

---

## TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES: CONDICIONES DE POSIBILIDAD Y PRÁCTICAS

---

FELIPE DE JESÚS PERALES MEJÍA

### RESUMEN:

En el documento se presentan los resultados de una investigación realizada en dos Escuelas Normales: las condiciones de posibilidad, dilemas, problemas y retos que enfrentan los formadores, en las prácticas y acompañamientos a los profesores estudiantes, en la concreción de las propuestas curriculares. Entre los referentes, se consideraron las acciones promovidas e impulsadas a través del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico que habrían de concretar para constituirse en centros de Educación Superior; asimismo, se asume que las propuestas son modificadas por la propia dinámica de las instituciones, las condiciones objetivas y subjetivas, las tradiciones y la cultura que median su interpretación. Desde esta perspectiva, se analizan las condiciones en que se desarrolla la actividad académica, las sensibilidades y disposiciones de los formadores en estos contextos, así como los horizontes de posibilidad de transformación de las escuelas normales.

**PALABRAS CLAVE:** formación, dilemas, problemas, prácticas, condiciones.

### INTRODUCCIÓN

La formación de docentes ha sido históricamente una de las preocupaciones de la política educativa del Estado mexicano. En el pasado reciente, se expresó en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1996), específicamente, a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales<sup>1</sup>. Los dispositivos para que se constituyan en centros auténticos de Educación Superior (SEP, 1997) enfatizaron la responsabilidad y compromiso de ofrecer una preparación sólida a los docentes de educación

---

<sup>1</sup>El Programa atiende cuatro líneas: renovación curricular, actualización y superación académica de los formadores, regulación y gestión institucional e infraestructura.

---

básica, que respondiera al contexto de cambio en el que se encuentra el país y, de esta manera, contribuir en el mejoramiento de la calidad educativa.

La acción política dirigida a la refuncionalización del normalismo, giró en torno a proyectos socioculturales que articularan al sistema educativo hacia el exterior, conforme las necesidades generadas en el proceso de mundialización económica que demandan la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas y habilidades para que los agentes sociales participen en la vida pública y estén en condiciones de desenvolverse productivamente en la sociedad (CEPAL, 1992).

Los argumentos para sostener que la calidad de la educación depende de la preparación profesional de los docentes, ha exigido a los formadores en las escuelas normales, participar en la gestión institucional, ajustar los procesos formativos a puntuales criterios de desempeño y unas competencias sujetas a examen. La reforma sitúa a los profesores como agentes de cambio, estableciendo nuevas formas de ser: autónomos, reflexivos, capaces de participar del trabajo colegiado, dispuestos a aceptar la evaluación externa y comprometerse con la autoevaluación.

No obstante los reconocidos esfuerzos y recursos para concretar la transformación en las Normales, las propuestas para crear las condiciones de posibilidad han dejado al margen procesos, prácticas y cosmovisiones que los formadores han construido y construyen en sus historias de vida y trabajo (Goodson, 2003) con otros, consigo mismos, con el mundo. La actuación de los profesores es tan diversa como las tramas relacionales y las condiciones concretas en las que realizan su trabajo, desde el cual negocian, resisten o se adscriben a las exigencias reformistas.

En la búsqueda por construir espacios para analizar y comprender los procesos formativos utilizando recursos de investigación [en las prácticas y acompañamientos de los profesores y estudiantes en formación], se realizaron

---

seis talleres<sup>2</sup> durante el ciclo escolar 2007-2008 en dos escuelas Normales del Estado de Coahuila. Una con la participación de profesores adscritos a las licenciaturas [Educación Primaria, Física y Media] de distintas áreas y asignaturas, y en la otra, con docentes de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria del 7º y 8º Semestres<sup>3</sup>. Las interrogantes que orientaron la experiencia y el análisis de las sesiones ¿Qué representa para los profesores de las escuelas Normales la centralidad de las prácticas en los procesos formativos? ¿Cuáles son las prácticas compartidas? entre otras. En el documento se esbozan algunos resultados con la intención de problematizar las condiciones de posibilidad, dilemas, problemas y retos, que enfrentan los formadores en la propuesta del Estado para constituir a las Escuelas Normales en centros de educación superior<sup>4</sup>.

### **REFERENTES DE LA FORMACIÓN**

Los currícula de formación inicial<sup>5</sup> para los docentes, comparten la matriz de reestructuración del plan y programas de 1997 de la licenciatura en Educación Primaria; además del perfil de egreso y las directrices para lograrlo, proponen como estrategia formativa el acercamiento a la práctica con la inmersión progresiva de los estudiantes al campo de trabajo. Se espera que mediante esta estrategia, consoliden habilidades intelectuales y la capacidad para aprender en forma autónoma a través del estudio, la propia experiencia y el diálogo con sus

---

<sup>2</sup> Metodológicamente los talleres se constituyeron en grupos de discusión, como campo semántico (Delgado y Gutiérrez, 1995) en el que los participantes dialogaron sobre el sentido que adquieren las prácticas en los procesos formativos. Todas las sesiones fueron grabadas en audio, posteriormente se transcribieron para organizar, disponer y analizar el contenido en matrices descriptivas. Con fines analíticos orientados por los propósitos e interrogantes, en la disposición de datos seguimos los patrones de sentido para identificar la acción significativa; además de utilizar el diario de campo para ampliar la información recabada (Rodríguez, 1996).

<sup>3</sup> La primera situada en una ciudad centenaria que mantiene un patrón de producción predominantemente agrícola, y la segunda en una comunidad dedicada a la agricultura, ganadería y a la industria de la minería.

<sup>4</sup> Las reflexiones de Ducoing (2007) sobre las políticas que ha implementado el Estado en la formación de los docentes de educación básica, nos permitieron problematizar las condiciones objetivas.

<sup>5</sup> Consideramos la revisión de planes y programas de las licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar, Secundaria y Educación Física, tomando en cuenta las adscripciones de los participantes.

---

colegas; así como el conocimiento y la comprensión de los fines de la educación básica, el desarrollo y el aprendizaje infantil, los enfoques didácticos y contenidos, y la dinámica cotidiana de las escuelas (SEP, 1997).

La participación de los estudiantes en las jornadas de observación y práctica, se prevé en las Áreas de acercamiento e intensiva en condiciones reales de trabajo. En estos espacios curriculares, la práctica docente propuesta es definida como sistemática, reflexiva y analítica (SEP, 1997). Las habilidades intelectuales y competencias profesionales que caracterizan al “buen educador” se especifican en el Perfil de Egreso, como el conjunto de rasgos y características deseables que los futuros docentes *deben poseer* al concluir su proceso formativo.<sup>6</sup>

Para orientar la formación, los objetivos guían la selección de contenidos, actividades y estrategias en cada espacio curricular. Mientras que en los Criterios y Orientaciones para la Organización de las Actividades Académicas, se precisa y amplía el sentido del proceso formativo: se insiste en el desarrollo de la habilidad y sensibilidad para interpretar sucesos en el aula y la escuela, tomar decisiones adecuadas e inmediatas, reconocer los rasgos de una práctica eficaz y mejorar su desempeño docente (SEP, 1997.). Los propósitos curriculares acotan las prácticas cotidianas estableciendo como referente principal los rasgos del perfil de egreso e insisten en la autoevaluación y evaluación permanentes en el desempeño de los estudiantes.

## **DE LAS PROPUESTAS A LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN**

Los planes y programas de estudio representan propuestas para dirigir la acción de los agentes sociales [profesores, alumnos, directivos, y docentes.] en la concreción de un proyecto, que se espera responda a las necesidades sociales. Cumplir los propósitos establecidos ha sido una pauta constitutiva del trabajo docente en las escuelas normales. El currículum prescrito se modifica en la

---

<sup>6</sup> Habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 1997).

dinámica de las relaciones y los contextos de práctica, las tradiciones y sentidos construidos en las experiencias de los participantes.

### CONDICIONES Y PRÁCTICAS

El trabajo colegiado entre los formadores y el seguimiento a las jornadas de Observación y Práctica, se realizan en forma asistemática. Lo explican en términos de cargas académicas, número de horas<sup>7</sup> contratadas por los docentes, los eventos que organizan en la institución y la dinámica propia. Algunos de los profesores, responsables de las asignaturas de Observación y Práctica y otros, quienes atienden asignaturas de contenidos y su enseñanza, refirieron cómo enfrentan problemáticas diversas; algunas derivadas del compromiso laboral, de la atención a grupos numerosos, o la selección de tiempos y espacios disponibles para la realización de las asesorías, que los ha llevado el crecimiento de la matrícula<sup>8</sup>. Estas condiciones reducen la distribución del personal para realizar visitas de observación y acompañamiento a los practicantes en las distintas escuelas; asimismo, los obliga a encontrarse con sus alumnos en la Normal en sesiones individualizadas en el turno vespertino, ampliando “voluntariamente” su carga horaria.

<sup>7</sup> Docentes Normales de Coahuila:

CICLO ESCOLAR	TIEMPO COMPLETO	¾ TIEMPO	½ TIEMPO	HORAS
2004-2005 696	86-12.4 %	79-11.4 %	92-13.2%	439- 61%
2006-2007	20%	3%	7%	70%

SEP-DGPPP, (2004-2005), (2007): [http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/estadisticas/docen04\\_05.pdf](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/estadisticas/docen04_05.pdf)  
[http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/consultas\\_independientes/guia\\_PEFEN\\_2\\_0\\_RNormalista.ppt](http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/consultas_independientes/guia_PEFEN_2_0_RNormalista.ppt)

<sup>8</sup> Datos estadísticos:

CICLO ESCOLAR	2ª. Escuela dos Licenciaturas		1ª Tres Licenciaturas	
	ALUMNOS	DOCENTES	ALUMNOS	DOCENTES
2003-2004	301	47	364	31
2004-2005	299	46	351	31
2005-2006	283	45	369	29
2006-2007	288	44	445	31
2007-2008	463	43	729	35 Lic. Sec.

Subsecretaría de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación y Cultura de Coahuila.

---

Encontrar escuelas con características diferentes [Urbanas, Rurales, de Organización Completa, Unitarias, etc.] resulta complicado; además de lidiar con la resistencia de algunas autoridades educativas o las negociaciones que se establecen con los directivos en las escuelas, para la ubicación de los estudiantes: *Es difícil acomodar a los practicantes, es un problemón, porque algunas escuelas no quieren practicantes...* (2ª/27-280308).

Las condiciones de realización en los planteles de educación básica, modifican las propuestas curriculares, en cuanto a la realización de las prácticas en los tiempos, espacios y actividades previstas; asimismo, respecto de la colaboración esperada de los profesores de grupo (tutores). Por un lado, reportan casos de estudiantes que durante las visitas, asumen por delegación o por encargo, las funciones del titular del grupo; otros que no los encuentran; de tal manera que regresan de la jornada a la Escuela Normal sin haber realizado las observaciones. En este mismo contexto, las solicitudes a los tutores de observar y registrar las actividades que realizan los estudiantes durante las jornadas, les resultan comúnmente infructuosas: *“Todo profesor lo debe llevar, pero la verdad es que no registran, no hay registros...”* (1ª 29-300108). Estas situaciones tienen su correlato en las prácticas normalistas: cuando los estudiantes realizan actividades de acercamiento a la práctica escolar e intentan darles seguimiento, sus profesores encuentran que notas, reportes e informes, denotan la falta de sistematización en el uso de los recursos, lo cual se hace más evidente, durante los 7º y 8º Semestres: *Se pierde en el siguiente semestre lo que es el diario. Vamos a suponer que el alumno pasa a segundo y ahí se perdió... y en el tercero se vuelve a retomar. Nosotros estamos en el 7º, lo volvemos a retomar... ¿El diario es utilizado por todos los docentes? No sé... habría que ver si todos lo estamos utilizando...* (1ª.180608).

Llega a suceder que los recursos propuestos para inducir a los estudiantes en el análisis y reflexión de la práctica docente con sentido formativo, adquieren un sentido administrativo; es decir, el registro lleva como fin el cumplimiento de la consigna: tomar notas sobre el desempeño o la vida cotidiana de las escuelas, y lo hacen sólo como requisito para acreditar las asignaturas: *Porque ellos me lo han*

---

*dicho: para que nos pone a trabajar tanto, y luego no nos revisa, nada más lo hago para que me ponga 10 o que me den los puntos...( 2ª/27-280308).*

Hay, en estas representaciones sobre los fines de la observación, una subordinación a la autoridad o a las reglas por parte de los estudiantes; y por parte de los formadores, la reivindicación del modelo que ellos pueden llegar a representar para sus estudiantes. Pero también reconocen cómo van produciendo ese sentido administrativo. Ellos asumen, como responsables de las asignaturas de contenido, que los programas les requieren preparar indicadores sobre *lo que deben registrar los estudiantes; para luego poder confrontar y analizar la información recabada* con el estudio de los contenidos de los planes y programas de educación básica.

Los indicadores y preguntas que suponen andamiajes para los estudiantes, en la inmersión al trabajo docente, se traducen en el deber ser de la observación. Las producciones son aceptables si dan fe del cumplimiento de la instrucción. De este modo, análisis y reflexión conllevan un afán confirmatorio de la correspondencia entre lo significado por los estudiantes y las propuestas sobre contenidos y enfoques. Les sirven para corroborar que van logrando el perfil de egreso en el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que caracterizan al docente profesional.

El sentido de las visitas para algunos asesores a las escuelas de práctica converge en esta construcción:

Unas visitas que yo quiero llamar de verificación y apoyo. Porque acompañamiento es: nomás te acompaño, pero no voy a verificar lo que estás haciendo. Y te voy a apoyar donde tú necesites ser apoyado... A veces elaboramos unas fichas de verificación... luego se tiene que ver si están al corriente, o sea, si están registrando, si es sistemático, de alguna manera fomentar la cultura de la organización... (2ª27-280308)

La finalidad verificacionista sitúa al asesor en la relación pedagógica como experto y al practicante como aprendiz, dependiente de la valoración externa. La función del asesor, es *ver si estuvo bien o no, qué les falló; confirmar que la*

---

*práctica se apega a la planeación y hacer las recomendaciones didácticas necesarias; Ahí te das cuenta si un muchacho va a llegar a dominar los contenidos...* (2ª27-280308)

Como supervisores-evaluadores, puede entenderse que conciben el Diario del profesor como un recurso *para demostrar el manejo de estrategias didácticas y la evaluación en el proceso educativo*. Desde esta posición, los contenidos por aprender constituyen conocimientos validados por expertos (científicos, investigadores, autores de los materiales, etc.), son objetos de transmisión; y la competencia pedagógica puede conseguirse en la experiencia directa con los grupos de niños y la orientación del otros expertos (el tutor y el asesor, aunque no siempre compartan los puntos de vista).

Las situaciones anteriores tienen una incidencia formativa en las actividades que realizan durante el 7º y 8º Semestres en los Seminarios de Análisis del Trabajo Docente<sup>9</sup> atendiendo un promedio entre 7 y 12 alumnos por grupo de asesoría. Los responsables se enfrentan con algunos dilemas: cómo hacer que los estudiantes se interesen por el Seminario, puesto que pese a su apego a los Lineamientos y Orientaciones, algunos utilizan expresiones como: *¡Ah... no es importante! Lo importante va a estar en la escuela primaria. Yo estoy a gusto en la escuela primaria, yo no quisiera regresar a la Normal* (2ª/27-280308).

Enfrentan también el compromiso de orientar la elaboración de un documento analítico-reflexivo sobre las experiencias en prácticas. Entonces se encuentran con los indicadores que suponen van a guiar la escritura, y a unos estudiantes habituados a buscar respuestas puntuales que simplifican los análisis. La definición de prioridades se torna un dilema, pues colocan en disyuntiva la atención de las demandas de las prácticas o al análisis del trabajo docente o la elaboración del documento recepcional, ya que representan para ellos tres procesos divergentes.

En estas prácticas se sobreponen distintas perspectivas sobre la formación; una propuesta de práctica reflexiva traducida en una formulación procedimental y

---

<sup>9</sup> El trabajo como docentes durante tres periodos prolongados de estancia en las escuelas primarias: análisis y reflexión de las experiencias desarrolladas en la estancia y la elaboración del documento recepcional (SEP, 2002)

---

un interés pragmático que ponen el énfasis en los productos.<sup>10</sup> Mejorar el trabajo puede ser definido en términos de resultados que se confrontan con los objetivos previstos, de aplicación de estrategias, de dominio de contenidos y capacidad de transmisión; o puede asumirse en términos de reconocimiento de las relaciones que producen unos resultados y la capacidad de actuar cuando y donde sea preciso modificarlas.

Lo anterior nos permite problematizar algunas de las condiciones en las que se desarrolla la actividad académica en las escuelas Normales. Por una parte nos preguntamos ¿Las condiciones objetivas enfrentadas por los formadores [tipo de contratación, número de grupos, programas de licenciatura, infraestructura y equipamiento] pueden hacer posible la construcción de espacios para la deliberación y el análisis de los procesos educativos? ¿Cómo impulsar la investigación educativa? ¿Cómo las exigencias del plan de estudios en términos de competencias<sup>11</sup> [utilización de recursos para la investigación: observar, registrar, analizar, problematizar y reflexionar sobre los procesos educativos] se expresan en las acciones de los formadores? Por otra parte ¿Los dilemas a los que se enfrentan en las jornadas de observación y práctica en las escuelas permiten que los estudiantes reflexionen sobre su actividad docente? Impulsar procesos formativos desde un proceder sistemático, riguroso, analítico y reflexivo en el que los formadores puedan colocarse en situación y admitir la relatividad del saber verdadero, contraviene las cosmovisiones que sitúan a las escuelas normales como encargadas de formar para la enseñanza. No es el discurso, ni el equipamiento y la infraestructura en las Escuelas, lo único en la producción de condiciones objetivas y subjetivas que hagan posible la transformación de las Escuelas Normales; abrir otros horizontes sitúa a los formadores frente a la responsabilidad de pensar para sí mismos, cómo llegar a

---

<sup>10</sup> Algunos resultados del estudio de Mercado Cruz (2007) son coincidentes con lo señalado.

<sup>11</sup> A nivel nacional la escolaridad de los profesores de las Escuelas Normales: 16% estudios menores de licenciatura, 62% licenciatura, 8% especialidad, 14 maestría y 1% doctorado (SEP-DGSPE, 2007).

---

ser, lo que pretenden que sus estudiantes y colegas sean; y más allá, preguntarse con el fin de qué y hacia dónde dirigir la acción formativa.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Bourdieu, P. y Wacquant L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Comisión Económica para América Latina-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.
- Cruz, E. M. (2007). Formar para la docencia: una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XII (33).
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesor*. Barcelona: Anagrama.
- Jiménez L. M. y Perales, M. F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México: Pomares.
- Perales M.F. (2008). "Contextos socioculturales e Imaginarios en la formación inicial de los docentes". *Memoria electrónica VII Seminario de la Red Latinoamericana de Estudios Sobre el Trabajo Docente*. Buenos Aires; Facultad de Filosofía y Letras.
- Secretaría de Educación Pública. (1997). *Plan y programas de estudio. Licenciatura en educación Primaria*. México: SEP.
- Watty, P. D. (2007). Una lectura sobre las políticas y estrategias de formación de maestros. *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán.