



## POLÍTICAS Y MODELOS CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Claudia Amanda Juárez Romero

cajuarezromero@yahoo.com.mx

### Resumen

En los últimos tres décadas se ha puesto mayor interés en la formación de docentes de educación básica como un elemento clave que ha enfrentado diversos escenarios desde que la profesión se asumió como parte del nivel terciario y que tuvo que integrar las tres funciones sustantivas: docencia investigación y difusión.

Cabe mencionar que las investigaciones realizadas en varios países de América Latina, principalmente en Argentina analizan la evolución histórica, los procesos formativos, sus contenidos, modelos curriculares, estrategias metodológicas, prácticas pedagógicas, la identidad de los formadores de docentes, evaluación docente, la inserción de políticas y reformas curriculares, entre otros. En México hace falta impulsar el estudio en el tema de la formación inicial de profesores de educación básica, de tal manera que se promueva la investigación, la generación y difusión de conocimientos en este campo.

En este último aspecto, es necesario resaltar que la responsabilidad del Estado y de las reformas que ha impulsado el gobierno federal para asegurar la calidad de la educación y atender los requerimientos internacionales, no siempre han impactado de manera favorable, ya que en muchos casos la formulación e implementación de políticas dejan ver problemas más complejos. Por ello se hace necesario hacer análisis retrospectivos para identificar los factores que inciden



en la puesta en marcha de reformas educativas o acciones de mejora, en la implementación de políticas caracterizadas por tres fases que las conforman: aprendizaje, adaptación y reformulación. De esta manera, en la presente ponencia se analizan dos modelos curriculares para la formación docente y los programas que acompañaron dichos modelos. Así como destacar los nuevos escenarios para la formación docente.

**Palabras clave:** políticas educativas, formación docente, modelos curriculares, cambio, escuelas normales

### **Panorama de las políticas educativas y la formación docente**

Las políticas para la educación normal, en nuestro país cumplieron casi tres décadas de pretender la ordenación de los profesores y la inserción de las tres actividades sustantivas buscando la transformación a un esquema universitario sin impactar debido precisamente a la estructura organizativa y por tener todavía algunos rasgos de institución de Estado, pues aun están muy controladas por dos instancias como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF (AFSEDF), dependencias que regulan el funcionamiento de las escuelas normales que carecen de autonomía para regularse por sí mismas.

Es a partir de 1984, que las escuelas normales se incorporaron al Subsistema de Educación Superior por tal motivo, los ajustes que se han tenido que llevar a cabo para adaptarse a la política internacional yace en la política nacional provocando tensiones en la operación de las funciones sustantivas de educación superior en estas instituciones. Lo anterior es debido a que aún se mantiene el dominio a partir del modelo de la burocracia que en palabras de Max Weber era una forma de organización que sustituía a la autoridad basada en privilegios personales o en la inspiración divina, por un tipo distinto de autoridad, caracterizado por ser impersonal, eficiente y por estar sometido a rutinas (Weber, 2005). Sin embargo, con el tiempo el factor burocrático ha llegado a ser una explicación universal para todos los errores y deficiencias gubernamentales en la implementación de políticas.





Otras características de este modelo que aun rigen la organización y funcionamiento de las escuelas normales son:

1. La característica distintiva de la burocracia del nivel operativo es que la discrecionalidad aumenta a medida que se desciende en la jerarquía.
2. En el momento de la implementación de reformas para educación normal lo que importa es como controlar las tensiones y la complejidad del trabajo cotidiano, buscando mecanismos de adaptación.
3. La resistencia al cambio es otro elemento importante que se observa en estas instituciones, pero que además no siempre hay inercia sino que hay tendencia a luchar por permanecer igual. Donald Schon llama a esto último conservadurismo dinámico.
4. La implementación de nuevas políticas o reformas educativas afectan las rutinas de los docentes que laboran en estas instituciones. Elmore afirma que las rutinas burocráticas operan a contrapelo de muchas de las modificaciones que se hacen de las políticas, porque han sido diseñadas para servir como amortiguadores contra el cambio y la incertidumbre. El hecho de que persistan se debe, precisamente, a que ofrece ventajas inmediatas a quienes recurren a ellas para reducir la tensión y la complejidad del trabajo (Elmore, 1993).

En consideración a lo antes mencionado, existen deficiencias en la organización estructural, en las trayectorias formativas y profesionales de los docentes y alumnos de las escuelas normales, lo que limita el desarrollo de las funciones sustantivas.

Otra situación que se observa en los últimos años es la presencia de lo que han llamado la Nueva Gestión Pública en la operación interna de estas escuelas y la resistencia a seguir operando bajo el modelo de la burocracia, situación que se observa en toda la estructura de las Escuelas Normales y de la dependencia de Educación Superior, particularmente a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).



## Los modelos curriculares para la formación docente

Para hablar de modelos curriculares para la formación docente es necesario partir del concepto Currículum el cual parte de tres aproximaciones:

1. En su relación con la sociedad y su devenir histórico: se retoma el ideal formativo de una sociedad en un tiempo histórico particular. Angulo afirma que esta reflexión nos permite acotar que el Currículum es un producto histórico y social, que se supone claro para toda la comunidad y, con ello, factible de ser orientado-y seguido- hacia finalidades sociales (Angulo, 2009).
2. En su relación con la sociedad contemporánea, Alicia de Alba sostiene que el Currículum es la síntesis de los elementos culturales (conocimiento, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales (De Alba, 1991)
3. El Currículum como mediación entre sociedad y escuela lo se aborda Laundgren, quien afirma que es una mediación entre sociedad e institución educativa, es la instancia que permite llevar a la escuela tanto la realidad como los intereses sociales y se lleva a cabo por el proceso de representación, el cual se expresa a través del discurso que es, desde nuestro punto de vista, la instancia por la que las relaciones sociales llegan a expresarse en la escuela (Laundgren, 1991).

Como se ha mencionado anteriormente, las escuelas normales han experimentado las reformas educativas y transformaciones curriculares donde se da el proceso de determinación curricular el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones se desarrollan de acuerdo con los intereses de grupos y sectores, tal y como se observa en el triángulo, base de la política, se determina un Currículum en sus aspectos centrales, esto es, su orientación básica y estructural.

Existe la idea de que únicamente en las escuelas normales se forma a los profesores de educación básica, sin embargo, no es así. En el libro “La formación de los maestros en los países de la Unión Europea” se citan tres modelos fundamentales analizados por diversos autores, los



cuales hacen referencia a las características muy particulares y que se ven claramente reflejados en la formación docente en nuestro país:

- a) Modelos de formación específica. José Luis García afirma que destinar a la formación del profesorado primario o secundario, centros únicamente dedicados a eso, con un plan que abarca tanto la formación en las materias básicas de enseñanza como la formación pedagógica (García, 1998); sus ventajas radican en que se refuerza la vocación docente como una profesión específica con sus requerimientos específicos, hay equilibrio e interrelación entre la formación científica básica y la formación pedagógica, pero falta de apertura al interior de este tipo de instituciones, hay escasa flexibilidad y segregación de los futuros docentes con respecto de quienes cultivan las ciencias y las humanidades.
- b) Modelos de formación abierta. Se refiere a la formación de profesores en las universidades. Las ventajas que presenta este modelo son: Los docentes se forman en un marco de apertura profesional, sin relacionarse con aquellos que sólo se dedican a la docencia, hay un tratamiento, pero existe nula exigencia profesional y escasa comprensión e interés por las actividades educativas. No se fomenta la labor educadora.
- c) Modelos de formación basada en la escuela. Implica capacitar a quienes van a ser docentes en situación directa de enseñar, poniendo en contacto directo con la realidad, aprenden la formación docente por medio del ejemplo de los profesores experimentados y de la práctica. Sin embargo, hay falta de apertura al exterior, segregación con respecto a otros universitarios, escasa flexibilidad laboral, incorporación prematura a las tareas docentes, sobrevaloración de las prácticas.

En nuestro país se ven claramente los tres modelos y han sido parte de los Planes de Estudio para la formación docente en los diferentes momentos de la historia. Cabe mencionar que Para Ángel Díaz Barriga una de las principales funciones que podemos identificar en un programa de estudios es posibilitar la visión global del plan del que forma parte. Acceder a todos los programas de un plan nos puede informar del proyecto educativo que adopta una institución por medio de la carga académica semestral o anual, del conjunto de disciplinas o problemas que se propone abordar y de su orientación global (Díaz Barriga, 2009).





Y es claramente lo que ocurre con las políticas para la formación docente, debido a que tiene particularidades, pues el profesor normalista es un *trabajador al servicio del Estado*, es promotor de cambios, es profesional de la educación pero la burocracia sindical ha hecho que al interior de las escuelas se constituyan feudos que han impedido verdaderos cambios en las escuelas normales.

La formación docente tiene la característica de ser heterogénea, pues es una profesión especializada en la docencia, en la práctica hay imaginarios que se ven reflejados en los modelos que a lo largo de la historia de estas instituciones centenarias, beneméritas, rurales e interculturales dan cuenta de las representaciones sociales históricas del quehacer educativo. Estos elementos se ven reflejados en los dos modelos curriculares que después de la inserción de las escuelas normales a Educación Superior fueron parte de las decisiones políticas para atender las deficiencias de la educación que se imparte en nuestro país, por lo que, dan muestra de cómo cambiaron los esquemas de formación, cuáles han sido las reglas del juego coyuntural, cómo ha sido la nueva estructuración, cómo cada vez las reformas dar respuesta a las demandas del mercado y a las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales, sin realizarse un balance de las políticas implementadas y su impacto.

### El profesor investigador en las escuelas normales

Ángel Díaz Barriga afirma que el debate acerca de la finalidad de la educación es una cuestión nodal en la historia del pensamiento educativo. Así, a lo largo de los diversos periodos de conformación de dicho sistema, la profesión docente ha adquirido rasgos específicos, resultado de un proceso de cambio en la educación básica, las prioridades de las sucesivas políticas educativas y demandas de los docentes (Díaz Barriga, 2009).

El plan de estudios 1984 modifica la formación inicial de los profesores, pues incluye el grado de licenciatura y establece el bachillerato como requisito de ingreso. Este plan de estudios se da en un momento coyuntural, las negociaciones y presiones entre la SEP y el SNTE y demandas de la maestros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), las viejas



aspiraciones para elevar al rango profesional a la formación docente y las perspectivas del Estado en la búsqueda de un nuevo profesional de la educación, son algunas de las tensiones que se dieron en el contexto de esta reforma educativa.

Ya en la década de los 80 el desequilibrio entre oferta y demanda de maestros nuevamente volvió a ocupar un lugar central, pues se estimaba que los 40 000 profesores de educación primaria, egresados en el ciclo escolar 1982-1983 (9 400 de normales federales, 12 000 de estatales y 18 000 de particulares), las escuelas oficiales sólo habían podido absorber alrededor de 19 000. Para resolver de nuevo este desequilibrio entre oferta y demanda de maestros, la SEP firmó una serie de convenios con los gobiernos de los estados, con el objeto de regular la matrícula de las escuelas normales preescolar y primaria y adoptar una serie de medidas para normalizar la vida académica de las normales superiores del Distrito Federal y de los estados (Arnaut, 1993).

A partir de esto, se pretendía formar un docente – investigador que desarrollara habilidades para visualizar las diversas problemáticas docentes, que le permitiera construir un conocimiento para proponer soluciones. El plan de estudios 1984 tuvo primicias en los métodos de enseñanza y de trabajo, dificultó la práctica de los maestros en formación debido a que los contenidos estaban organizados en dos áreas de formación:

1. Tronco común integrado por cursos instrumentales y tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica, ocupando 36 espacios curriculares. En los cursos instrumentales se presentaban las Ciencias de la Educación por lo que el esquema de formación cambió.
2. El área específica estaba integrada por 27 espacios curriculares dirigidos a establecer un vínculo académico y funcional entre la escuela normal y el nivel educativo primaria o preescolar. En el caso del Licenciado en Educación Primaria se trataron aspectos relacionados con el dominio y tratamiento pedagógico de los programas escolares, actividades curriculares y cocurriculares, evaluación y documentación (SEP, 1984).



3. Al sustentarse en un modelo de docente - investigador incluyó materias novedosas como los Laboratorios de Docencia.

Con la descripción de estas características se puede adelantar que el surgimiento del Plan 84 de Educación Normal implicó una ruptura total con las tradiciones del Normalismo presentes en los planes de estudio anteriores al del 84 (Normalista y eficientista) y la aparición de otras dos tradiciones, una búsqueda en el pasado y otra en el futuro (Oikión, 2008).

Las principales dificultades que se presentaron durante la implementación de este modelo curricular fueron: la falta de recursos materiales como bibliografía actualizada y materiales para el apoyo de los programas y humanos, puesto que los profesores carecían de preparación académica acorde con la especialidad en las escuelas normales, se le dio mayor importancia a la investigación que a ante la docencia, así como el exceso de materias teóricas dentro del plan de estudios.

### El docente reflexivo

A partir de la Reforma Curricular en educación primaria que se inició en 1993, se hizo necesario implementar un nuevo esquema de formación para los maestros que atienden este nivel educativo, debido a que los cambios experimentados en los enfoques y los contenidos del Currículum demandaban competencias profesionales que no eran atendidas por el plan de estudios de educación normal vigente desde 1984.

En este sentido Czarny afirma que la reforma a la educación normal responde a fuertes problemas que arrastra la formación de profesores en diferentes aspectos ( Czarny, 2003).

A 13 años de la formulación del Plan de Estudios 1984 y después del egreso de 10 generaciones consecutivas, se contaba con evidencias que indicaban que la propuesta fundamental de ese plan de estudios 84 -la formación de maestros-investigadores a través del estudio de un alto





número de materias teóricas y de los espacios curriculares llamados laboratorios de docencia- no se había logrado y comenzaba a imperar la inquietud por revisar el sentido que debe tener la formación de maestros que atenderán a los niños en las escuelas primarias. Cabe mencionar que se consideraron algunos otros aspectos tales como:

- a) La formulación del plan y programas de estudios
- b) Atención a la actualización de maestros de las escuelas normales
- c) Orientación que permitiera mejorar la gestión institucional
- d) Equipar a las escuelas normales y mejorar su infraestructura

Estos elementos constituyeron el punto de partida para poder diseñar una estrategia curricular integral que permitiera elaborar una propuesta de plan de estudios con la definición de los rasgos deseables del perfil profesional del Licenciado en Educación Primaria.

Según Cesar Coll, en el Currículum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa –ideológicos, pedagógicos, psicológicos-, que tomados en su conjunto muestran la orientación general del sistema educativo. Elaborar un diseño curricular supone, entre otras cosas, traducir dichos principios en normas de acción en prescripciones educativas, con el fin de elaborar un instrumento útil y eficaz para la práctica pedagógica (Coll, 1997).

De esta manera, el cambio curricular del Plan de estudios 1997 tuvo como principal propósito fortalecer la formación para la enseñanza a través de la incorporación de los contenidos y su enseñanza; del fortalecimiento de actividades orientadas al acercamiento a la práctica escolar en condiciones reales, el desarrollo de habilidades intelectuales específicas, del dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, Identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Cabe aclarar que estos son los cinco rasgos deseables del nuevo maestro, esto es, el del perfil de egreso, integrados a cada una de las asignaturas que a lo largo de los cuatro años posibilitan que los alumnos desarrollen habilidades, conocimientos, aptitudes, destrezas y adquieren valores éticos con respecto de su quehacer docente.



Sin embargo, el problema que se ha enfrentado es que los docentes de las escuelas normales han tenido que “desaprender lo aprendido”, lo que los ha llevado a modificar sus conceptos, sus prácticas y con ello se ha caído en la simulación y la adaptación de conocimientos anteriores, se han acomodado a los nuevos esquemas del proceso didáctico.

Otra de las fortalezas de este Modelo Curricular son los diversos programas que han acompañado la implementación del mismo. Tal es el caso del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN), el cual surge como una política educativa con la finalidad de cumplir con las metas establecidas en el Plan 97, esto permitió avanzar en el trabajo, en la transformación y el mejoramiento académico por lo que se identifican tres aspectos:



### Reflexiones finales

- La docencia es la función sustantiva por excelencia de las escuelas normales, la incorporación de las otras dos funciones de investigación y difusión, que son características de una institución universitaria no han tenido las condiciones mínimas necesarias para propiciarlas, un ejemplo de esto es que no se tienen los perfiles deseables de acuerdo a lo que establece el Programa de mejoramiento al Profesorado (PROMEPE)
- Por otro lado no se cuenta con la infraestructura, ni recursos bibliográficos nacionales e internacionales, no se cuenta con tecnologías de información y la comunicación (TIC) que permita implementar nuevos modelos curriculares actuales.



- Los programas de financiamiento para operar las reformas educativas se han perdido, por la falta de lineamientos claros y por la falta de disposición de las autoridades educativas en la toma de decisiones.
- No se han organizados cursos de capacitación y actualización que impacte en los maestros.

## Bibliografía

- ANGULO, R. (2009). "Aproximaciones a una lógica de investigación Curricular". En: Orozco, B (Coord.) (2009). *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: IISUE/UNAM
- ARNAUT, A. (1998). *Historia de una profesión*. México: Biblioteca. Del Normalista. SEP.
- ARNAUT, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.
- ARNAUT, A. (2004). "El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio". *Cuadernos de discusión N° 17 de la serie Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. México: SEP.
- ARNAUT, A. (Coord) (2010). *Los grandes problemas de México*. México: Colegio de México.
- DE ALBA, A (1991). *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México: CESU-UNAM.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1984). *La formación del pedagogo: un acercamiento al tratamiento de los problemas didácticos*. En: T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Comps.). *La formación de profesionales para la educación*. Cuadernos del CESU, No. 9, México: UNAM-CESU, pp. 11-21.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2009) *El docente y los programas escolares*. México: UNAM: IISUE Educación.
- ELMORE, R. (1993). *Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales*. En: Aguilar, L. *La implementación de las políticas*. México: Porrúa.



GARCÍA, J (1998). Formación de maestros en Europa. En Rodríguez, A (Coord). La formación de maestros en los países de la Unión Europea Madrid: Narcea

LAUNGGREN, P. (1991). Teoría del currículum y escolarización. Madrid: Morata.

OIKIÓN, G. E. (2008). El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores. México: UPN.

WEBER, M. (2005). Economía y sociedad. Esbozo de Sociología Comprensiva. México: FCE.

