titulación y además el tener que estudiar para realizar su examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD),

que como se expuso al inicio de esta tesis, se estableció en el 2013 como requisito indispensable para los profesionales que aspiraran a una plaza o puesto de trabajo en las escuelas del nivel básico y media superior en el país. Así, Franco cuenta que las convocatorias para los exámenes de ingreso al SPD se emiten en las últimas semanas de marzo, por lo que el estudiante “tiene mucha carga de trabajo y debe hacer mucho esfuerzo”. Explica que se dan casos de que un viernes hacen examen profesional para ser licenciado y en días siguientes es su examen de ingreso al SPD, por lo que las fechas se traslapan.

El maestro expresa que tanto la evaluación para obtener el título de licenciado y la del SPD le parecen importantes, pues sin título los estudiantes no pueden concursar para una plaza docente, de hecho, cuenta que los títulos tardan un año en emitirse luego de que el estudiante egresa, por lo que en la normal les emiten un documento que los ampare ante el SPD. Asimismo, reporta que ellos como formadores están pendientes de las plazas ofertadas para la ciudad de México y lugares cercanos, así ven las opciones que tiene sus egresados y que ellos tengan trabajo. Por ejemplo, El maestro explicó que en el año 2016 en el distrito federal hubo 900 plazas disponibles y de la normal egresaron 350 estudiantes, por lo que veía posibilidades de que pudieran emplearse.

Él explica que por parte de la escuela normal no ofrecen cursos o capacitaciones a los estudiantes para afrontar los concursos de oposición; también señala que por parte de las autoridades como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) o la Dirección General de Escuelas Normales del Área Metropolitana (DGENAM) tampoco sabe que se ofrezcan cursos para los normalistas. Sin embargo, expresa que por la cercanía que tienen con los futuros maestros se han enterado de cómo se preparan para la evaluación:

Mo. F: (Imita el tono de preocupación del alumno y la conversación que sostiene con ellos) Oiga profe ¿y dónde estudio?, ah bueno pues mira hay la guía, porque cuando aparezca la convocatoria [...] (también) viene la guía y entonces hay que seguirla. La otra es que dicen: es que en tal lado están ofreciendo un curso, pues tómalo. Y la otra: oiga es que dicen que se puede comprar el examen en línea, no pues eso sería deshonesto, no ético. No sé si alguien lo compre, que no creo que sea el examen que realmente se aplica, sino pues como una copia o no sé (tono de desconfianza y obviedad) y algunos sí lo han comprado, y lo resuelven...la cuestión es que ellos tienen como que un tiempo para, volver a estudiar, volver a estudiar lo que ya estudiaron o lo que ya saben, ir otra vez a la fuente, ir otra vez a los apuntes y de repente pues ya hacer su examen (tono tranquilizador) (E8/MoFQ/30-03-2017).

Así, el maestro parece estar de acuerdo con que los estudiantes se preparen para afrontar su examen, ya sea que estudien las guías emitidas oficialmente o tomen cursos que se les lleguen a ofrecer, más no apoya medidas que considera deshonestas y poco éticas como es la de adquirir la evaluación. Sin embargo, por su medio sabemos que prepararse para la evaluación es una inquietud presente en los estudiantes y, como veremos más adelante en este mismo apartado, una preocupación para los estudiantes desde que inician la carrera.

El maestro Franco también explica que otra preocupación entre los docentes del TPPRO es la formación que brindan a sus estudiantes. Cuenta que ellos deben hacer un buen trabajo, pues ocurre que estudiantes egresados con mención honorífica no aprueban el examen de ingreso al SPD y otros que egresan de su examen profesional por mayoría (es decir que no todos los sinodales le aprueban) posteriormente son considerados idóneos y hasta pueden escoger en qué escuela trabajar: “entonces está ahorita así esa tensión”. De esta manera, señala que en la normal existe el debate entre los formadores sobre si es necesario formar a los normalistas para afrontar los exámenes o “formarlos” como docentes. En sus palabras:

Mo. F: La discusión aquí a lo interno es la siguiente: [...] ¿estamos educando y enseñando a los (estudiantes) o preparándolos para que pasen los exámenes? (tono suspicaz). Y entonces les vamos a enseñar todo esto, lo formamos y pues que ahora en la nueva realidad vaya y haga su examen y que salga bien y otros o lo preparamos para pasar el examen de ingreso (tono de tedio) y entonces ahí se ha quedado la discusión y aquí ha prevalecido de que no, formémoslo, formémoslo lo mejor posible pero que él vaya a hacer su examen y no que los preparemos para pasar el examen solamente y ahí está en el aire esa discusión (tono de rechazo al hablar del examen) (E8/MoFQ/30-03-2017).

La “nueva realidad” que son los exámenes de oposición para obtener una plaza docente, hace que los docentes, según explica Francisco, se debatan entre “formar” al estudiante, es decir que esté preparado para ser un maestro, o bien capacitarlos para afrontar las evaluaciones. Él señala que han optado por “brindarle una formación completa” o integral al estudiante y no sesgada para afrontar las evaluaciones. Por parte de profesores como Hilda, la preocupación es que la preparación para ingresar al SPD afecta en el proceso formativo de los estudiantes, ella señala:

Ma. H: aquí fuimos viendo fenómenos curiosos, uno de ellos fue que empezaron a surgir cursos (con sorpresa) que aquí y que afuera y se les recomendaba, y vayan que en el sindicato que en la sección tal que

no sé qué están dando cursos (sorpresa y confusión); entonces los muchachos se dispersaban ya faltando poco para su egreso ya se iba a ver qué pasaba [...] Otro ... los compañeros de asesoría de tesis, empezaron con la angustia de que sepan (los estudiantes) el reglamento tal, de que tienen que meter la legislación en el documento de titulación, tienen que meter el reglamento de convivencia porque viene en el examen y porque eso no podía faltar en un documento de titulación (extrañada y sorprendida). Y dijimos ¡los están preparando para el examen! pero el chavo no está reflexionando en qué hizo como lo hizo y por qué lo hizo entonces, otro punto para prepararlos para el examen (sorprendida y preocupada). Y ahorita tengo entendido que los maestros desde el año pasado (2015) consiguieron materiales para prepararlos y les dijeron: este es el material, en algunos casos: (simula las instrucciones) reúnanse por equipos o reúnanse por grupo, repártanselo y estúdiendolo, porque eso viene en el examen /levanta los brazos y muestra las palmas/ (tono de quien se desentiende del caso). Entones decíamos ¡estamos preparando para un examen! ¿Dónde queda la reflexión? ¿dónde queda la documentación? de un esfuerzo que hicieron en el aula (preocupada). (E1/MaHC/ 03-11-2016).

Hilda insiste en que parte esencial de la formación del estudiante es la reflexión y el análisis de lo que ocurre en las aulas de clases, proceso que se ve afectado porque los estudiantes, previo al egreso, se “dispersan” para capacitarse para el examen de oposición. Asimismo, le preocupa que los docentes del TPPRO integren a la formación de los normalistas el estudio de diversas legislaciones y contenidos propios de las evaluaciones de ingreso al SPD.

A este respecto autoras del campo de la educación (Rockwell, 2013; Candela, 2017) señalan que una de las consecuencias de las políticas de evaluación, en el caso de la escuela básica, ha sido que los docentes comienzan a preparar a sus estudiantes primordialmente para pasar los exámenes, dejando de lado los contenidos necesarios que el estudiante aprenda. En este sentido, ambas autoras plantean que una de las consecuencias de las evaluaciones de alto impacto a los profesores, es que los exámenes tienden a suplir el currículum de las instituciones formadoras de docentes.

Los estudiantes también tienen apreciaciones sobre el examen de ingreso al SPD. En una de las conversaciones con los estudiantes del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria de la normal del estudio, sobre las nuevas disposiciones de las normales en materia de calificaciones, en las que, a decir de ellos, no importan los promedios parciales del semestre, sino que la calificación depende de una evaluación aplicada al final del mismo, expresan que con estos mecanismos no encuentran una “gratificación al esfuerzo”. En esa ocasión David se interrogaba si el

examen de ingreso al SPD les pregunta acerca de todo lo que aprendieron en la escuela normal:

Ao. D: (En el examen de ingreso al SPD) no viene absolutamente nada (de lo estudiado en la normal). Viene sobre cuestiones administrativas, normativas, viene sobre de eso. Al final ¿eso es lo que rige a un docente? un licenciado en otra materia si se aprende los planes y programas y lee la Ley General del Servicio Profesional Docente cuatro o cinco veces se lo puede aprender y seguramente lo pasa, pero ¿será el más indicado para dar clases? Ese es el nuevo contexto” (se le escucha con incredulidad e indignación) (E11/AaC-AoD/28-06-2017).

El estudiante manifiesta preocupación e indignación por verse sometidos a una evaluación que, a su juicio, no considera lo que ellos han estudiado en la escuela normal y que además abre la posibilidad de que profesionistas de otras licenciaturas también participen para ocupar un puesto docente. Pareciera que el estudiante cuestiona los dichos de algunas autoridades educativas de la época (2017) como el exsecretario de educación que afirmaba que “cualquiera que tenga un título de licenciatura se puede presentar al examen para ser maestro, y si obtiene el puntaje adecuado, puede ser maestro”; puesto que ellos tienen una formación específica que no poseen los profesionales de otras carreras. Al respecto su compañera Ana expresa que permitir a profesionistas universitarios competir por una plaza es quitarles el campo laboral a los normalistas y agrega:

Aa. A: ...porque entonces nos están como diciendo pues, la normal para abajo, siendo que hay muy buenos, salimos de aquí muy buenos estudiantes, muy buenos maestros, para que venga alguien más como para que te desplace, pues no (tono molesto) (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Así para ella ingresar a otros profesionistas al Servicio Profesional Docente es equiparable a menospreciar el trabajo de las escuelas normales, las hacen “para abajo”. Asimismo, parece apelar a la especificidad de la preparación que brindan sus escuelas, pues en las normales hay “muy buenos maestros”. Hablando con estos estudiantes sobre sus preocupaciones por el examen de ingreso al SPD y si se estaban preparando desde el inicio de la carrera para ello, Betty, también estudiante del segundo semestre de la licenciatura en educación primaria expresó sus inquietudes, las cuales tienen que ver con la estabilidad laboral:

Aa. B: Se supone que nos preparan desde el primer semestre [para] que conozcamos la currícula, la guía operativa, cómo funciona la Ley General (del SPD) y los artículos que nos rigen. En sí nos han enseñado muchas cosas [pero] sí nos preocupa desde un principio (el ingreso al SPD) porque es algo por lo que estamos estudiando y por lo que vamos a ejercer en un futuro. Entonces ¡imagínate! cuatro años de tu vida, estás en una escuela, haces tu examen ¡y no te quedas! (no puedes ingresar al servicio) pero tú te sentías preparado ¿qué vas a hacer? Tienes que esperarte al próximo año para volver a hacer un examen, esa es la preocupación: que no te quedes y que tengas que perder un año y ¿qué vas a hacer durante ese año? Sí puedo (trabajar) en una escuela privada. Pero una plaza de gobierno, y no es por los incentivos ni nada de eso, pero es una seguridad... (E10/MoVT-AaA-AaB-AaC-AoD/31-05-207).

Así para Betty su preocupación es la estabilidad laboral, teme a no pasar la evaluación y estar desempleada, vivir con la incertidumbre acerca de qué hacer una vez ha egresado de la normal. Ella misma hablaría de que, aunque existe la posibilidad de que pueda conseguir empleo en una escuela privada, ese no es el propósito de su formación, como ella dice ese empleo no le da “seguridad”. Además plantea que para ella lo importante es trabajar con los niños de la escuela pública para lograr un “cambio” en la educación; propósito que en su perspectiva no cumpliría trabajando en una institución privada.

Sobre la estructura de la evaluación para ingresar al SPD, el maestro Franco explica que algunas secciones del mismo son acordes con el P2012. Según expresa, cuando los estudiantes ven la guía de estudios le dicen que el contenido es de “las mismas materias que yo estudié...o los mismos textos”. Sin embargo, dice que otras secciones del examen le preocupan, pues están basadas en casos reales a los que se les debe dar solución, pero que las respuestas no son por escrito sino de opción múltiple “y también nos sentimos así, que si las respuestas ideadas por el diseñador del examen, se acercan a lo que está pensando el examinado en ese momento de cómo ¿no?”.

El maestro también cuenta que les preguntan mucho de legislación y normatividades, algo que no se ve en la normal y que eso es lo que más trabajo les cuesta a los aspirantes. Por otro lado, dice que se incluyen temas sobre procesos de enseñanza, conceptos de psicopedagogía, aprendizaje y enseñanza, los cuales se les hacen más sencillos. Por su parte el estudiante David cuenta que tuvo contacto con compañeros de su normal ya egresados, quienes según él, en junio de 2017 ya habían realizado su examen de ingreso al SPD, por lo que a través de ellos obtuvo información sobre que el examen no tiene nada que ver con su formación en la escuela normal:

Ao. D: No te viene nada de lo que realmente estudiaste aquí /ríe/. En el examen de ingreso te viene... me dijeron que viene mucho sobre los contenidos, eso sí lo tenemos que ver aquí, pero vienen muchos casos pedagógicos /hace comillas con los dedos/ que tenemos que aplicar y dices tú: ¡eso cuando me lo enseñaron a aplicar, un caso pedagógico aquí! (sorpresa y molestia). Te preguntan sobre cuáles son los principios que deben de marcar en el consejo técnico; y yo así /hace un gesto de sorpresa/ ¡si todavía ni a consejo técnico voy! ¡cómo voy a saber eso! /exclama sorprendido entre risas/ (E12/Aos/28-06-2017).

El estudiante se manifiesta molesto porque algunas de las cosas que las evaluaciones para el SPD no coinciden con lo que ha estudiado en la normal, como son los que denomina “casos pedagógicos” que al parecer tienen que ver con cuestiones específicas a las que ellos se enfrentan en la escuela primaria como pueden ser, para él, el Consejo Técnico Escolar o como expresara en otro momento de la entrevista, el qué hacer en caso de los niños que sufren violencia. Él explica que, siguiendo las indicaciones de la “Guía operativa”, el documento normativo y organizativo de las escuelas de la ciudad de México, su deber como docente es reportar estas situaciones con su directora. Él explica que algunos de sus docentes también son maestros de educación básica y le han dicho que dicho manual es un documento útil para su trabajo por lo cual ellos lo estudian, pero que no le consta que esto que él está aprendiendo en la escuela normal sea lo que le cuestionen en el examen de oposición:

Ao. D: ...a eso es lo que uno se refiere conque me enseñan cosas que en el examen del ingreso no voy a ver. Cuando se supone que el Estado me está formando bajo su propio contexto. Ellos hicieron los planes y programas de estudios (tono indignado, no encuentra lógica) como para que ahora vengan y me evalúen y aparte tenga que pasar por todas esas [tonterías] de ser idóneo ¡pero si tú me formaste y tú me sacaste diez! ¡Cómo no voy a ser idóneo, espérate!” /risas/ (tono de preocupación, incredulidad y sorpresa) (E12/Aos/28-06-2017).

Así este estudiante esgrime un argumento en contra del examen de ingreso del SPD que diferentes grupos opositores a la reforma educativa del 2013 utilizaron también: las escuelas normales preparan a los futuros maestros bajo los planes y programas de estudio que el Estado mexicano expide, además de otorgarles cédulas profesionales que avalan el poder ejercer la docencia y, sin embargo, deben someterse a una evaluación estandarizada que mide su idoneidad.

Asimismo, David comparte con el maestro Franco su preocupación acerca de que lo que ellos responden en el examen corresponda con las lógicas de los examinadores.

En palabras del estudiante sus amigos egresados consideran que hasta viene “truqueada” la pregunta: “como con mala leche /ríe/ [...] y dices tú ¡qué onda! se quedan o sea ¡yo no he estudiado para esto! a mi pregúntame la práctica y te desarrollo un tema y como tal, pero o sea [...] hacer ese examen es un volado, o pasas o lo repruebas”. A este respecto algunos académicos y críticos de la reforma educativa como Manuel Gil Antón, en medios públicos manifestaron que cuando observaron cómo los docentes se capacitaban para la evaluación de permanencia en el servicio, les tocó observar situaciones como que los docentes tenían que pensar no en lo que consideraban correcto que se debía hacer en el aula, sino en lo que ellos pensaban que era más adecuado para el diseñador de la prueba.

A ese respecto los docentes y alumnos entrevistados manifestaron haber tenido encuentros con algunos docentes y directores egresados de instituciones no normalistas y reportan que existen diferencias muy marcadas en el trabajo de ambos, particularmente en el contacto y trabajo con los niños. Sobre este tema el maestro Franco explica que se ha encontrado a pedagogos trabajando en las escuelas primarias:

Mo. F: Y ya hemos encontrado entonces pedagogos de la UPN de la propia UNAM, de escuelas particulares. Y yo he sido testigo que a ellos les falta esto, el trato con los niños, hay que saber tratar a los niños, y (en) la práctica ¡no pueden con los niños! /niega con la cabeza/ (tono grave). Sus compañeros normalistas, sus directivos normalistas dicen: son buenos para otras cosas, pero no para dar clases o para controlar la conducta del niño, del grupo [...] pero pues ya ve que ahora es que cualquiera puede ser maestro /ríe/ (Con sarcasmo) si tiene un título de licenciatura y presenta su examen y es idóneo ((se nota en su voz cierto orgullo o satisfacción al hablar de los normalistas, pero su risa cuando habla de los otros licenciados me da a entender que no está de acuerdo con que cualquiera puede ser maestro)) (E8/MoFQ/30-03-2017).

El maestro dice constarle de que los profesores que no han sido formados en la normal tienen dificultades para organizar el trabajo en el aula de clases, identificado como el “trato con los niños” y “controlar la conducta” de los menores, Franco parece comunicar entonces un desacuerdo con la idea de que cualquier profesionista puede ejercer la docencia, además expresa que en la escuela normal los estudiantes aprenden cosas que la universidad no les proporciona a los pedagogos:

Mo. F: Aquí lo que hemos visto en las escuelas en las escuelas que estaba, que las pedagogas, las psicólogas decían: es que creo que tenemos una formación muy teórica, pero nunca fui con niños, entonces ahora me falla (imita tono preocupado). Y algunos incluso (dicen): me

fallan los contenidos curriculares, no sé enseñar (imita tono preocupado) y los normalistas sí saben enseñar las asignaturas y tal vez no tienen un gran dominio teórico, pero lo saben hacer, saben tratar a los niños y los pueden controlar. Y algunos comentarios de los maestros normalistas es que ella o él (dice): oye cómo le haces, oye enseñame a hacer material, enseñame una manualidad; porque ellos no (saben hacerlas) (tono de señalar una curiosidad). En cambio, aquí les enseñamos a hacer bolitas, palitos, aquí hay papiroflexia, hay un maestro que les da papiroflexia. No como algo curricular porque desapareció, pero el maestro está vigente y todo mundo va a que le enseñen papiroflexia porque es algo que se puede (aprender) (tono alegre) (E8/MoFQ/30-03-2017).

El docente destaca algunos aspectos específicos de la formación en las escuelas normales que para él, ponen en ventaja a sus estudiantes frente a los profesionales egresados de otras instituciones: una de ellas es la organización del trabajo en el aula o “controlar” a los niños, destacando que las pedagogas manifiestan que nunca “fueron” con los niños, es decir que carecen de la experiencia práctica que sí ofrecen la escuela normal y la primaria. Además, siguiendo el relato de Franco, estas mismas profesionistas destacan que les “fallan” los contenidos de la escuela básica, acercamiento al que según dice el maestro, sí tienen los estudiantes de la normal. Asimismo, el docente destaca aquellos conocimientos muy particulares que los normalistas aprenden que son el diseño de los materiales didácticos y manualidades como la papiroflexia.

En trabajos como los de Hilario (2011) y Rodríguez (2015) se ha documentado que la organización de los niños para el trabajo en el aula es una de las actividades más retadoras para los futuros maestros. En ambos trabajos se ha documentado que durante los años de vigencia del P97, la colaboración de los maestros de grupo y los docentes formadores de la normal fue fundamental para que los normalistas pudieran trabajar con los niños. Estos apoyos iban desde sugerencias sobre las actividades a plantear y la conducción de las mismas, hasta apoyos emocionales que algunas estudiantes recibieron de las docentes de la normal, pues consideraban que le era muy difícil trabajar con los niños, al grado de considerar abandonar las prácticas frente a grupo.

En este tenor, el maestro Franco habla de que existen “choques culturales” entre la formación de los docentes normalistas y los de universidad que se manifiestan en algunas prácticas comunes en la escuela normal que llegan a desconcertar a los universitarios. Algunos ejemplos ofrecidos por el maestro tienen que ver con la forma en que se visten las practicantes para asistir a la escuela primaria:

Mo. F: ...aquí tenemos una tradición y yo soy muy seguidor de esa. Yo les digo a mis alumnas que son las más guapas del mundo, y van muy

arregladas (a la práctica), tenemos un uniforme llamado de gala, que es azul marino con falda o pantalón, zapatilla no tan alta, blusa blanca, camisa blanca, corbata, su pin, nuestro pin y llegan así a la primaria; habla en tono serio). Y allá de repente las que no son normalistas dicen: (imita la conversación) -oye y ese -pues es mi uniforme -yo nunca hice prácticas y cuando llegué a ir yo iba como quería /risas/ y acá (en la normal) es no, todos los maestros normalistas somos tradicionalistas y si no vas bien uniformado /niega con la cabeza/ no (tono de advertencia). Y si hay un directivo que además estudió aquí, rememora y algunos incluso dicen: ¡ay qué bonito uniforme! ¡ay recuerdo cuando yo lo usaba! (tono de nostalgia). Cuidado y vaya uno sin uniforme (tono de advertencia) (E8/MoFQ/30-03-2017).

El uniforme de las estudiantes se convierte en una distinción de las normalistas ante otras instituciones e incluso profesionistas de otras carreras. Este uniforme puede considerarse una “huella histórica” (Rockwell, 1986) de la escuela normal que se preserva aún en el año 2017, año en que se realizó la entrevista. Es también una tradición que podemos entender en términos de Rockwell (1995) como una variedad de prácticas y concepciones docentes provenientes de distintos momentos. Estas diferencias culturales también se manifiestan, de acuerdo con Franco, en la actitud de las docentes universitarias ante la presencia de los docentes formadores que llegan a la primaria para supervisar el trabajo de sus estudiantes: “hay un choque así de que —¿y ese quién es? —Ah pues él es mi maestro —¿y tiene que estar aquí? —sí. Y la mayoría estamos siempre al pendiente ¿no? Estar ahí por cualquier cosa”.

Según explica Franco, los profesores universitarios le han contado que cuando llegaron a ir a prácticas frente a grupo nunca fueron junto a sus compañeros o con los docentes de la escuela. A este respecto mientras algunos consideran que les faltó supervisión por parte de sus profesores, otros dicen interpretar en las observaciones de los docentes formadores una falta de confianza hacia el trabajo de sus estudiantes.

Asimismo, el docente cuenta que estos maestros no normalistas son más “formales” con los padres de familia comparados con sus estudiantes, quienes desean “ganarse” a la persona. Asimismo, dice que los directores le explican que los universitarios son más organizados y “cumplidos” al entregar sus planeaciones y boletas, y que los normalistas posponen la entrega de estas documentaciones y se ven en la necesidad de exigirselos. Otra diferencia que nos relata, es que los maestros no normalistas son más diestros en el uso de las computadoras y para subir sus evidencias de evaluación; en contraste con los normales que no tienen equipos de cómputo y los jóvenes tienen que aprender el uso de las TIC fuera de la institución. Reflexiona que a

los maestros normalistas les faltan habilidades pues en su formación les faltaron condiciones.

Respecto de este tema, David, alumno del segundo semestre de la carrera, explica que la formación brindada por la escuela normal es muy diferente a la universitaria. Debido a esto, a las normales brindan herramientas que las universidades no proporcionan, es que decidió formarse en la institución formadora de docentes:

Ao. D: ...lo veo desde mi punto de vista y a mi conveniencia como tal /suspira/ cuando yo decidí estudiar, yo sabía perfectamente que no era necesario entrar a la normal para ser profesor. Que con tu carrera de pedagogía, con tu carrera de ciencias de la educación, incluso con otras carreras que te quedarán afines de acuerdo al perfil, tú podías entrar. Yo decidí entrar a la normal porque creo y estoy convencido de que la normal me da la capacitación y la experiencia que debo de tener en la primaria para yo impartir clases, porque de otra carrera, a un principio, me voy a dar, me voy a tropezar, me voy a dar de golpes, me voy a estrellar contra la pared, porque no conozco el medio, porque si estuve practicando no practiqué de tal como los niños como se hace en la normal (E13/Ao.D/09-10-2017)

Así, David valora la formación que la escuela normal le proporciona para enfrentarse a los problemas que enfrentará en la escuela primaria, específicamente las prácticas frente a grupo que parece reconocer como un espacio de aprendizaje. Señala además que con otro tipo de formación se daría “golpes contra la pared” al estar en el aula de clases. El alumno David cuenta que ellos tuvieron oportunidad de visitar una escuela multigrado en el contexto rural. La institución era bidocente, por lo que la directora, normalista de formación, se encargaba de los tres primeros grados mientras que de cuarto a sexto grados la titular era una pedagoga de recién ingreso a la docencia. Así él habla de diferencias muy marcadas entre el trabajo de ambas maestras en especial parece referirse a la energía y dinámica de trabajo:

Ao. D: la actitud de la profesora (normalista) se veía muy dinámica con los niños, o sea estaba interesada en ellos; en que aprendieran, en impartir las clases. Tal vez, no sé si fuera así todo el tiempo o porque estábamos nosotros [...] (Al hablar de la pedagoga hace un gesto y tonos de voz más despectivos) A la otra maestra que era pedagoga ni le interesaba que estuviéramos ahí, o sea: si estás ahí qué bueno, yo voy a dar mi clase como estoy. Y era una clase tan mala que los niños se salían (del aula) (E12/Ao.D/13-07-2017).

Y continúa explicando:

Ao. D: la directora en todo momento trabajó con los tres grados, en todo momento, estaba con uno y después se metía a otro y luego con otro, en todo momento estaba con los tres. La otra maestra estaba: vamos a hacer esto, y se sentaba (pone su cuerpo pesado, con aplomo y golpea el maletín que lleva) se sentaba y ya los otros niños estaban ahí, otro niño estaba apegándole al otro, el otro se iba con otro [...] uno aprovechaba a platicar con otro, el otro ya se iba y yo con cara de ¡qué onda! (rostro y tono de sorpresa) (E12/Ao.D/13-07-2017).

Él señala que le agradó más el trabajo de la maestra de formación normalista quien al parecer mostraba más dinamismo e interés por organizar el trabajo de los niños y describe la labor de la pedagoga más apática y desinteresada por el trabajo. Así el estudiante relaciona la conducta de cada profesora con el tipo de formación inicial que recibió y muestra desagrado por la formación no normalista.

De esta manera, estudiantes de magisterio y docentes formadores, reconocen a las prácticas escolares son un espacio de aprendizaje sobre la complejidad que el trabajo docente representa, pues en ella los normalistas se enfrentan a situaciones retadoras que sólo pueden vivir en la escuela básica; por ejemplo, organizar a los niños para que realicen las actividades. En este sentido, los estudiantes demandan a la escuela normal que les brinde elementos para realizar las tareas docentes impuestas por la práctica, pero reconocen que a partir de solucionar los imprevistos del aula ellos construyen nuevos saberes.

Asimismo, los normalistas y sus profesores señalan que las disposiciones oficiales producto de la reforma del 2013, como es la evaluación de ingreso al SPD afectan negativamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; porque se ha empezado a suplir la formación profesional que brindaba reflexionar sobre la práctica por la preparación para las evaluaciones que, como ellos mismos han señalado, no considera la formación que brinda la escuela normal.

Conclusiones:

En esta investigación analizamos los procesos de apropiación de los docentes formadores de una escuela normal de la ciudad de México acerca de los cambios curriculares a los planes de estudio para la educación normal que se revisaron. Son planes que han sido normativos en los últimos 30 años para la Licenciatura en Educación Primaria del sistema nacional de normales: el plan 1984 (P84), el plan 1997 (P97), el plan 2012 (P2012) y el plan de 2018 (P2018). El trabajo se basó en un acercamiento etnográfico para identificar procesos de cambios y continuidades de contenidos en esos planes. Asimismo, se documentan los debates sostenidos por los docentes formadores del estudio con cada cambio curricular, como parte de sus procesos de apropiación sobre esos planes instaurados en diferentes momentos de ese período.

El estudio se realizó de noviembre de 2016 a octubre de 2017. La investigación permitió identificar que los docentes formadores experimentan la relación entre los planes de estudio como un continuum. Por consiguiente, en sus relatos los maestros transitan constantemente entre un plan y otro: de los más nuevos a los más remotos en su memoria y de éstos a los más recientes en un constante ir y venir.

Como resultado de la investigación se puede destacar que muchas de las políticas educativas que dan lugar a reformas en los sistemas educativos nacionales están articuladas con principios y enfoques transnacionales, que se ven reflejados en las propuestas de cada plan de estudios que revisamos. En algunas ocasiones esto ha incidido de forma negativa en el trabajo que las instituciones formadoras de docentes realizan, pues se pierde de vista el campo de trabajo en el que se desempeñarán los futuros profesores, en este caso, la formación de los niños en la escuela primaria. En cuanto al sistema educativo mexicano, los ejemplos más claros que identificamos en las reformas a la educación normal fueron el largo proceso de incorporación de un modelo educativo basado en competencias y la promoción de la evaluación. Estas propuestas se fueron incorporando en los diferentes niveles de la educación básica desde el 2004 hasta el 2011. Así, el P2012 se introduce en las normales a partir de una reforma curricular que, entre otras cosas, promovía el enfoque por competencias que había tenido una acogida positiva entre los países de América Latina. Estas perspectivas internacionales tienen en común una orientación hacia el libre mercado y han sido analizadas por diferentes investigadores nacionales (Mercado, 2013; Rockwell; 2013;

Candela, 2017) por sus efectos adversos en el trabajo docente de la escuela básica y en la formación de profesores.

En la investigación identificamos que, para implementar un plan de estudios, es indispensable considerar las condiciones materiales de las escuelas normales. Así, como expresan los maestros formadores, hubo alguna época en la que sus instituciones se fortalecieron al dotarlas de recursos e incentivos, pero también han vivido largos periodos, como hasta la fecha, en las que son objeto de promesas fallidas y reformas orientadas a, pareciera que deliberadamente, precarizar su situación. La normal de estudio por ejemplo, ofrece un servicio educativo en condiciones adversas, sin contar con los insumos mínimos para atender a los estudiantes y operar los planes de estudio. Aunado a esta situación, desde la reforma educativa de 2013 se ha reducido el campo laboral de los egresados normalistas al permitir que otros profesionales de la educación, sin la formación específica para la tarea docente, participen en las evaluaciones de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), caracterizadas por no considerar, ni poder reflejar, la complejidad del oficio docente.

En esta investigación podemos concluir, a partir de los relatos de los profesores sobre la implantación de las propuestas curriculares en las escuelas normales, que los planes de estudio P2012 y P2018 fueron declarativamente diseñados con la finalidad de innovar y modernizar la formación de los futuros maestros. Sin embargo, como se describió a lo largo del trabajo, no se consideró que las escuelas normales carecen de las condiciones mínimas para operarlos, pues no cuentan con equipos de cómputo y conectividad a internet.

Asimismo, destacan en la investigación las fortalezas de los diferentes planes de estudio para la educación normal durante su proceso de implantación. En la perspectiva de los docentes formadores, existen algunos procesos de reforma en los que pudieron plantear sus propuestas para el diseño del currículum y otras en las que consideran no haber colaborado. De acuerdo con las experiencias descritas por los profesores del estudio, coincidentes con las de investigaciones sobre la instauración de cambios en las instituciones educativas, planes como el P2012 y P2018, por sus características de producción, generan desconfianza y una distancia hacia ellos. Esto se debe en cierta medida a cómo la información sobre su diseño llega a los profesores: mediante rumores, relatos contradictorios y versiones oficiales a medias. Es así como en la perspectiva de los docentes formadores, el P97 es identificado como el que mayor margen de intervención les permitió en cuanto a su diseño e implementación, pues como parte del

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) se les consultó y se consideraron algunas de sus aportaciones para subsecuentes reediciones del plan.

Puede también concluirse desde las consideraciones de los docentes formadores, que las reformas curriculares que consideran un mayor contacto y cercanía con los docentes en los procesos de diseño e implementación, además de seguimientos especiales a estos procesos, parecen tener mayores posibilidades de que algunas de sus partes perduren en el tiempo. Otro elemento identificado como relevante para la consolidación de las propuestas curriculares en las prácticas de los profesores es el tiempo que los planes de estudio estén vigentes. En esta línea la propuesta que más está influenciando las prácticas en la normal del estudio es el P97 que estuvo vigente durante quince años. A ese respecto como muchos especialistas lo han plateado (Viñao, 2001; Torres, 1999, Torres, 2000; Fullan y Hargreaves, 1996) es recomendable implantar reformas curriculares gradualmente y lo más horizontales posibles involucrando a los profesores y a muchos de los sectores de académicos que estudian estos temas.

Otro conjunto de resultados que se desprenden del estudio tiene que ver con los procesos de apropiación de las propuestas curriculares por parte de los profesores de normal. Es relevante en la investigación que, en los diálogos y debates que los docentes formadores sostienen sobre los sucesivos cambios a la línea curricular de aprendizaje y desarrollo y a la de prácticas, ellos exponen y defienden sus posturas con argumentaciones curriculares sustentadas en amplios conocimientos de cada materia, programa, bibliografía u orientaciones curriculares de todos y cada uno de los planes de estudios revisados. Puede decirse entonces que los profesores han desarrollado una expertise curricular que les permite debatir con los contenidos de las reformas. Esto se debe no sólo a que varios de los entrevistados habían trabajado con todos los planes y contaban con una experiencia de más de veinte años en esas materias; sino a cómo los revisan y los analizan desde el momento de su instauración y a lo largo de su trabajo docente con esas materias. Esas posibilidades docentes discuten con planteamientos acerca de que las normales se resisten a priori a los cambios sin ningún fundamento o que desean preservar el *status quo* institucionalizado en ellas, lo cual puede suceder con algunos sectores de esas plantas académicas, como también ocurre en otras instituciones similares.

Un resultado más es que los maestros extienden sus análisis; debates y apropiación de los cambios curriculares revisando; adaptando y transformando mediante

procesos dialógicos, el uso de los materiales propuestos en los programas que en cada ocasión se introducen para impartir las asignaturas. Así, ellos manifiestan cómo en su práctica cotidiana toman decisiones y modifican algunas de las actividades planteadas, introducen lecturas que no están en los programas y utilizan otros videos para sus clases. Sustentan estas transformaciones en una diversidad de reflexiones expresadas; tanto como experiencias con los estudiantes, conocimiento de cada materia y de la relación entre éstas con aquellas que componen cada trayecto; así como de los otros trayectos formativos en cada plan de estudios.

Desde las perspectivas de los docentes formadores del estudio los niños de la escuela primaria se convierten en un referente del trabajo que realizan con sus estudiantes. Así, expresan reiteradamente cómo su práctica se orienta a que los futuros maestros apoyen el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos de escuela básica.

En cuanto a los procesos de continuidad y cambio identificados desde las perspectivas docentes, es de subrayar la continuidad de la línea curricular de las prácticas que ha estado presente en todos los planes de estudio analizados. De este modo, pese a las dificultades que para los docentes formadores ha significado relacionarse con las escuelas primarias, ellos continúan visitando diferentes contextos escolares y estableciendo contacto con los profesores de escuelas primaria. Así, existe una continuidad, no sin transformaciones, en los procesos de construcción de la relación histórica entre profesores de primaria, docentes formadores y estudiantes de magisterio.

Concluimos, por las explicaciones de los docentes del estudio y los planteamientos de los propios planes que desde (y tal vez aún antes) el P84 las prácticas escolares son concebidas como el espacio de articulación o de contacto con otras líneas curriculares. En ese sentido es destacable que ninguna otra formación de profesionales de la educación tiene este nivel de especialización en relación a la práctica, al promover curricularmente y en los hechos que los estudiantes asistan y actúen sistemáticamente en las escuelas de educación básica, su futuro campo de trabajo, realizando tareas propias del magisterio que los exponen a los retos y exigencias formativas del trabajo frente a grupo.

La formación en las prácticas es una de las áreas donde la investigación sobre la formación inicial docente muestra múltiples debates, llegando a decirse que comprende el desarrollo de simulaciones o que tiene poco valor formativo. Es el caso de los planes de estudio más recientes donde se indica que los estudiantes conocen la complejidad de la realidad de las escuelas. Sin embargo, los docentes sostienen y argumentan la

necesidad e importancia, que para ellos tienen esas prácticas en la formación de los futuros maestros, lo cual es reconocido no sólo por formadores de las materias de práctica, sino por profesores de otros trayectos formativos. De ese modo, resulta relevante que los docentes formadores reconozcan que los recortes a los periodos de prácticas escolares, sumados a la necesidad de los estudiantes por prepararse para el examen de Ingreso al Servicio Profesional Docente, incide en la formación de los normalistas al no darles el espacio ni el tiempo suficiente para el necesario análisis sobre sus experiencias en la práctica docente, así considerado por sus docentes.

Esta investigación conduce a concluir que los estudiantes reconocen a las prácticas como un espacio formativo valioso que les permite aprender de los retos, dificultades y situaciones imprevistas que el trabajo docente les impone. Estas situaciones en muchos casos llegan a presentárseles como muy retadoras y especialmente refieren a la forma de relacionarse con los niños y organizarlos para trabajar en el aula. Los estudiantes dicen necesitar mayores elementos para enfrentar la complejidad de la tarea docente y reclaman a la escuela normal una formación que les permita enfrentar los problemas de la práctica escolar. Por ejemplo: la relación con los padres de familia, la relación con los niños para que realicen las actividades y la interacción con un contexto social que los desafía.

Un hallazgo más del estudio destaca cómo los mismos normalistas experimentan ser afectados en sus procesos formativos, resultado de cambios implantados con la reforma de 2013 al Servicio Profesional Docente (SPD). Los normalistas manifiestan experimentar graves preocupaciones sobre el ingreso al SPD y en su perspectiva, esa reforma los amenaza con expulsarlos de un campo laboral para el que ellos se han preparado específicamente. En esa línea, los estudiantes de magisterio encuentran y saben que los exámenes de ingreso al SPD no necesariamente exploran lo que ellos han estudiado en la normal, sino que focalizan en la memorización de documentos normativos sobre la educación básica sin considerar la formación para atender las necesidades de los niños en las situaciones de enseñanza, misma que no puede ser evaluada mediante exámenes. Sus preocupaciones laborales se manifiestan al vivir debatiéndose sobre por qué continuar en una profesión que pareciera destinada a la extinción, pues se permite que a su campo de trabajo ingresen profesionistas de carreras “afines”. Sin embargo, hay estudiantes que por su deseo de ser maestros estudian en la normal reconociendo la especialidad que ésta les otorga, pero sabiendo que no todos los egresados de la institución ingresan al SPD.

El trabajo realizado por esta indagación aporta elementos para proponer a la investigación educativa conocer más acerca de la posición y valor que tienen las escuelas normales mexicanas y el patrimonio construido en ellas para formar a los profesionales de la educación. A nivel de discurso estas instituciones son señaladas como indispensables para mejorar los niveles educativos del país, pero en la visión de los maestros han sido completamente debilitadas por diferentes medios y cuestionadas desde diferentes frentes; aunado a la carencia de recursos que precariza la situación en que laboran, como manifiestan estudiantes y docentes. Esta carencia de insumos, en el caso de algunas escuelas normales rurales, se traduce en que los estudiantes realicen diversas actividades para conseguir los medios mínimos de subsistencia: los propios y los de generaciones venideras. Otra agravante son los elevados requisitos de ingreso a estas escuelas impuestos por la autoridad educativa y que disminuyen el número de aspirantes, siendo que en muchas ocasiones las normales son la única opción para muchos jóvenes de recibir educación superior. Así este trabajo se suma a la preocupación de maestros y estudiantes sobre el futuro de sus instituciones.

Referencias:

- Aboites, Hugo (2012) "El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI", *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 17(53): 361-389.
- Alcántara, Armando (2008) "Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006", *Revista Iberoamericana de Educación*, XLVIII (1): 147-165.
- Arnaut, Alberto (1998) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP.
- Arnaut, Alberto (2010) "Gestión del sistema educativo federalizado 1992-2010", en *Los grandes problemas de México VIII. Educación.*, México, El Colegio de México, pp. 233-270.
- Arnaut, Alberto (2014) "Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente", en *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado*, México, Flacso, pp. 31-46
- Avilés, Carina y Herrera, Claudia (2008) "Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón", Jornada UNAM, México, 19 de agosto <<http://www.jornada.unam.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>> (12 de octubre, 2018).
- Avilés, Karina (2011) "Maestros de diversas normales responden a Gordillo", La Jornada, México, 29 de junio <<http://www.jornada.unam.mx/2011/06/29/sociedad/047n1soc>> (12 de octubre, 2018).
- Bajtín, Mijail (1989) *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus
- BENV (2012) "Declaración, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enroque C. Rébsamen" en relación con la reforma curricular en educación normal" <http://www.benv.edu.mx/pdf/Declaracion_BENV_Reforma_curricular.pdf> (03 de febrero, 2019)
- BENV (2018) "Reiteración del posicionamiento del programa inglés" <<http://www.benv.edu.mx/root/index.php?id=77>> (12 de octubre, 2018).
- Candela, Antonia (2017) "Impacto de la fallida reforma educativa en el sistema de educación básica de México: alternativas" en *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular*, México, UPN, pp.323-355.
- Chartier, Roger (1995) *Sociedad y escritura en la edad moderna*, Instituto Mora, México
- Coraggio, José Luis (1998) "Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina", *Perfiles educativos*, 20 (79-80): 43-57.
- Czarny, Gabriela (2003) *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. México, SEP.
- Diario Oficial de la Federación (1987) Decreto por el que se declara benemérita a la centenario Escuela Nacional de Maestros <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4641212&fecha=26/02/1987> (05 de febrero, 2019)
- Diario Oficial de la Federación (2012) Acuerdo 649 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación primaria. <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264718&fecha=20/08/2012> (05 de febrero, 2019)
- Diario Oficial de la Federación (2018) Acuerdo 14/0718 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018> (05 de febrero de 2019)
- Díaz, Ángel e Inclán, Catalina (2001) "El docente en las reformas educativas: Sujeto o

- ejecutor de proyectos ajenos, *Revista Iberoamericana de educación*, (25): 17-41.
- Espinosa, Epifanio (2007) *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria*. Tesis de doctorado, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Estrada, Pedro (2009) *Formación inicial en la Normal: construcción de significados de maestros y estudiantes en las prácticas preservicio*. Tesis de doctorado, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Ezpeleta, Justa (2004) "Innovaciones educativas. Reflexiones en los contextos sobre su implementación", *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 9 (21): 403-4024.
- Ezpeleta, Justa y Rockwell, Elsie (1983) "Escuela y clases subalternas" *Cuadernos políticos*, (37): 70-80.
- Fullan, Michael y Hargreaves Andy (1996) "La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar", México, SEP/Amorrortu.
- Geertz, Clifford (1987) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp.19-40
- Gil Antón, Manuel (2016) "Primero el pavimento", *Educación futura*, México, 31 de julio" <<http://www.educacionfutura.org/primero-el-pavimento/>> (12 de octubre, 2018)
- Goche, Flor (2013) ""Reforma curricular": la desaparición del normalismo", *Contralínea*, México, 23 de enero <<https://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2013/01/23/reforma-curricular-la-desaparicion-del-normalismo/>> (12 de octubre, 2018).
- González, María (2017) "La historia enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias", *Educação & Realidade*, XLII (2), 747-769.
- González, Roberto; Rivera Lucía y Guerra Marcelino (2017) *Anatomía política de la Reforma Educativa*, México, UPN.
- Gregorini, Vanesa (2015) "la enseñanza de la historia. Una compleja relación entre norma y práctica", *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61): 457-478.
- Hilario, Nancy (2011) "Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria", Tesis de maestría, México, Centro
- Jiménez, Concepción (1975) "La escuela nacional de maestros" 1925-1934 en *Historia de la escuela nacional de maestros 1887-1940*, México, SEP.
- Julia, Dominique (1995) "La cultura como objeto histórico", en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, México, UNAM
- Lahire, Bernard (2006) "Arriesgar la interpretación" en *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial, pp. 41-65.
- López, David y Blancarte, Yáñez (1975) "La escuela normal para profesores de instrucción primaria 1887-1924" en *Historia de la escuela nacional de maestros 1887-1940*, México, SEP.
- Luna, María (1993) *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de maestría, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Machado, Cristiane y Fernandes, Carla (2014) "Saberes docentes em ruptura: uma análise das concepções sobre a docência de professores em formação", *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 8 (2): 421-438.
- Marcelo, G. C (1999) ¡Aprender a enseñar! ¿Cómo organizar la experiencia práctica en la formación de docentes de manera de fortalecer la calidad de este aprendizaje?

- Ponencia presentada al panel de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. Viña del Mar, Chile.
- Medrano, Verónica; Ángeles, Eduardo y Morales, Miguel (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis*, México, INEE.
- Mercado, Ruth (1991) “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”, *Infancia y aprendizaje*, 55: 59-72.
- Mercado, Ruth (1997) *Formar para la docencia en la educación normal*. México, SEP
- Mercado, Ruth (2000) La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria. Un estudio sobre el primer semestre, México, SEP.
- Mercado, Ruth. (2002) *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Mercado Ruth (2010) “Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México”, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1): 149-157.
- Mercado, Ruth (2013) “Políticas educativas y su impacto para docentes y alumnos en las aulas: experiencias en América Latina”, ponencia presentada en el XI Congreso Brasileiro de Psicologia Escolar y Educacional: Compromisso ético político com a Educação, Uberlândia, 14-17 agosto.
- Mercado, Ruth y Luna María E. (2013) *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*, México, Somos maestr@s-Cinvestav.
- Moreno, Mónica B. (2013) “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente” en *Ducoing, Patricia (coord.) La escuela normal. Una mirada desde el otro*, México, IISUE UNAM, pp. 23-48.
- Navarro Gallegos, César (2009) “La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal” *El Cotidiano*, 154: 25-37.
- Oikón Solano, G. Edgar (2008) *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*, México, UPN.
- Pacto por México. Presidencia de la república, Ciudad de México, México, 2 de diciembre de 2012. <https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf>
- Poy, Solano Laura (2010) “Las normales rurales, semillero de guerrilleros, afirma Gordillo”, Jornada UNAM, México, 6 de agosto <<http://www.jornada.unam.mx/2010/08/06/sociedad/035n1soc>> (12 de octubre, 2018).
- Redacción AN (2013) “Fernando González: yerno, operador político y financiero de Gordillo”, Arstegui Noticias, México, 28 de febrero <<https://aristeguinoticias.com/2802/mexico/fernando-gonzalez-el-yerno-de-gordillo-que-le-hacia-sus-compras/>> (12 de octubre, 2018).
- Robles, Leticia (2016) “Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios” *Excelsior*, México, 22 de marzo <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282v>> (12 de octubre, 2018).
- Rockwell, Elsie (1995) “En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas” En *La escuela cotidiana*. E. Rockwell (coord.) pp. 198-222. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie (2013) “La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa”, en *La*

- reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, México D.F., Senado de la república/Instituto Belisario Domínguez, pp. 77-109.
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1986) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, Die Cinvestav.
- Rodríguez, Diana (2015) “Dimensiones formativas en una normal rural: las prácticas escolares y el internado”, Tesis de maestría, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Salas, Edmundo (2016, no publicado) *Reforma educativa, el modelo educativo y la propuesta curricular de la Secretaría de Educación Pública (lo que sí y lo que no de la reforma, las omisiones de la SEP)*, México.
- Sandoval, Etelvina (2016) “Reforma educativa y Formación de maestros en México: la reconfiguración de una profesión”, Ponencia presentada en el XI Seminario internacional de la Red Estrado, Ciudad de México, 16-18 noviembre.
- Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós Iberica
- Sebastián, Alberto (2015) “Planes de normales ¿salidas en falso?”, Educación Futura, México, 26 de enero” <<http://www.educacionfutura.org/planes-de-normales-salidas-en-falso/>> (12 de octubre, 2018).
- SEGOB (2017) “Nuño Mayer presenta estrategia para fortalecer a las Normales, en las que se invierten 2 mil millones de pesos para infraestructura y materiales, México, 13 de julio” <<https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-187-nuno-mayer-presenta-estrategia-para-fortalecer-a-las-normales-en-las-que-se-invierten-2-mil-millones-de-pesos-para-infraestructura-y-materiales?idiom=es>> (12 de octubre, 2018).
- SEP (1984) *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México, SEP.
- SEP (2002a) Plan d estudios 1997. Licenciatura en educación primaria, México, SEP.
- SEP (2002b) *Desarrollo infantil I*, México, SEP.
- SEP (2002c) *Escuela y contexto social*, México, SEP.
- SEP (2002d) *Iniciación al trabajo escolar*, México, SEP.
- SEP (2002e) *Seminario de análisis del trabajo docente I*, México, SEP.
- SEP (2002f) *Lineamientos para la organización de trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres*, México, SEP.
- SEP (2013a) *Programa del curso de observación y análisis de la práctica educativa*, México, SEP
- SEP (2013b) *Programa del curso Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)*, México, SEP.
- SEP (2013c) *Programa del curso Bases psicológicas del aprendizaje*, México, SEP.
- SEP (2013d) *Proyectos de intervención socioeducativa*, México, SEP.
- SEP (2013e) *Las TIC en la educación*, México, SEP
- SEP (2013f) *Programa de curso de observación y análisis de la práctica escolar*, México, SEP
- SEP (2014) *Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar*, México, SEP <https://basica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf>
- SEP (2017a) “Comunicado 184.- Presenta Nuño Mayer la Estrategia Nacional de Inglés, para que México sea bilingüe en 20 años, 11 de julio” <<https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-184-presenta-nuno-mayer-la-estrategia-nacional-de-ingles-para-que-mexico-sea-bilingue-en-20-anos>> (12 de octubre de 2018)
- SEP (2017b) “Nuño Mayer presenta estrategia para fortalecer a las Normales, en las que se invierten 2 mil millones de pesos para infraestructura y materiales” <

- <https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-187-nuno-mayer-presenta-estrategia-para-fortalecer-a-las-normales-en-las-que-se-invierten-2-mil-millones-de-pesos-para-infraestructura-y-materiales?idiom=es> (12 de octubre de 2018)
SEP (2018) *Orientaciones curriculares para la formación inicial, México, SEP.*
- Smolka, Ana Luiza (2000) "O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais" *Cadernos Cedes XX* (50): 26-40.
- Torres, Rosa María (2000a) "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre das lógicas", Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá.
- Torres, Rosa María (2000b) "La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza", en *Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto de Educación, 7*, Santiago, UNESCOOREALC pp.1-29.
- Tyack, David; Cuban, Larry (2000) ed.esp. *en busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP / FCE.
- Viñao, Antonio (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid, Morata.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, México, Paidós.
- Woods, Peter (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Paidós Iberica.

Anexos:

Anexo 1: Mapa curricular del Plan de estudios 1984

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7° Semestre	8° Semestre	
Matemáticas	Estadística	Investigación educativa I	Investigación educativa II	Laboratorio de docencia II	Laboratorio de docencia III	Seminario: Pedagogía comparada	Seminario: Modelos educativos contemporáneos	Seminario: Aportes de la educación mexicana a la pedagogía
Psicología evolutiva I	Psicología evolutiva II	Psicología educativa I	Psicología del aprendizaje	Psicología social		Laboratorio de docencia IV	Laboratorio de docencia V	
Teoría educativa I (bases epistemológicas)	Teoría educativa II (axiología y teleología)	Tecnología educativa I	Tecnología educativa II	Planeación educativa	Diseño curricular	Evaluación educativa	Seminario: Administración educativa	
Seminario: Desarrollo económico, político y social de México I (antecedentes)	Seminario: Desarrollo económico, político y social de México II (época actual)	Problemas económicos, políticos y sociales de México I	Problemas económicos, políticos y sociales de México II	El Estado mexicano y el sistema educativo nacional	Sociología de la educación	Comunidad y desarrollo	Seminario: Identidad y valores nacionales	Seminario: Prospectiva de la política educativa
Español I	Español II	Literatura infantil	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria I	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria II	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria III	Contenidos de aprendizaje de la educación primaria IV	Seminario: Administración escolar de educación primaria	Seminario: Responsabilidad social del licenciado en educación primaria
			Observación de la práctica educativa I				Observación de la práctica educativa II	Introducción al Laboratorio de docencia
Educación para la salud I	Educación para la salud II (higiene escolar)	Educación física I	Educación física II	Computación y tecnología educativa	Organización científica del grupo escolar (Psicología educativa II)	Problemas de aprendizaje	Seminario: Elaboración del documento recepcional	
Apreciación y expresión artísticas I	Apreciación y expresión artísticas II	Apreciación y expresión artísticas III	Creatividad y desarrollo científico	Educación tecnológica I	Educación tecnológica II	Diferencial I	Diferencial II	

Anexo 2: Mapa curricular del Plan de estudios 1997

1° Semestre	2° Semestre	3° Semestre	4° Semestre	5° Semestre	6° Semestre	7ª Semestre	8ª Semestre
Bases Filosóficas Legales y Organizativas del Sistema Educativo Mexicano 4/7.0	La Educación en el Desarrollo Histórico de México I 4/7.0	La Educación en el Desarrollo Histórico de México II 4/7.0	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación I 2/3.5	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II 2/3.5	Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación III 2/3.5	Trabajo Docente I 28/49.0	Trabajo Docente I 28/49.0
Problemas y Políticas de la Educación Básica 6/10.5	Matemáticas y su Enseñanza I 6/10.5	Matemáticas y su Enseñanza II 6/10.5	Ciencias Naturales y su Enseñanza I 6/10.5	Ciencias Naturales y su Enseñanza II 6/10.5	Asignatura Regional II 6/10.5		
Propósitos y contenidos de la educación primaria 4/7.0	Español y su Enseñanza I 8/14.0	Español y su Enseñanza II 8/14.0	Geografía y su Enseñanza I 4/7.0	Geografía y su Enseñanza II 4/7.0	Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje 6/10.5		
Desarrollo Infantil I 6/10.5			Historia y su Enseñanza I 6/10.5	Historia y su Enseñanza II 4/7.0	Gestión Escolar 4/7.0		
Estrategias para el Estudio y la Comunicación I 6/10.5	Desarrollo Infantil II 6/10.5	Necesidades Educativas Especiales 6/10.5	Educación física II 2/3.5	Educación física III 2/3.5	Educación Artística II 2/3.5		
	Estrategias para el Estudio y la Comunicación II 2/3.5	Educación Física I 2/3.5	Educación Artística I 2/3.5	Educación Artística II 2/3.5	Formación Cívica y Ética en la Escuela Primaria II 4/7.0		
Escuela y Contexto Social 6/10.5	Iniciación al Trabajo Escolar 6/10.5	Observación y Práctica Docente I 6/10.5	Observación y Práctica Docente II 6/10.5	Observación y Práctica Docente III 8/14	Observación y Práctica Docente IV 8/14		
32	32	32	32	32	32	32	32

Áreas de formación:

- Actividades principalmente escolarizadas.
- Actividades de acercamiento a la práctica escolar.
- Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Anexo 3: Malla curricular del Plan de estudios 2012

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7ª Semestre	8ª Semestre
El sujeto y su formación profesional como docente 4/4.5	Planeación educativa 4/4.5	Adecuación curricular 4/4.5	Teoría pedagógica 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5	Filosofía de la educación 4/4.5	Planeación y gestión educativa 4/4.5	Trabajo de titulación 4/3.6
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) 4/4.5	Bases psicológicas del aprendizaje 4/4.5	Ambientes de aprendizaje 4/4.5	Evaluación para el aprendizaje 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Diagnóstico e intervención socioeducativa 4/4.5	Atención educativa para la inclusión 4/4.5	Práctica profesional 20/6.4
Historia de la Educación en México 4/4.5		Educación histórica en el aula 4/4.5	Educación histórica en diversos contextos 4/4.5	Educación física 4/4.5	Formación cívica y ética 4/4.5	Formación ciudadana 4/4.5	
Panorama actual de la educación básica en México 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Procesos de alfabetización inicial 6/6.75	Estrategias didácticas con propósitos comunicativos 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Educación geográfica 4/4.5	Aprendizaje y enseñanza de la geografía 4/4.5	
Aritmética: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Geometría: su aprendizaje y enseñanza 6/6.75	Procesamiento de información estadística 6/6.75	Educación artística (música, expresión corporal y danza) 4/4.5	Educación artística (artes visuales y teatro) 4/4.5		
Desarrollo físico y salud 4/4.5	Acercamiento a las ciencias naturales en la primaria 6/6.75	Ciencias naturales 6/6.75	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	Optativo 4/4.5	
Las TIC en la educación 4/4.5	La tecnología informática aplicada a los centros escolares 4/4.5	Inglés A1 4/4.5	Inglés A2 4/4.5	Inglés B1- 4/4.5	Inglés B1 4/4.5	Inglés B2- 4/4.5	
Observación y análisis de la práctica educativa 6/6.75	Observación y análisis de la práctica escolar 6/6.75	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente e innovación 6/6.75	Proyectos de intervención socioeducativa 6/6.75	Práctica profesional 6/6.75	
36 hrs.	36 hrs.	40 hrs.	38 hrs.	36 hrs.	34 hrs.	30 hrs.	
						274 horas	291 créditos

Trayectos formativos: ■ Psicopedagógico ■ Preparación para la enseñanza y el aprendizaje
■ Práctica Profesional ■ Lengua adicional y TIC
■ Optativos

Anexo 4: Malla curricular del Plan de estudios 2018

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Desarrollo y aprendizaje 6/6.75	Planeación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje 6/6.75	Educación socioemocional 4/4.5	Atención a la diversidad 4/4.5	Educación inclusiva 4/4.5	Bases legales y normativas de la educación básica 4/4.5	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje 4/4.5	Trabajo de titulación 10.8 créditos
El sujeto y su formación profesional 4/4.5			Modelos pedagógicos 4/4.5	Herramientas básicas para la investigación educativa 4/4.5			Aprendizaje en el servicio 20/6.4
Lenguaje y comunicación 4/4.5	Prácticas sociales del lenguaje 6/6.75	Desarrollo de la competencia lectora 6/6.75	Producción de textos escritos 6/6.75	Literatura 6/6.75	Estrategias para el desarrollo socioemocional 6/6.75	Teatro y artes visuales 4/4.5	
Aritmética. Números naturales 6/6.75	Aritmética. Números decimales y fracciones 6/6.75	Álgebra 6/6.75	Geometría 6/6.75	Probabilidad y estadística 6/6.75	Música, expresión corporal y danza 4/4.5	Educación Física 6/6.75	
Introducción a la naturaleza de la ciencia 6/6.75	Estudio del medio ambiente y la naturaleza 6/6.75	Geografía 6/6.75	Historia 4/4.5	Estrategias para la enseñanza de la historia 4/4.5	Formación cívica y ética 6/6.75		
Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa 4/4.5	Observación y análisis de prácticas y contextos escolares 4/4.5	Iniciación al trabajo docente 6/6.75	Estrategias de trabajo docente 6/6.75	Innovación y trabajo docente 6/6.75	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar 6/6.75	Aprendizaje en el servicio 6/6.75	
36 hrs. / 40.5	34 hrs. / 38.25	34 hrs. / 38.25	36 hrs. / 40.5	36 hrs. / 40.5	32 hrs. / 36	20 hrs. / 22.5	20 hrs. / 6.4

Inglés. Inicio de la comunicación básica 6/6.75	Inglés. Desarrollo de conversaciones elementales 6/6.75	Inglés. Intercambio de información e ideas 6/6.75	Inglés. Fortalecimiento de la confianza en la conversación 6/6.75	Inglés. Hacia nuevas perspectivas globales 6/6.75	Inglés. Convertirse en comunicadores independientes 6/6.75
--	--	--	--	--	---

Trayectos

formativos:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica Profesional
- Optativos

4 cursos optativos que podrán cursarse del 1º al 7º semestre, con 4 horas y un valor de 4.5 créditos cada uno

Anexo 5: Materiales de la asignatura de Psicología del desarrollo infantil (primer semestre del TPP)

Psicología del desarrollo infantil
<p style="text-align: center;">Unidad I. El desarrollo humano: una construcción histórica, sociocultural y científica</p> <ol style="list-style-type: none">3. BE De Mendieta Fray Gerónimo (1985) "Crianza y discursos didácticos a los hijos" en <i>Alfredo López Austin, La educación de los antiguos nahuas I</i>, México, SEP/El Caballito, pp. 38-48. < https://edhm1.files.wordpress.com/2008/02/bloque_1_lectura_4.pdf > (28 de enero, 2017)6. BE Prost, Antoine (1997) ["Familia y sociedad reflejadas en el niño"] "Famille et société au miroir de l'enfant", en <i>Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours</i>, Sofía González de León (trad.), París, Éditions de Seuil, pp. 13-28. < http://dgfcms.sep.gob.mx/html/Materiales/SEC/Docs/SC10/ID-Antologia.pdf > (28 de enero, 2017)7. BE Proceso (2009) "La infancia en México", <i>Proceso</i>, edición especial no. 26, México, septiembre11. P2012 Delval, J. (2008). El estudio del desarrollo humano (cap. 2, pp. 23-50). Madrid, España: Siglo XXI <p style="text-align: center;">Unidad II. Modelos y teorías psicológicas del desarrollo humano en la infancia.</p> <ol style="list-style-type: none">12. P2012 Delval, Juan (1994) "Capítulo 3. Las teorías sobre el desarrollo", en en <i>El desarrollo humano</i>, México, Siglo XXI, pp. 52-8413. P2012 Meece, Judith (2000) "El estudio del desarrollo del niño", en <i>Desarrollo del niño y el adolescente, compendio para educadores</i>, México, SEP/McGraw Hill, Biblioteca para la actualización del maestro, pp. 2-4615. BE Ausubel, David y Edmund Sullivan (1990) "Crecimiento y desarrollo motor" en <i>El desarrollo infantil 3. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos</i>, Tomo 3, México, Paidós, pp.197-21916. BE Durivage, Johanne (1984) <i>Educación y psicomotricidad. Manual para el nivel preescolar</i>, México, Trillas.17. BE Gessel, Arnold (1989) <i>El niño de 7 y 8 años</i>, México, Paidós Educador.18. BE Le Boulch, Jean (1987) <i>La educación psicomotriz en la escuela primaria</i>, Barcelona, Paidós Ibérica.19. BE Schoning, Frances (1990) <i>Problemas de aprendizaje</i>, México, Trillas20. BE Cueli, José; De Aguilar, Lucy; Martí, Carmen; Lartigue, Teresa; Michaca, Pedro; (1990) <i>Teorías de la personalidad</i>, México, Trillas.21. BE DiCaprio, Nicholas (1976) <i>Teoría de la personalidad</i>, México, Nueva Editorial Interamericana. < https://docs.google.com/file/d/0B1VU62xRECIAM1LQURHenEwMkE/view >22. BE Fadiman, James y Frager Robert (1979) <i>Teorías de la personalidad</i>, México, Harla23. BE Hilgard, Ernest y Bower Gordon (1973) <i>Teorías del aprendizaje</i>, México, Trillas27. BE VT Woolfolk, Anita (1996) <i>Psicología educativa</i>, México, Prentice-Hall Hispanoamérica. <https://drive.google.com/file/d/0B7qpQvDV3vxvc0hMa3BZeEdWeE0/view >

Fuente: elaboración propia con base a la entrevista realizada a la maestra Bertha y el Plan de estudios 2012.

Notas: BE= materiales que los docentes han agregado y no propuestos por el plan de estudios; explicados por la maestra Bertha. P2012= Materiales propuestos originalmente por el Plan de estudios 2012. VT= materiales que los docentes han agregado y no propuestos por el plan de estudios; explicados por el maestro Vicente.

Anexo 6: Materiales de la asignatura de Bases Psicológicas del aprendizaje (segundo semestre del TPP)

Bases psicológicas del aprendizaje
<p style="text-align: center;">Unidad I. Las concepciones docentes sobre el aprendizaje escolar</p> <ol style="list-style-type: none">1. BE Martín, Elena; Mateos, Mar; Martínez, Patricia; Cervi, Jimena; Pecharromán, Ana; Villalón, Ruth (2006) "Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje" en <i>Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos</i>, España, Graó, pp.171-188 < https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/3-las-concepciones-de-profesores-de-educacion-primaria-sobre-el-proceso-de-aprendizaje-y-ensec3b1anza.pdf >2. BE Omrod, Jean Ellis (2005) "Definiciones y perspectivas del aprendizaje" en <i>Aprendizaje humano 4º ed.</i> Madrid, Pearson Educación, pp. 3-12 < https://temassobreeducacion.files.wordpress.com/2016/12/libro_aprendizaje-humano-pdf.pdf >3. BE Pozo, Juan I. (1989) "Capítulo 7 Teorías de la reestructuración" en <i>Teorías cognitivas del aprendizaje, España, Ediciones Morata, pp. 165-224</i> Nota: especialmente los apartados "El origen de los significados: las relaciones aprendizaje/desarrollo" y "Formación de conceptos espontáneos y científicos" pp.196-2054. BE Pozo, Juan I.; Scheuer Nora; Mateos, Mar; Pérez, María del Puy (2006) "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza" en <i>Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos</i>, España, Graó, pp. 95-132 < https://yessicr.files.wordpress.com/2013/06/2-las-teorias-implicitas-sobre-el-proceso-de-aprendizaje-y-ensec3b1anza.pdf >5. BE Nieto, Margarita (2008) "Capítulo 4. Etapas del aprendizaje en la vida del hombre" en <i>¿Por qué hay niños que no aprenden?</i>, México, Prensa Mexicana, pp. s/d <p style="text-align: center;">Unidad 2. Aportaciones de la psicología al estudio del aprendizaje en contextos escolares</p> <ol style="list-style-type: none">6. BE Hernández, Gerardo (1998) <i>Paradigmas en psicología de la educación</i>, México, Paidós Educador. <p style="text-align: center;">Unidad 3. Procesos de intervención psicoeducativa y acción docente para promover el aprendizaje estratégico de los alumnos en contextos escolares.</p> <ol style="list-style-type: none">7. BE Galindo, Edgar; Bernal, Teresa; Hinojosa, Guillermo; Galguera, María; Taracena, Elvia; Padilla, Flora; (1990) <i>Modificación de conducta en la educación especial</i>, México, Trillas8. BE Gessel, Arnold y Amatruda Catherine (1994) <i>Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño</i>. México, Paidós.9. BE Walker, J.E. y Shea T. M. (1987) <i>Manejo conductual</i>, México, Manual moderno.

Fuente: elaboración propia con base a la entrevista realizada a la maestra Bertha y el Plan de estudios 2012.

Notas: BE= materiales que los docentes han agregado y no propuestos por el plan de estudios; explicados por la maestra Bertha. P2012= Materiales propuestos originalmente por el Plan de estudios 2012. VT= materiales que los docentes han agregado y no propuestos por el plan de estudios; explicados por el maestro Vicente