

**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES  
SEDE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN POLÍTICAS PÚBLICAS COMPARADAS**

**La reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco, avances y dificultades en la implementación: 1999-2006**

**PRESENTA**

**BENITA CAMACHO BUENROSTRO**

**DIRECTOR**

**DR. MARTÍN DE LOS HEROS**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRA EN POLÍTICAS PÚBLICAS COMPARADAS  
PRIMERA PROMOCIÓN, 2005-2006**

**MÉXICO, D.F., MARZO DE 2007**

## ÍNDICE

<i>Introducción</i> .....	3
<i>Capítulo I. Consideraciones sobre la reforma</i> .....	5
La reforma y su contexto.....	5
Perspectiva de análisis de la implementación.....	6
Investigar las escuelas normales: una necesidad.....	9
La reforma en Jalisco, un estudio de caso .....	11
<i>Capítulo II. Las reformas educativas: la brecha entre las propuestas y la realidad</i> .....	14
En busca de la calidad educativa .....	14
La expansión de la secundaria, nuevas demandas .....	17
Las normales superiores, propuestas de profesionalización docente .....	19
El plan de estudios 1999, una propuesta para la formación inicial.....	23
Las reformas educativas y el papel del docente, visiones coincidentes .....	26
<i>Capítulo III. El proceso de implementación de la reforma en Jalisco</i> .....	30
Los actores y su participación en la reforma.....	31
El colectivo docente de la ENSJ .....	34
Nombramientos y cargas horarias, limitantes y posibilidades.....	39
Mecanismos de acceso al servicio como docente en la ENSJ .....	40
Una mirada al trabajo académico de la ENSJ hasta 1999 .....	43
La implementación: la llegada de una nueva Reforma .....	48
Los primeros cambios, los primeros problemas.....	51
Una nueva organización del trabajo académico.....	52
La renovación de la planta docente como una posibilidad para la mejora .....	57
La valoración que los profesores hacen del proceso de implementación .....	59
Las opiniones a partir de las variables construidas.....	60
<i>Conclusiones</i> .....	69
<i>Capítulo IV. Conclusiones</i> .....	69
<i>Anexos</i> .....	75
<i>Bibliografía</i> .....	81

## Introducción

Algunas innovaciones parecen morir al simple contacto  
con la realidad institucional de la escuela.  
Tyack y Cuban

Este trabajo es producto de la Maestría en Políticas Públicas Comparadas (FLACSO). Aspira a contribuir, enmarcado en los estudios de políticas públicas, a la construcción del conocimiento sistemático y ordenado sobre el proceso de implementación de la más reciente reforma a la formación docente de profesores de educación secundaria en Jalisco. Su orientación es cualitativa y utiliza como método el estudio de caso. Considerando el poco tiempo transcurrido desde el inicio de la puesta en marcha de la reforma (1999), se procede a evaluar la política en su proceso de implementación utilizando para ello la evaluación formativa. También se describen las características del fenómeno según las visiones de los principales actores involucrados y desde una visión crítica del contexto en que se ha realizado la implementación, destacando entre ello lo que llamamos la cultura normalista.

El trabajo se presenta en cuatro capítulos: en el primero de ellos se describen las consideraciones generales sobre la reforma, en particular el contexto, las perspectivas del análisis de la fase de implementación, la necesidad de indagar sobre las escuelas normales y sus procesos, así como los aspectos metodológicos elegidos para la comprensión del fenómeno de manera fundamental, el estudio de casos.

En el capítulo dos, se destacan algunas características de las propuestas curriculares para la formación de profesores en relación con las demandas de la educación secundaria, desde su proceso expansivo en la década de los setentas. A partir de una revisión de las visiones construidas por especialistas para contrastar las propuestas con las realidades, se enmarca teóricamente este trabajo, favoreciendo con ello la comprensión del éxito o fracaso de las reformas educativas de los países en desarrollo.

En el capítulo tres, se muestra el procesamiento y análisis de los datos que arrojaron los instrumentos utilizados para obtener la información necesaria para el análisis y comprensión del fenómeno. Hechos y juicios de valor de los principales protagonistas nos permiten conocer cómo han vivido este proceso de reforma los operadores directos en la implementación de la reforma y nos dan luz sobre las suposiciones e inferencias con que contábamos. Estas aportaciones son la base fundamental para la descripción y comprensión del fenómeno.

El capítulo cuatro se centra en las conclusiones del estudio. De manera sintética se presentan las características de la fase de implementación de la política pública de reforma para la formación inicial de docentes de secundaria en Jalisco. De igual manera se advierte sobre los riesgos de dejar que el proceso continúe su curso como hasta ahora lo ha venido haciendo y se sugiere considerar la revisión del proceso para definir acciones que refuercen los aspectos que han venido debilitando la propuesta original.

## Capítulo I. *Consideraciones sobre la reforma*

### **La reforma y su contexto**

En México la formación inicial de profesores de Educación Básica se oferta a través de las Escuelas Normales regidas a nivel curricular y normativo por la SEP y organizadas con criterios definidos por la autoridad estatal. De manera específica las Normales Superiores se caracterizan por impartir la Licenciatura en Educación Secundaria para formar a los futuros profesores de ese nivel, aunque existen escuelas sin esa denominación que también imparten dicha licenciatura.

La descentralización educativa puesta en marcha a partir de la firma del acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992, ha propiciado a nivel nacional una serie de acciones de política educativa tendientes a generar las condiciones favorables en las escuelas normales para ofrecer a los futuros docentes de educación básica una formación inicial que responda a las exigencias del desempeño profesional. En agosto de 1996, derivado de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se puso en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), "...mediante cuatro líneas principales de acción: transformación curricular; actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales; elaboración de normas y orientaciones para la regulación institucional y el trabajo académico; y mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales." (SEP, 2003: 1). Actualmente se han ampliado las líneas de acción y se contempla la actualización de la normatividad, la evaluación de las escuelas normales y la regulación de servicios.<sup>1</sup>

La reforma curricular para la formación inicial de docentes, emprendida como una de las principales líneas de acción antes señaladas, abarca los tres niveles que constituyen la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, así como la formación de docentes de educación física y educación especial. La elaboración de los nuevos planes de estudio se realizó en fechas distintas y la Licenciatura en Educación Secundaria entró en vigor en septiembre de 1999 (LES 99). Esta nueva propuesta considera de manera fundamental atender las debilidades en la formación de los profesores de educación secundaria, específicamente en lo referente al

---

<sup>1</sup> Entrevista con la responsable del PTFAEN en Jalisco.

desarrollo de competencias para la comprensión *versus* la memorización y el fortalecimiento de la línea de acercamiento a la práctica docente<sup>2</sup>. Para la nueva licenciatura se consideraron diez especialidades, nueve en concordancia con las asignaturas del currículum de la escuela secundaria y por primera vez, una propuesta para la formación específica de la modalidad de telesecundaria.

El problema de investigación se define como “las dificultades para llevar a cabo la implementación de la reforma en las condiciones de la realidad institucional”. En el estado de Jalisco, se imparte la formación para profesor de educación secundaria solamente en una institución: la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), así que el trabajo realizado para esta investigación está centrado en la misma. Como ha sido señalado más arriba, la reciente reforma a la formación de profesores de educación secundaria inicia con el ciclo escolar 1999-2000. ¿Cómo se dio este proceso en nuestra entidad? ¿Cómo han enfrentado los operadores la fase de implementación? ¿Qué retos y dificultades se han presentado? ¿Qué valoración hacen de la propuesta de reforma?, son algunos de los cuestionamientos que orientan este trabajo.

### **Perspectiva de análisis de la implementación**

El PTFAEN, consideraba lograr una verdadera transformación de la formación docente y de las escuelas normales, sin embargo, la heterogeneidad de esas instituciones ha generado procesos y resultados distintos en la aplicación de la reforma. De acuerdo con Arnaut, “el proceso de reforma en las escuelas normales es en la práctica muy débil...” (Arnaud, 2003: 14), por ello, esta investigación propone adentrarnos en el microuniverso que constituyen las escuelas normales con el propósito de conocer realmente los avances de la política pública para la formación inicial de docentes.

El tema que nos ocupa es, por lo tanto, un tema de política educativa. La reforma para la formación de docentes de educación secundaria forma parte de la política pública diseñada para la mejora de la calidad educativa en el nivel de educación básica. En forma general y siguiendo a Knoepfel y otros, una política pública “...constituye una respuesta a un problema público que refleja un estado social que se ha articulado a través de mediadores... para debatirse posteriormente en el proceso democrático de [la] toma de decisiones”. (Knoepfel y otros, 2003:2).

---

<sup>2</sup> Fuentes Molinar Olac. 13 de septiembre de 1999. Presentación del Plan de Estudios 1999, para la Licenciatura en Educación Secundaria.

De acuerdo con estos mismos autores, las políticas públicas tienen un ciclo de vida que considera cinco etapas o fases: surgimiento de los problemas, inclusión en la agenda, formulación y adopción del programa, implementación y evaluación.

La implementación es, para Parsons, (Guía de Estudio, El ciclo de las políticas públicas: aplicación y métodos, 2005:2), la penúltima fase del ciclo de vida de las políticas públicas y tiene que ver con la manera en que se ponen en práctica, se ejecutan o se instrumentan las políticas y los programas de gobierno.

A siete años de la implementación de la reforma educativa para la formación de profesores de educación secundaria, difícilmente podremos medir su impacto, ya que como bien señala Savín (2003:14), la temporalidad de las reformas debe medirse en décadas. Sin embargo, él mismo hace énfasis en la importancia del seguimiento y asistencia como elementos fundamentales del éxito de una reforma. Si bien la evaluación de impacto no sería posible en este momento, la evaluación también se realiza durante la etapa de ejecución y corresponde a la que llamamos en educación, evaluación formativa y es la que utilizaremos en este trabajo. Parsons también utiliza este término (también se le llama evaluación durante y evaluación intermedia) y la define como aquella que “ayuda a corregir o enderezar el camino o modificarlo completamente si es necesario, cuando se hace evidente que la política o programa que se está implementando ha perdido de vista sus objetivos (ya sea por problemas de un mal diseño, malas estrategias de implementación y/o la aparición de otros factores externos que no habían sido contemplados)”. Por otro lado para Rossi, Lipsey y Freeman (2004: 58), la evaluación de procesos tiene un alto valor de diagnóstico, pues nos ayuda a ver hasta qué punto la falta de impacto (cuando se ha llegado a esa conclusión) es producto de errores en la implementación”.

Los primeros estudios sobre la etapa de implementación surgen a raíz de que las políticas públicas y programas de gobierno no estaban arrojando los resultados esperados, las fallas en los programas analizados fueron localizadas en la etapa de ejecución. En los últimos 15 años se han realizado en Europa numerosos estudios que han venido a enriquecer el análisis y la comprensión del proceso de implementación de políticas públicas. Los enfoques teóricos “top-down” (de arriba hacia abajo) y “botton-up” (de abajo hacia arriba) son utilizados para analizar el proceso de implementación o instrumentación de las políticas públicas.

Pressman y Wil davskey (1973), Sabatier y Mazmanian (1979) consideraban que los problemas de la implementación tenían que ver básicamente con el control o cuidado de arriba abajo, esto es, de altos funcionarios o actores del gobierno central en la forma en que las políticas se ponían en práctica. La clave, según su propuesta, consistía en buscar la mejor y más eficiente manera de implementar una política. Desde esta perspectiva la implementación es un proceso de interacción entre el establecimiento de metas y las acciones emprendidas para alcanzarlas. Las metas deben estar claramente definidas y entenderse cabalmente, los recursos deben estar disponibles, la secuencia de órdenes debe ser capaz de ensamblar y controlar los recursos, y el sistema debe ser capaz de comunicar efectivamente y controlar a los individuos y las organizaciones que participan en el desempeño de las tareas.

Considerando que la propuesta curricular al plan de estudios en cuestión, surgió desde el gobierno central (SEP), éste pudiera parecer el enfoque más adecuado de análisis. Sin embargo es conveniente señalar que una de las intuiciones más fuertes en este estudio, se refiere precisamente al papel que juegan los actores que operan las políticas y en ese sentido es importante considerar el aporte del enfoque de “abajo hacia arriba” que se contrapone al anterior. Para Wetherley y para Lipsky autores destacados en esta propuesta, el foco consistía en analizar la relación que existe entre la elaboración de políticas en los altos niveles de las burocracias y lo que pasa en los niveles inferiores, esto es, lo que pasa con los burócratas de ventanilla o “burócratas al nivel de la calle”. Desde esta perspectiva estos últimos actores son los protagonistas en la implementación de la política, que en nuestro caso pueden identificarse con los profesores, son ellos y sus directivos (en sus propias condiciones) quienes han propiciado la implementación en los términos en que se ha dado y que con este estudio pretendemos conocer. Este enfoque propone un análisis sobre una multitud de factores que actúan a nivel operativo en la implementación. De acuerdo con estos estudios se puede demostrar cómo frecuentemente actores locales desvían el curso de los programas ordenados desde el centro, hacia sus propias metas. A partir de los años ochenta este enfoque comienza a ser complementado por el “enfoque de redes” que propone que la implementación de las políticas no ocurre en un mundo simple y jerárquico sino en un ambiente complejo de redes. Este modelo considera que los procesos conllevan la negociación y la construcción de consensos, que a su vez implican dos contextos o entornos: las aptitudes gerenciales y las culturas de las organizaciones que participan en la implementación de las políticas, así como el entorno político en que deben funcionar. Así



mismo enfatizan el carácter discrecional con que los operadores aplican las políticas al entrar en contacto con el público y han concluido que el éxito de una política depende más de las habilidades de individuos específicos en “estructuras locales de implementación” que de los esfuerzos de funcionarios gubernamentales centrales.

Justamente, aquí se ubican las primeras inquietudes personales sobre la importancia de revisar los procesos con los que se resuelve la fase de implementación de esta política pública. Echar luz sobre este punto es uno de los objetivos de este estudio; describir las características de la implementación de la propuesta curricular en Jalisco nos permitirá analizar el peso de los actores involucrados en términos del enfoque “de abajo hacia arriba”.

### **Investigar las escuelas normales: una necesidad**

Siguiendo a Savín (2003), encontramos que existen o al menos están disponibles pocos estudios que nos permitan explicar la realidad que se vive en las escuelas normales en México:

...uno puede ver excelentes trabajos universitarios sobre docencia, estilos de enseñanza, desarrollo curricular, pero muy pocos estudios sobre las escuelas normales y la enseñanza que allí se imparte...que aborden con profundidad su cultura, su identidad, sus visiones profesionales y los desencuentros entre las concepciones que circulan dentro de ellas...esos saberes deben detectarse, construirse, sistematizarse, publicarse e incluirse en el diseño y la articulación de la reforma. Si no los hay, entonces debemos iniciarlos.

La reflexión anterior nos hace suponer que si bien las escuelas normales son, actualmente, instituciones de educación superior, no comparten las características de éstas últimas. El mismo hecho de que hayan sido motivo de pocos estudios es significativo. Desde mi opinión esto tiene que ver con la tarea que les es propia y con su proceso histórico.

Quienes somos parte de esta cultura ya sea por habernos formado en ella y/o por ser nuestro espacio laboral, no somos ajenos a la percepción generalizada de lo que podríamos llamar “la cultura normalista” muy diferente a la universitaria. Se trata de una cultura definida como cerrada, precisamente porque no se ha caracterizado por compartir lo que se produce dentro, o manifestar su postura ante las propuestas de la política educativa nacional, sino más bien, asumir o consumir los productos de investigación sobre educación a través de los programas de estudio diseñados sin su participación. Sin embargo parece que este no es un rasgo exclusi-

vo del normalismo mexicano, ya que es compartido al menos por los docentes en gran parte de América Latina, según señala Torres (1996): "...se critica la endogamia de la formación docente, que produce una estrechez mental y cerrazón defensiva a los conocimientos de otros campos disciplinarios; una especie de blindaje a aprender cosas diferentes, y una peculiar forma mental que privilegia el cumplimiento de lo prescrito y busca la seguridad en la ejecución de recetas, sin recurso a la reinterpretación significativa de lo que se ordena". Posiblemente el origen y la evolución de las escuelas normales como resultado de las políticas públicas emergentes para la educación básica, ha propiciado que hasta la fecha, muchas de ellas carezcan de una conciencia clara con respecto de sí mismas, lo que les ha impedido evolucionar hacia nuevas formas de interacción con otras instituciones.

Es esta ausencia de estudios sobre este complejo fenómeno, la principal justificación para su realización. En función de ello, el estudio se propone contribuir al estado del arte sobre el tema, ofreciendo un conocimiento sistemático a la fecha inexistente respecto de los avances y dificultades de la implementación de la Reforma en el Estado de Jalisco. La exploración aquí presentada podrá ser la base de estudios posteriores que nos permitan explicar las causas del éxito o fracaso de la reforma. Por otra parte, la identificación de los elementos que inciden en la implementación de la reforma nos proporcionará elementos para valorar su viabilidad y pertinencia.

A todo esto, y pese a no contar con estudios sistemáticos, éste trabajo recoge la valiosa información que nos brinda la experiencia profesional. Datos obtenidos de eventos entre maestros y directivos de las escuelas normales realizados en diferentes estados del país, han favorecido el intercambio de información sobre las dificultades para hacer operativo el Plan de Estudios. Esos espacios, aunque limitados, nos han permitido poner en común (aunque de manera informal) coincidencias y diferencias sobre logros y problemáticas, pero queda claro que mientras esa experiencia no sea recuperada, sistematizada y analizada, no tiene validez alguna.

De esta manera podemos afirmar que el estado de la cuestión, específicamente sobre la formación de profesores de secundaria a partir de la citada reforma (1999), se encuentra en un estado inicial y contribuir a su ampliación es la motivación fundamental del presente trabajo: producir un estudio que dé cuenta de lo que ahora nos estamos preguntando y no podemos responder fuera de la experiencia y las suposiciones que de ello se derivan. En términos de aporte pode-

mos decir que se trata de dejar claro cuáles son las condiciones concretas en las que la Escuela Normal Superior de Jalisco ha encarado la reforma educativa, esto es; contar con información sistematizada y verificable sobre el proceso de implementación de la reforma para la formación docente de educación secundaria a partir de 1999.

### **La reforma en Jalisco, un estudio de caso**

Considerando que la reforma en cuestión, se aplica en todas las normales públicas y privadas que ofertan la licenciatura en educación secundaria en nuestro país, un estudio comparativo entre dos o más casos, de acuerdo con Gundermann, entidades que son objeto de indagación y que por ese motivo se transforman en “casos”, a través de sus procesos de implementación de la reforma curricular, arrojaría importante información tendiente a la generalización. Esto sería de gran utilidad para el gobierno federal, única entidad con la capacidad de redireccionar dicha política pública, dado que las propuestas curriculares y sus ajustes o modificaciones formales, son facultad exclusiva de esa instancia.

Pese a ello, realizar un estudio comparativo entre diferentes casos requiere de un proceso de sistematización de la información o el estudio en paralelo de los casos elegidos. Si bien ésta fue la intención original del presente trabajo, sin embargo, las limitaciones temporales obligaron a focalizar la investigación en una entidad específica, siguiendo para ello el método de indagación del estudio de caso. Se trata de un método de investigación afín o propio, aunque no exclusivo, de los estudios cualitativos. De acuerdo con Yin, es “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes”. (Jacuzzi, 2005:3). Según señala Gundermann, el diseño de investigación basado en el método de estudios de casos no se diferencia en lo esencial de otros procesos de investigación, ya que supone establecer una secuencia lógica o plan que conecta la información empírica con las preguntas y los problemas iniciales del estudio y, finalmente, con sus conclusiones. Desde la perspectiva de la investigación social, el sentido de los estudios de caso se encuentra en el conocimiento profundo de un fenómeno, “logrado mediante la exploración intensiva de un caso, pero desde el cuál se aspira a -desarrollar teorías generales sobre la estructura y procesos sociales- mediante procedimientos comparativos”. (Gundermann, 2004:260).

Por otro lado, Jacuzzi recomienda, para el estudio de casos, una posición cercana al realismo — misma que considera existe una realidad externa y compleja, susceptible de ser conocida con métodos objetivos — se trata de realizar un estudio detallado de los acontecimientos como se van sucediendo, no en un laboratorio, sino en su propio contexto social e institucional. El hecho de que quien realiza la investigación forme parte del fenómeno en cuestión o mantenga una relación de influencia con el objeto de estudio, puede convertirse en una dificultad para la realización de un trabajo de investigación ya que se corre el riesgo de ser poco objetivo, pero también otorga grandes ventajas como el hecho de contar con información que difícilmente podría obtener sin pertenecer al contexto o participar de estos procesos, aún así, se espera que brinde un conocimiento científico.

Podemos ser científicos si delimitamos bien el objeto de estudio y le aplicamos un método adecuado. Por un lado, buscamos mantenernos cerca de los fenómenos; pero, por otro (como queremos “ser científicos”), buscamos objetividad, y nos alejamos de ellos... ¿Cómo logramos ambos fines? Bajando al campo, hablando con la gente de la organización estudiada, operacionalizando variables, triangulando respuestas de distintos entrevistados, buscando modelos causales, eliminando conjeturas poco probables... (Jacuzzi, 2005: 6).

Dentro de los estudios de caso existen diferentes posibilidades o variantes dependiendo del interés o énfasis que señale el investigador, las dos más importantes son las que se guían por una orientación intrínseca y por otra instrumental. La variante intrínseca destaca el caso en sí mismo o lo que podríamos definir como su especificidad, misma que revierte gran importancia para los actores. Desde esta perspectiva, el caso es en sí mismo el objeto de estudio, aquí pueden ubicarse un gran número de trabajos con enfoque antropológico. Contrario a esta visión y desde una orientación instrumental los estudios de caso aspiran a ser un medio de descubrimiento y desarrollo de proposiciones empíricas de carácter más general que el caso mismo. Los casos son considerados oportunidades para estudiar fenómenos de interés, considerando cómo los conceptos y proposiciones teóricas se manifiestan en el o los casos estudiados, de esta manera se tiende hacia un tipo de generalización. Este estudio de caso se ubicará dentro de la variante instrumental.

De acuerdo con Gundermann las fuentes de evidencia en que se apoyan los estudios de caso son variadas, destacándose principalmente: a) la documentación, b) los registros de archivo, c) la entrevista, d) la observación directa, y e) la observación participante. Es importante apoyar-

se en aquellas que pueden entregar una mayor densidad de información pertinente o estratégica a la situación que se investiga. Entre ellas la documentación es considerada de gran valor ya que agendas, oficios, minutas de reuniones y documentos administrativos, suelen ofrecer en su conjunto, un reflejo del día a día de las organizaciones que difícilmente podrá obtenerse de otra manera.

Para el presente estudio, se han realizado entrevistas a funcionarios y encuestas a profesores y alumnos, así como la selección, revisión y lectura de una gran cantidad de documentos oficiales que pertenecen a la propia institución: planes y programas de estudio, guías de trabajo, planeaciones semestrales, plantillas de profesores y alumnos así como registros de asistencia. Todos estos documentos contienen en su conjunto, procesos que ofrecen datos significativos para el análisis de la implementación. "...Esta información será la base de lo que considera el valor principal de un estudio de caso: materiales seleccionados desde los cuales pueden ser inferidos contenidos teóricos...". (Mitchell, 1983).

Finalmente, se puede decir que desde una perspectiva antropológica lo central de un estudio de caso radica en el material descriptivo básico que un observador ha reunido mediante los recursos que ha tenido a su disposición respecto a un fenómeno particular o un conjunto de eventos.

Dirigir la institución que se investiga, como ocurre en este caso, me ha permitido el acceso y revisión de todos esos materiales sin tener que recurrir a solicitudes formales para su obtención lo que sería necesario en caso de no formar parte de la organización, o de ocupar otro espacio en ella.

## **Capítulo II.** *Las reformas educativas: la brecha entre las propuestas y la realidad*

### **En busca de la calidad educativa**

Tal como lo ha señalado Torres (1998), la consigna de los países en desarrollo, a partir de la década de los noventa en materia educativa, ha sido el mejoramiento de la calidad de la educación. Por su parte Gajardo (1999) nos dice que el discurso sobre las reformas:

se ha construido con base en acuerdos y recomendaciones internacionales sobre prioridades y estrategias para modernizar la educación y la enseñanza [lo que ha dado lugar] al diseño de políticas y programas que proponen asumir las actividades de reforma educativa como tareas estratégicas de largo plazo...que incluyen los conceptos de la calidad (mejores resultados en términos de aprendizaje escolar, trabajo productivo y actitudes sociales); eficiencia (mejor uso de los recursos y búsqueda de nuevas opciones financieras) y equidad (participación y atención prioritaria a los grupos excluidos).

La reforma curricular para la formación de profesores de educación secundaria, como un aspecto central en el proyecto de transformación de las escuelas normales, puede definirse como una política pública que responde a demandas internacionales, compromisos de gobierno establecidos a partir de la firma del ANMEB, y necesidades reales; tanto en la formación de los nuevos profesores como en la urgencia de resolver problemas de fondo en la educación de los adolescentes de nuestro país.

El censo de 1990 arrojó un panorama preocupante de la situación de la educación en México, en particular la básica, ya que enfatizaba las grandes deficiencias en dos áreas prioritarias; español y matemáticas y dejaba al descubierto la necesidad de “tomar medidas urgentes tanto respecto de cobertura y eficiencia como de la renovación curricular y magisterial para la elevación de la calidad” (Latapí, 2006: 28).

Una vez que se hubo reconocido la problemática de la baja calidad de la educación básica y su enorme complejidad, coincidiendo con el cuarto informe de gobierno del presidente Salinas, la SEP manifestó, precisamente a través del citado acuerdo, la intención de tomar acciones para resolver la problemática planteada, diseñando una serie de políticas que incidieran en todos aquellos aspectos que se reconocen como factor decisivo para la solución del problema. En el momento de la firma del acuerdo, Zedillo (entonces Secretario de Educación) señalaba la

importancia de hacer obligatorio el nivel de secundaria, argumentando de esta manera su importancia: “la secundaria incrementa la productividad, fortalece las instituciones sociales y económicas, contribuye a consolidar la cohesión social y la unidad nacional, mejora las condiciones de alimentación y salud, fomenta la conciencia de los derechos humanos y de la protección del medio ambiente y difunde actitudes cívicas con base en la tolerancia y el diálogo” (Latapí, 2006: 27).

Para dar cause a las propuestas, el acuerdo se concentró en cuatro aspectos fundamentales: federalización de la educación básica, renovación curricular, magisterio y participación social en la educación. Para el caso que nos ocupa, los temas centrales son renovación curricular y magisterio, que por otro lado son temas interdependientes que se encuentran unidos de manera natural. La renovación curricular contempló modificaciones a los planes de estudio de todos los niveles de educación básica y normal y la cuestión de magisterio consideraba cuestiones relacionadas con formación inicial, actualización y capacitación, aunadas a las cuestiones salariales.

En los múltiples estudios sobre la complejidad del fenómeno educativo, el docente, es reconocido como un factor fundamental en dicho proceso, dependiendo del enfoque, ocupa un papel más o menos protagónico, pero todos coinciden en la relevancia de su participación. Es comprensible que siendo un actor fundamental, pesen sobre él, grandes responsabilidades. Actualmente se reconoce que el fenómeno de la baja calidad de la educación no es imputable únicamente a los docentes, sino que éstos son sólo parte de un gran engranaje en el que inciden factores de la más diversa índole: históricos, políticos y socioeconómicos entre otros, por ello, es claro que esa problemática no puede resolverse centrando la atención en un solo elemento, es necesario vigilar y atender todos los factores influyentes. Sin embargo también es claro que si no es posible cargar sobre las espaldas de los profesores los malos resultados de la educación básica, ellos siguen siendo un factor fundamental en el problema y en la solución.

Una vez que a nivel nacional se ha logrado una gran cobertura en educación secundaria y de que desde 1993, ha adquirido el estatus de obligatoria, resolviendo formalmente el compromiso del Estado de proveer educación básica, el foco de atención se ha movido de sitio, ahora deben atenderse asuntos más complejos aún, como son: la permanencia de los estudiantes y la calidad del servicio que se brinda.

Más allá de las exigencias internacionales, al día de hoy existen suficientes estudios que nos muestran la baja calidad de los aprendizajes de nuestros niños y jóvenes, las evaluaciones nacionales muestran enormes deficiencias y se han confirmado, sobre todo a partir de los resultados de los exámenes aplicados con los parámetros del OCDE a los estudiantes del nivel de secundaria, “México ha participado en las aplicaciones 2000 y 2003 de PISA, con resultados que hacen reflexionar sobre la necesidad de mejorar los niveles educativos nacionales...[y] nos indican que es necesario apretar el paso en el largo camino de la mejora si no queremos quedarnos atrás, en relación con los países más dinámicos” (SEP, 2005: 5). Ante este panorama es evidente que tenemos todo por hacer.

Sabemos que el problema de la profesionalización de los docentes en servicio es enorme, dado que transformar prácticas de quienes ya ejercen la docencia implica un largo y difícil proceso que debe ser impulsado desde las más altas esferas gubernamentales, con la participación de todos los niveles educativos implicados y sobre todo con la participación comprometida de los propios docentes. Resolver el problema de las deficiencias de los profesores en servicio no será tarea fácil, sin embargo es posible lograrlo y para ello es necesario lograr que al mismo tiempo que se profesionalizan los docentes en servicio, se garantice la calidad en la formación de los nuevos profesores. Ésta es la única manera de evitar que se sigan reproduciendo viejos esquemas de formación docente, que en su conjunto pueden definirse como heterogéneos, sobre todo, en cuanto a la calidad de la formación con la que egresan, sin que hasta el momento haya quien se haga cargo de ello de manera sistemática y comprometida.

Torres lo define con mucha claridad al poner de relieve la gran cantidad de factores a considerar en esta tarea, cuando señala enfáticamente: “Salvar la enorme brecha entre la situación deseada y el punto de partida respecto de la cuestión docente... requeriría un esfuerzo titánico, una estrategia sostenida y de largo plazo, medidas urgentes y políticas sistémicas, todo ello en el espíritu de una revisión profunda e integral del modelo escolar y de la situación docente en sentido amplio...”. (Torres, 1998). Transformar, dar seguimiento y evaluar la formación de los nuevos docentes es, junto con la profesionalización de los docentes en servicio, una tarea que debe considerarse central en el contexto general de la política educativa y que no debe seguirse posponiendo indefinidamente.



Por otro lado, los trayectos de formación docente en nuestro país no son continuos; es decir, una vez que los nuevos profesores egresan de las normales y se incorporan al ejercicio de la docencia, nada obliga a la formación continua. Si bien existen alternativas para continuar con una formación posterior, los espacios que ofrecen formación no se encuentran integrados o vinculados a un proyecto de seguimiento de trayectorias profesionales que en caso de los docentes de educación básica es obligado, por la responsabilidad del Estado en el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación básica de calidad.

### **La expansión de la secundaria, nuevas demandas**

La educación secundaria en México, se fundó como nivel educativo en 1925, sin embargo podemos definir como su momento clave, el periodo en que comienza el proceso de expansión, que fue en la década de los setentas. Al respecto, Fuentes ha señalado "...probablemente lo más importante que dejó la política educativa del sexenio de Luis Echeverría [1970-1976] fue la expansión de la secundaria [en la que] se da una transición enorme de un sistema selectivo a un sistema de masas". De igual manera enfatiza la forma en que se va gestando el crecimiento en la cobertura, sobre todo destacando la influencia positiva en asuntos de equidad de género en cuanto al ingreso. Y concluye: "en una etapa relativamente corta, corta en cualquier revisión que ustedes hagan de la evolución educativa en el mundo, pasamos del 30 al 80% de atención [en un periodo de 28 años]", (Fuentes, 2002: 122).

El proceso expansivo de la educación secundaria, vino acompañado de una importante reforma curricular (1975) con la que inicia lo que conocemos como la era de la tecnología educativa. Toda esta propuesta quedó plasmada en la memoria que contiene los acuerdos de Chetumal<sup>3</sup>. En este documento se define con claridad el sentido y el rumbo que la educación secundaria debía tomar a partir de esa fecha. "...La educación primaria y la secundaria constituyen una unidad que ha de operar como una educación general básica, popular, funcional, esencialmente formativa, encargada de promover el desarrollo integral del educando y de dar los fundamentos de una formación que le permita proseguir estudios de nivel inmediato superior o

---

<sup>3</sup> Según señala Bravo Ahuja, las Resoluciones de Chetumal (agosto de 1974), representan las aspiraciones e ideas pedagógicas de los maestros de secundaria, vertidas en los documentos presentados en los seminarios regionales sobre educación media básica realizados en Guadalajara, Saltillo, La Paz, Veracruz, Querétaro y Acaapulco. En el documento presentado se incluyen: la definición de los objetivos de la educación media básica, el plan de estudios y los programas generales que se pondrían en marcha a partir de 1975 en todo el país (SEP, 1974).

incorporarse a la vida productiva”. (SEP, 1975:14). Tal vez lo que los maestros más recuerden de esta etapa de reformas es lo que les afectó directamente, esto es; el cambio de asignaturas por áreas que ocurrió en muchos planteles ya que como ambas propuestas eran consideradas válidas no todos los planteles hicieron el cambio.

Desde su creación se ha considerado al nivel de secundaria como periodo preparativo para el tránsito al nivel superior y como periodo final de estudios para miles de jóvenes que ante la imposibilidad de avanzar hacia otros niveles, deben incorporarse a la vida laboral. En función de ello, en los acuerdos de Chetumal se insistía en la necesidad de alcanzar una escolaridad mínima de 9 años, haciendo obligatoria la educación media básica, ya que hasta esa fecha, aproximadamente 7 de cada diez niños que lograba concluir la educación primaria, ya no se incorporaba a la escuela secundaria. Desde la visión del diseño de esta política educativa, es interesante destacar como existió en ella un señalamiento explícito con respecto de las condiciones para que la reforma tuviera posibilidades de éxito. Se señala por ejemplo, que es necesario revisar a fondo la organización de la educación secundaria y el funcionamiento de los planteles educativos: elaboración de reglamentos, distribución de cargas horarias, ubicación de planteles donde hicieran falta, uso de medios y tecnología educativa para llevar la secundaria a los lugares más alejados, espacios para las reuniones pedagógicas, y la necesidad de que se estableciera un sistema de enseñanza abierta considerando las dificultades de la geografía nacional.

En 1993 se establece finalmente el carácter obligatorio de la educación secundaria, se reforma el artículo tercero y la obligatoriedad de los 6 años de primaria se incrementa, dando lugar a un ciclo obligatorio de 9 años de educación básica que incluye primaria y secundaria. Según señala Sandoval, el proceso global de modernización y el de nuestro país, exigía elevar los niveles de productividad, por lo que se requería una población con mayor escolaridad y los propósitos que se plantearon para los estudios del nivel se describen de la siguiente manera:

Elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país...estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; [y] facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo (Sandoval, 2000: 54).

Como podemos darnos cuenta, los propósitos de la educación secundaria, al margen del aspecto de la obligatoriedad, siguen siendo los mismos desde hace décadas, lo que ha venido cambiando tiene que ver con demandas del contexto socioeconómico.

A fines de la década de los noventa después de haberse realizado la reforma curricular a la formación de maestros de educación primaria en 1997, se abordó el asunto de la reforma para profesores de educación secundaria y comenzó a discutirse con respecto a las deudas que se habían venido acumulando con el nivel. Los cambios curriculares del período 1993-94 para la educación secundaria, contemplaban una serie de elementos que generaban de inicio una contradicción con la formación de los maestros para el nivel. La reforma contempló el cambio del estudio de áreas por asignaturas en los campos de las ciencias naturales y sociales, se adjudicó un mayor peso al desarrollo de competencias de la comunicación o dominio de la lengua, así como del desarrollo de las competencias matemáticas para la resolución de problemas. La orientación se centró en una propuesta con mayor énfasis formativo que informativo, y como ha señalado Fuentes: consiste en dar inequívocamente prioridad al desarrollo de competencias, capacidades, hábitos y aficiones. Los cambios en los enfoques del abordaje de las asignaturas y la masificación aunada a la heterogeneidad en el nivel cultural de los estudiantes que ha partir de entonces comparten una misma aula, le presentan al profesor del nivel, una serie de desafíos para los que no se había venido preparando, (Fuentes: 2002). Abordaremos esto más adelante.

### **Las normales superiores, propuestas de profesionalización docente**

La masificación de la educación secundaria, requirió una gran cantidad de profesores para atender la demanda recién generada. Sin embargo el país no contaba con profesionistas formados para ello, los maestros contratados carecían de una formación específica. Si bien, muchos de los maestros que egresaron de las normales básicas y de educadoras habían continuado su formación en un nivel superior no eran suficientes en número. La SEP se vio en la necesidad de contratar profesionistas egresados de las más diversas especialidades: médicos, ingenieros, abogados, entre otros. Estos profesores demandaron formación docente para hacer frente a su nueva tarea. Las instituciones encargadas de dar respuesta a estas demandas fueron los centros de actualización del magisterio (CAM), la Universidad Pedagógica Nacional y de manera es-

pecífica, las normales superiores, que también tendieron a multiplicarse como consecuencia de dicha demanda.

El origen de este tipo de instituciones se remonta a 1924, año en que se creó la primera Normal Superior en nuestro país, con la misión de formar maestros de secundaria, preparatoria y normal. Esta primera escuela que dependía de la Universidad Nacional de México (UNM), tuvo un período de vida muy breve, ya que pronto un conflicto político por el control de los maestros de secundaria entre la universidad y la SEP, generaría su desaparición y daría lugar a otros organismos para sustituirla, como fue el caso del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Transcurrieron algunos años hasta que finalmente "...en 1942 junto con la Ley orgánica de la educación Pública se crea la Escuela Normal Superior dependiente de la SEP para preparar maestros que tenían como antecedente la normal básica, en las diversas materias de la secundaria. Su plan de estudios contaba con tres grupos de materias: las pedagógicas, las de especialidad y las de cultura general." (Sandoval, 2000:73).

La Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), fue creada mediante decreto expedido por el gobernador del Estado Alberto Orozco Romero, el 1º de octubre de 1973, y desde entonces es la única institución oficial<sup>4</sup> dedicada a la formación de los profesores del nivel medio en nuestro Estado. Su creación responde al proceso de expansión de la educación secundaria y a la necesidad de profesionalización de los maestros de todos los rincones del Estado que de manera particular, demandaban formación pedagógica. "Era notoria en ese tiempo, la falta de preparación de los docentes de las escuelas secundarias, pues la mayor parte de ellos tenían como formación la normal básica, y aunque había maestros verdaderamente brillantes, una abrumadora mayoría tenía limitados horizontes pedagógicos" (Flores, 2005:25). Las normales superiores fueron hasta 1999, escuelas de formación especializante para maestros, ya que quienes se incorporaban a ellas debían cubrir el requisito de ser profesores en servicio.

Desde su fundación, la ENSJ, ha ofertado de acuerdo con las propuestas nacionales, cuatro planes de estudio o propuestas curriculares distintas. En 1973 abrió sus puertas con el plan de estudios 1959, vigente desde entonces en la Escuela Normal Superior de México. En esta propuesta curricular se definen muy puntualmente las finalidades de este tipo de instituciones destacando entre otras, las siguientes tareas:

---

<sup>4</sup> Antes de 1973, existía en Guadalajara la Normal Superior Nueva Galicia, institución privada dedicada al mismo fin.

Formar profesionales técnico-pedagógicos identificados con la doctrina de la Revolución Mexicana. Preparar maestros, técnicos de la educación e investigadores científicos pedagógicos que satisfagan las necesidades del sistema educativo nacional [así como]...para las tareas de supervisión y dirección que se requieran. Impartir cursos de mejoramiento profesional, para la especialización de maestros normalistas, bachilleres y profesionales, maestros en servicio que no hayan hecho los estudios pedagógicos correspondientes [y brindar] la complementación pedagógica necesaria a profesionales en servicio docente en escuelas superiores, subprofesionales y profesionales”. Y en particular se destaca la alta tarea encomendada “Ser de hecho y por derecho, una de las más altas instituciones educativas y de cultura del Estado Mexicano, (SEP, 1959:3).

Tres generaciones se formaron en la ENSJ, con esta propuesta, que debía cursarse por anualidades en cuatro ciclos lectivos y que otorgaba a los egresados el título de *Maestro*<sup>5</sup> en cada una de las 8 especialidades que se impartieron en nuestro Estado, de las 15 que contemplaba la reforma de 1959.

Tres años después, en 1976 y como consecuencia de la reforma a la educación secundaria, se transforma el Plan de estudios. Los acuerdos de Chetumal que consideraban en su séptimo apartado lo relativo a la formación y actualización de los maestros, sugerían: “Encomendar al Consejo Nacional Técnico de la Educación, el estudio de la reforma a los planes de estudios, programas y técnicas de enseñanza de la educación normal superior” (SEP, 1974:31) De igual manera se establece la licenciatura como nivel mínimo de estudios y se modifican las propuestas de las asignaturas por las de las áreas sociales y naturales. Esta propuesta curricular se cursaba también en cuatro ciclos lectivos y otorgaba el título de *Licenciado en Educación Media con Especialidad* en cada una de las 7 especialidades que se ofrecían. Siete años estuvo vigente este plan de estudios hasta una nueva propuesta.

En el año de 1983, surge una nueva propuesta curricular que reforzaba la anterior en los aspectos relacionados con la propuesta de la tecnología educativa<sup>6</sup> como parte de la línea fundamental de los estudios docentes: la didáctica. Si bien se continúa con una propuesta en cuatro ci-

<sup>5</sup> El título de *Maestro* que consideraba el Plan de Estudios 1959, no corresponde al actual grado de maestro, era utilizado para referirse a un nivel superior al de profesor, pero corresponde al nivel de licenciatura.

<sup>6</sup> La tecnología educativa se define como una forma de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos, basada en las investigaciones sobre el mecanismo del aprendizaje y la comunicación, que, aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos, instrumentales y ambientales, conduzca a una educación más eficaz. (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1997:1330)

los podemos decir que se cursaba en semestres ya que existe diferencia entre las asignaturas del primer y segundo semestre de cada ciclo, cosa que no había ocurrido hasta entonces. El título se otorgaba bajo el rubro de *Licenciado en Educación Media en el Área* de cada una de las 7 que se ofertaban.

En 1984 las escuelas normales en su totalidad unificaron criterios de formación elevando la oferta de sus estudios a nivel licenciatura y abriendo las puertas entonces, a jóvenes bachilleres sin experiencia docente. Aún cuando esto ocurrió en las normales básicas, la Normal Superior de Jalisco seguía requiriendo a los aspirantes la experiencia docente y según se puede constatar en los archivos de la institución, desde principios de los ochenta empezaron a incorporarse alumnos que no cubrían el requisito de ser profesores en servicio, lo que dificultaba el cumplimiento de la propuesta curricular porque se esperaba que en las aulas se aprovechara la experiencia de los docentes como base para los nuevos aprendizajes. Algunos de los profesores de acuerdo con su experiencia en la institución, identifican la llegada de los bachilleres, como el inicio de una etapa de deterioro en la vida académica de la ENSJ. Si reflexionamos en torno a ello, encontraremos que en esa visión, existe razón al menos en parte, ya que la mayoría de los bachilleres no cumplían con el perfil de ingreso, esto es, no tenían experiencia docente y el plan de estudios no contemplaba su acercamiento formal al campo laboral porque estaba diseñado para profesores en servicio.

Dieciséis generaciones se formaron con esta propuesta. ¿De qué manera esto afectó o influyó en el servicio que estos profesores brindaban, una vez incorporados al servicio docente? ¿Existe alguna relación entre estos procesos formativos y los resultados de las evaluaciones que se han realizado a la escuela secundaria en la última década? No tenemos respuestas para ello, lo que lo convierte seguramente en un tema de estudio.

Al margen de las diferentes propuestas curriculares queda claro que la vocación de las escuelas normales superiores ha sido la formación de los docentes del nivel medio y medio superior. Sabemos también que hay un gran porcentaje de maestros que no cuentan con estudios en estas normales ya que se incorporaron como docentes con su título de licenciatura en alguna otra disciplina, ajena a la docencia. Sin contar con un dato exacto, se tiene conocimiento de que existe un porcentaje de docentes en servicio, que no cuenta con licenciatura de ningún tipo, ya

sea porque se incorporaron al servicio sin haberla cursado o porque aunque se inscribieron en algún programa de licenciatura, no lo concluyeron.

A partir de 1999, la escuela Normal Superior de Jalisco ha estado dedicada a la formación inicial de los docentes de educación secundaria. Llamamos formación inicial a esta primera etapa formativa de los docentes y se usa el término, en alusión a que en esta profesión, la formación no concluye sino que es permanente.

### **El plan de estudios 1999, una propuesta para la formación inicial**

En septiembre de 1999, los directores y subdirectores de las normales superiores del país, tanto públicas como privadas fueron convocados a una reunión nacional a la ciudad de México. El motivo de esta reunión era la presentación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria que entraría en vigor en ese mismo mes. En ella se dieron a conocer las motivaciones que generaron la propuesta, ligadas principalmente a las demandas de un nuevo perfil profesional en los docentes del nivel.

Se dio a conocer el perfil de egreso como referente principal del plan de estudios, los criterios, las orientaciones y lineamientos que regulan los contenidos, la organización y secuencia de las asignaturas, así como otras actividades relacionadas con el plan. Sobre las demandas del sistema que generaron la nueva propuesta, Fuentes señala:

Está claro que no se trata de cambiar por cambiar... sino porque hay situaciones de diverso tipo que desde hace tiempo nos demandan un cambio profundo en la formación del personal educativo de este nivel de enseñanza... el cambio curricular de la educación secundaria a partir de 1993-1994...el cambio del trabajo por áreas en el campo de las ciencias sociales y de las ciencias naturales al trabajo por asignaturas...[y aunado a ello, el haber dado] relevancia al peso del aprendizaje y del dominio de la lengua... y la prioridad asignada al desarrollo de las competencias matemáticas para la resolución de problemas.<sup>7</sup>

Ésta vendría a ser una diferencia importante de este plan de estudios, respecto de los tres planes anteriores. Dejar de lado una visión predominantemente informativa por una centrada en el desarrollo de competencias, capacidades, hábitos y aficiones. Los enfoques marcan la ruptura entre una formación tendiente a la erudición, en el que se suponía que por acumulación de

---

<sup>7</sup> Versión estenográfica de la conferencia ofrecida por el maestro Olac Fuentes Molinar el 13 de septiembre de 1999, para la presentación del Plan curricular de la nueva licenciatura.

conocimiento se llegaba a formar al nuevo profesor y un enfoque de tipo más constructivo, en que el docente en formación va desarrollando competencias y se va construyendo a sí mismo. A partir del reconocimiento de que este currículum demanda un tipo de maestro que no se estaba formando, el desafío del nuevo plan de estudios consiste precisamente, en formar un maestro capaz de trabajar con estas prioridades.

Para la elaboración del perfil de egreso de dicho plan, se definió una serie de competencias que los estudiantes normalistas deben desarrollar a lo largo de los ocho semestres en que cursan su carrera.

### Cuadro 2.1

#### Rasgos del perfil de egreso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria

Habilidades intelectuales	Dominio de los propósitos y contenidos de la Educación Secundaria	Competencias didácticas	Identidad profesional y ética	Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela
---------------------------	---	-------------------------	-------------------------------	--

Se consideran competencias de la más diversa naturaleza, mismas que se agruparon en cinco grandes campos: *Habilidades intelectuales específicas* entre las que destaca la capacidad para comprender, reflexionar, analizar y resolver problemas, comunicar sus ideas con claridad y pertinencia. *Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria*, además del enfoque de la asignatura que imparte así como el dominio del campo disciplinario de su especialidad. *Competencias didácticas*, considera la capacidad para diseñar, organizar y poner en práctica actividades de aprendizaje adecuadas a los intereses y necesidades de los adolescentes, el reconocimiento de las diferencias individuales, las necesidades especiales, estrategias de evaluación, la capacidad para establecer un clima de trabajo que favorezca actitudes de confianza, autoestima, respeto y disciplina. *Identidad profesional y ética*, entre lo que destaca la práctica de valores como el respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad, promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública, reconoce el impacto de su trabajo en la sociedad y asume su profesión como una carrera de vida. *Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela*, aprecia y respeta la diversidad regional, social,



cultural y étnica del país, reconoce las problemáticas de la comunidad y asume un papel activo en la solución de los mismos a la vez que compromete a la comunidad con la escuela y promueve el uso racional de los recursos y el cuidado del medio ambiente, (SEP,1999 :10).

Acompañan estos rasgos del perfil de egreso, una serie de orientaciones y criterios que guían las formas de trabajo académico y tienden a evitar contradicciones que dificulten la puesta en marcha del plan. Entre las más importantes, se establece el reconocimiento de la escuela secundaria como espacio básico de aprendizaje, destacando la importancia del proceso de acercamiento al campo de trabajo en condiciones reales. Esto se logra a través de la práctica docente progresiva que inicia con procesos de observación y culmina con una larga estancia en la que el alumno comparte la responsabilidad de estar frente a grupo acompañado del profesor-tutor, titular de la asignatura. También se destacan los compromisos de las escuelas normales en cuanto a proporcionar los medios para lograr aprendizajes complementarios a su formación, como es el caso de la enseñanza de idiomas, el uso de los recursos tecnológicos y todo tipo de herramientas necesarias para el logro del perfil deseado. Así también, se enfatiza en la necesidad de un verdadero trabajo colegiado entre los docentes.

Considerando la naturaleza del trabajo en las escuelas secundarias, la Licenciatura en Educación Secundaria se oferta como ya se dijo en el capítulo anterior, con diez especialidades que incluye la de Telesecundaria. El planteamiento curricular ha sido organizado atendiendo a tres grandes campos que se describen y explican enseguida:

### **Cuadro 2. 2**

#### **Campos de formación de la Licenciatura en Educación Secundaria**

Formación general	Formación común a todos los licenciados en educación secundaria	Formación específica
-------------------	---	----------------------

*La formación general* que contextualiza la tarea educativa en nuestro país y que es necesaria en todo profesor de educación básica. *Formación común a todos los licenciados en educación secundaria*, las asignaturas que forman parte de este campo conducen a una más sólida formación en el conocimiento de los adolescentes y de las características de la escuela secundaria como espacio de aprendizaje. Podemos decir que esto le da otro elemento distintivo al plan, respecto de los anteriores, ya que enfatiza la formación de un profesor de adolescentes en una

rama específica del saber vs. un profesor de asignatura que enseña adolescentes. Finalmente, el tercer campo contempla la *formación específica* o especializante y hace referencia a los contenidos científicos y las competencias didácticas requeridas por cada una de las especialidades. Podríamos decir que esta es la brújula que debe conducir la formación de los nuevos profesores de educación secundaria. Sin embargo, es de llamar la atención como estas nuevas demandas hechas a las escuelas normales en 1999, se hicieron pretendiendo ignorar las realidades tan complejas que existen en ellas y que son poco propicias para el éxito de la propuesta, abordaremos esto en el tercer capítulo.

### **Las reformas educativas y el papel del docente, visiones coincidentes**

Podemos decir que las reformas educativas, son producto de políticas públicas tendientes a lograr la formación de ciudadanos capaces de adaptarse y hacer frente a las múltiples demandas del mundo que les ha tocado vivir, sin embargo, la mayoría de ellas aunque claras en sus propósitos, las más de las veces adolecen de aspectos básicos como el seguimiento de los procesos y la evaluación del impacto, lo que finalmente se refleja a la larga en mayores problemas sociales. Esta complejidad ha sido analizada desde diferentes perspectivas, algunos autores enfatizan cuestiones que deben ser revisadas y que como ocurre en el caso de la más reciente reforma a la formación de profesores de educación secundaria, no se han atendido.

Las visiones que se presentan han sido elegidas porque tienen como común denominador la crítica a la incongruencia entre los dictados de lo que debe ser y hacer la escuela y la realidad en que esas propuestas se ponen marcha, así como el énfasis en el papel del docente en cualquier proceso transformador. Por otro lado, no podemos perder de vista que las reformas educativas requieren de largos períodos de tiempo para su maduración Sin embargo, es necesario atender desde el inicio de su implementación un proceso de seguimiento que permita extraer lecciones de la práctica y hacer los ajustes necesarios, y no esperar hasta un siguiente proceso de reforma para reconocer que la anterior no funcionó. Al respecto Pedró y Puig han señalado: “Las reformas educativas pertenecen al reino de las políticas educativas, las cuales se caracterizan por generar cambios de naturaleza incremental y no súbita. En efecto, la mayoría de las políticas educativas conducen a cambios progresivos, a lo largo de un período dilatado de tiempo, y son difícilmente cuantificables, hasta el punto que durante años puede ser difícil ver

—en el sentido más genuino de la palabra- que se haya producido algún cambio” (Pedró y Puig, 1998:46).

Por otro lado, sabemos que las reformas más recientes buscan el mejoramiento de la calidad de la educación. Desde la perspectiva de Torres (1998), esta intención no logrará concretarse, sin embargo, mientras no se dé acompañada de una revisión profunda de la realidad que impera en el campo donde se van a poner en marcha las reformas. Por ello, considera fundamental, tomar en cuenta, cuáles son las condiciones concretas desde las cuales los países en desarrollo deben encarar las reformas educativas y señala los aspectos más importantes, como son: a) los vacíos en la formación de los propios docentes formadores, b) la laxitud en los estándares para el reclutamiento de los profesores en los centros de formación, c) los salarios equiparables a los de un trabajador manual sin calificación y d) las precarias condiciones de enseñanza y aprendizaje, entornos educativos muy alejados de aquellos conforman las llamadas “escuelas efectivas” en los países de la OCDE.

Desde otra perspectiva, es interesante señalar la crítica que Fullan y Hargreaves (1999) realizan sobre el simplismo con que se define un perfil deseable del futuro docente que se supone aplicable a nivel universal, sin considerar los enormes contrastes entre las condiciones en que se realizan los procesos educativos en cada país y comunidad ya que según señalan, “La mayor parte de los intentos de reforma educativa fracasan. Ninguna de las estrategias de abajo arriba o de arriba abajo parece surtir efecto”. Desde su perspectiva, las razones que explican este fracaso tienen que ver con la forma en que se diseñan esas políticas ya que los planeadores pretenden resultados inmediatos, existe una tendencia a adoptar modas y soluciones rápidas, se prefieren soluciones estructurales o periféricas sin llegar a problemas fundamentales de la enseñanza y el desarrollo de los docentes, no se prevén los sistemas de seguimiento y las estrategias no logran motivar a los docentes. Son precisamente los docentes quienes, para los autores, desempeñan un rol clave en el éxito de una reforma ya que según señalan, de nada sirve construir propuestas de cambio y mejora si estas no llegan a las aulas y se traducen en una práctica docente eficaz. “En último término, es el docente en su aula, el encargado de interpretar y producir la mejora. En lo que concierne al cambio, el docente es sin duda la clave...un liderazgo que no comprenda ni comprometa al docente, fracasará. En este sentido, excluir a los docentes de la tarea de liderazgo o de proceso de cambio no es práctico ni político...” (Fullan y Hargreaves, 1999: 37).

Por su parte, Darling-Hammond, no ha dejado de insistir en la importancia de considerar seriamente al binomio docente-centro escolar, si pretendemos lograr el éxito en las propuestas de mejora “Los esfuerzos encaminados a promover aulas inteligentes y democráticas han sido abortados repetidamente por una flagrante desatención a la formación del profesorado y al desarrollo de la capacidad de las instituciones escolares...”. En ese mismo sentido, autores como Tyack y Cuban (2000) han señalado que es rara la reforma que funciona como se había planeado y que es un hecho que “las escuelas casi siempre han cambiado a las reformas”, por lo que es importante estar conscientes de ello para evaluar el éxito o fracaso de las mismas. En estudios que estos autores han realizado, utilizan tres categorías de análisis o normas para medir el éxito de las reformas: *apego al plan original*, *eficacia para alcanzar resultados previstos* y *longevidad*. Según señalan, aún en los casos en que esas normas se cumplen, es posible encontrar reformas que al haberse separado de la propuesta inicial, generan resultados no esperados que son positivos, por otro lado se puede encontrar también el cumplimiento de metas trazadas, en un gran porcentaje, y sin embargo, ser discutible el beneficio aportado. De igual manera, la duración de las propuestas no garantiza beneficios a los estudiantes ya que algunas reformas duraderas crearon problemas nuevos. “Nos parece útil pensar en planes de reforma, no como políticas claramente impuestas sino como conceptos que deben evaluarse sobre la base de sus efectos prácticos, tanto positivos como negativos y, luego enmarcarlos en consecuencia...” (Tyack y Cuban, 2000:126), finalmente y como la mayoría de los estudiosos de las reformas, ponen de manera optimista, el énfasis en el papel del docente como actor clave, justo ahí donde se materializan las reformas: el aula.

Por su parte, también Frigerio enfatiza las posibilidades de transformación de la realidad escolar sobre las reformas propuestas, señala cómo a través del tiempo, las escuelas han cambiado o traducido a las reformas “...las interpretaron; las quebraron; encontraron en ellas intersticios insospechados sobre los que desplegaron su autonomía; las momificaron; las fetichizaron; las banalizaron; las superaron, aprovechando sus potencialidades.” Y además de señalar lo anterior advierte:

“Si aquello que da sentido a la escuela, en tanto institución social...no es considerado por las reformas; si éstas no hacen del cambio de las representaciones, los valores, las creencias, las normas y las reglas del juego institucional un eje central de sus proposiciones, discursos y acciones; en fin, si se reducen a una perspectiva exclusivamente técnica, entonces están llamadas

a provocar un cambio por el cambio mismo, eventualmente un gatopardismo...” (Frigerio, 2000:14)

Por lo tanto, podemos concluir que no son las reformas en sí mismas las que generan y deciden los cambios reales, sino y sobre todo, la forma en que colectivamente se las apropian los profesores, elaborándolas y redefiniéndolas. Desde esta perspectiva, es obligado entonces, el análisis de las reformas en su contexto, la valoración de las características de la realidad institucional, de las prácticas comunes de los profesores, de los juegos de poder, en fin, de lo que se ha llamado la gramática y la cultura escolar, lo que nos permitirá su comprensión.

Visiones como la de Tyack, Cuban y Frigerio, son útiles para tranquilizar a aquellos que pensamos que no hay rumbo o que estamos condenados al fracaso si las condiciones mínimas no están previstas. Idealmente las condiciones de la realidad institucional debieran ser consideradas. Sin embargo, al margen de las posibilidades del éxito de la más reciente reforma a la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco, el proceso de reelaboración de las propuestas por parte de las escuelas y los profesores, lleva en sí misma un potencial de generación de nuevas realidades educativas nada despreciables. Revisaremos en el siguiente capítulo, qué podemos esperar de la reforma de 1999, a partir del proceso de implementación.

## Capítulo III. El proceso de implementación de la reforma en Jalisco

### Introducción al capítulo

En este capítulo se presenta el conjunto de datos obtenidos a partir de la información que nos han proporcionado maestros y directivos. Se realiza un análisis mixto en el que se utiliza un instrumento cuantitativo como lo es la encuesta para recabar información sobre la percepción acerca las características de la reforma que tienen 45 docentes de un universo de 84 con que cuenta la escuela. Estos 45 constituyen el total de quienes participaron en el proceso de implementación y reúnen además otras dos condiciones importantes para el análisis; se incorporaron a la institución antes de 1999 y por lo tanto laboraron con el plan 1983 y hasta la fecha continúan laborando, por lo que han vivido el proceso en estos 7 años. Para fortalecer cualitativamente la información, se aplicó una entrevista en profundidad a siete actores relevantes<sup>8</sup> dentro del grupo de los 45 profesores. De igual manera, se vierte aquí información valiosa proporcionada por el directivo y la responsable de coordinar los trabajos de implementación en la ENSJ así como a la responsable del PTFAEN en Jalisco. La interpretación de los datos intenta responder a las preguntas que constituyeron el problema de investigación. *¿Cómo se dio este proceso en nuestra entidad, es decir, cuáles fueron las condiciones de implementación en la ENSJ?, ¿Cómo han enfrentado los profesores-operadores la fase de implementación en relación con su implicación y afectación?, ¿Qué piensan ellos sobre el plan de Estudios 1999, es decir, qué valoración hacen de la propuesta curricular en relación con sus expectativas?* Con lo anterior, se pretende desvelar “las dificultades para llevar a cabo la implementación de la reforma en las condiciones de la realidad institucional”, que define más puntualmente el problema planteado.

---

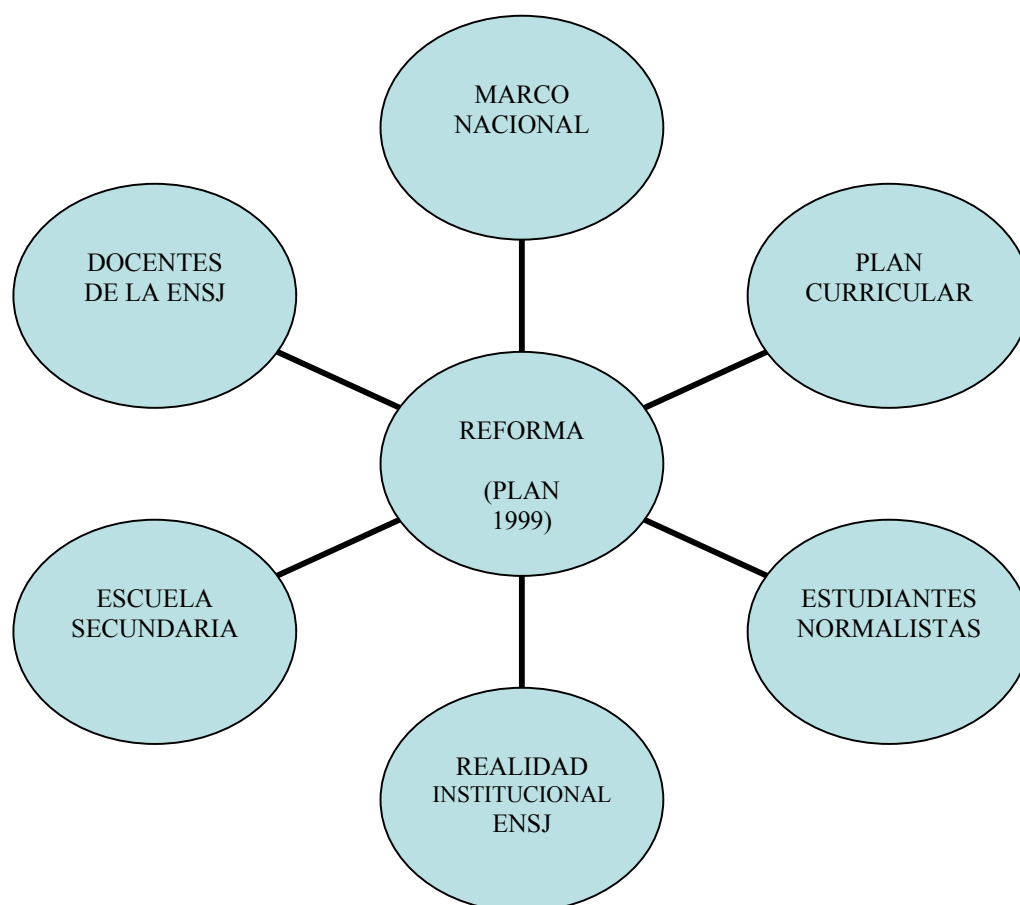
<sup>8</sup> Estos siete profesores fueron considerados actores relevantes porque representan cada uno de ellos a un subgrupo, con un significado fuerte dentro de la institución. Por ejemplo, se encuentra quien representa muy bien al grupo de mayor antigüedad, otro al grupo de los muy críticos, al de los muy comprometidos con la tarea docente, al de los tradicionalistas, al de los imparciales, al de los más jóvenes, etc., pero todos conocen a fondo el proceso de implementación y tienen experiencia valiosa en la propia institución.

### Los actores y su participación en la reforma

Para el abordaje del proceso de implementación, señalé algunos actores o dimensiones relevantes que se hace necesario abordar en diferentes momentos de este capítulo, para permitirnos el análisis de la realidad institucional. Entre éstos, ocupan con mayor o menor influencia un lugar destacado: el docente, el centro escolar, la propuesta curricular, la escuela secundaria, los alumnos y los responsables de la gestión como son el directivo y los funcionarios de la SEJ y de la SEP.

**Cuadro 3.1**

Esquema con los actores y dimensiones del proceso de implementación



En el esquema anterior aparecen en torno a la referencia que propone el Plan 1999, los actores o dimensiones señalados. Cada uno de ellos afecta y es afectado por la propuesta de reforma.

De igual manera, es posible visualizar la forma en que se oponen unos elementos con respecto de otros y se enfatiza lo que idealmente se propone contra la realidad.

Tal como lo han señalado Pedró y Puig, “Una reforma educativa no es puramente un proceso técnico, sino que es, por encima de cualquier otra cosa, un proceso político y, en esta medida, es algo directamente relacionado con un contexto concreto” (Pedró y Puig 1998:46).

El acontecer de la vida institucional puede revisarse desde las acciones de sus miembros, pero éstas carecen de sentido si se analizan aisladas, así que aunque se aborde la participación de alguno de los actores o de cualquiera de las dimensiones, el sentido básico para la comprensión del tema lo da el contexto.

Desde la perspectiva del presente trabajo, para el análisis, se concede gran importancia al docente, ya que su participación, como vimos en el capítulo anterior, es determinante en los procesos de reforma y por lo tanto para la comprensión que podamos lograr en el análisis de los mismos. Sobre ello, Tedesco señala: “... las discusiones que tuvieron lugar en las últimas décadas acerca de los procesos de transformación educativa desconocieron, subestimaron o simplemente concibieron en forma retórica el papel de los docentes quienes, en general, fueron subestimados o simplemente considerados como un insumo más del proceso pedagógico”. Como veremos más adelante, es imposible comprender los procesos de reforma sin analizar el papel decisivo del docente en ellos. “... las experiencias recientes están demostrando que las reformas no podrán avanzar en forma significativa sin una política integral dirigida al personal docente”, (Tedesco, 2004:103).

Al menos en los últimos tres sexenios la figura del docente aparece como actor relevante en todos los discursos y proyectos educativos. Desafortunadamente en la mayoría de los casos sólo queda en retórica. De igual manera se han presentado proyectos que no han logrado generar cambios reales en el papel de los docentes de educación básica. Como un ejemplo reciente de esto, podemos señalar que en 2003, la SEP creó un interesante proyecto titulado *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica* que tuvo como propósito central: la definición de una política nacional de formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Si bien los maestros de las escuelas normales del país son docentes de educación superior, existía en esta propuesta un rubro que los incluía, precisamente por formar ellos a los profesores de educación básica. En el esta-

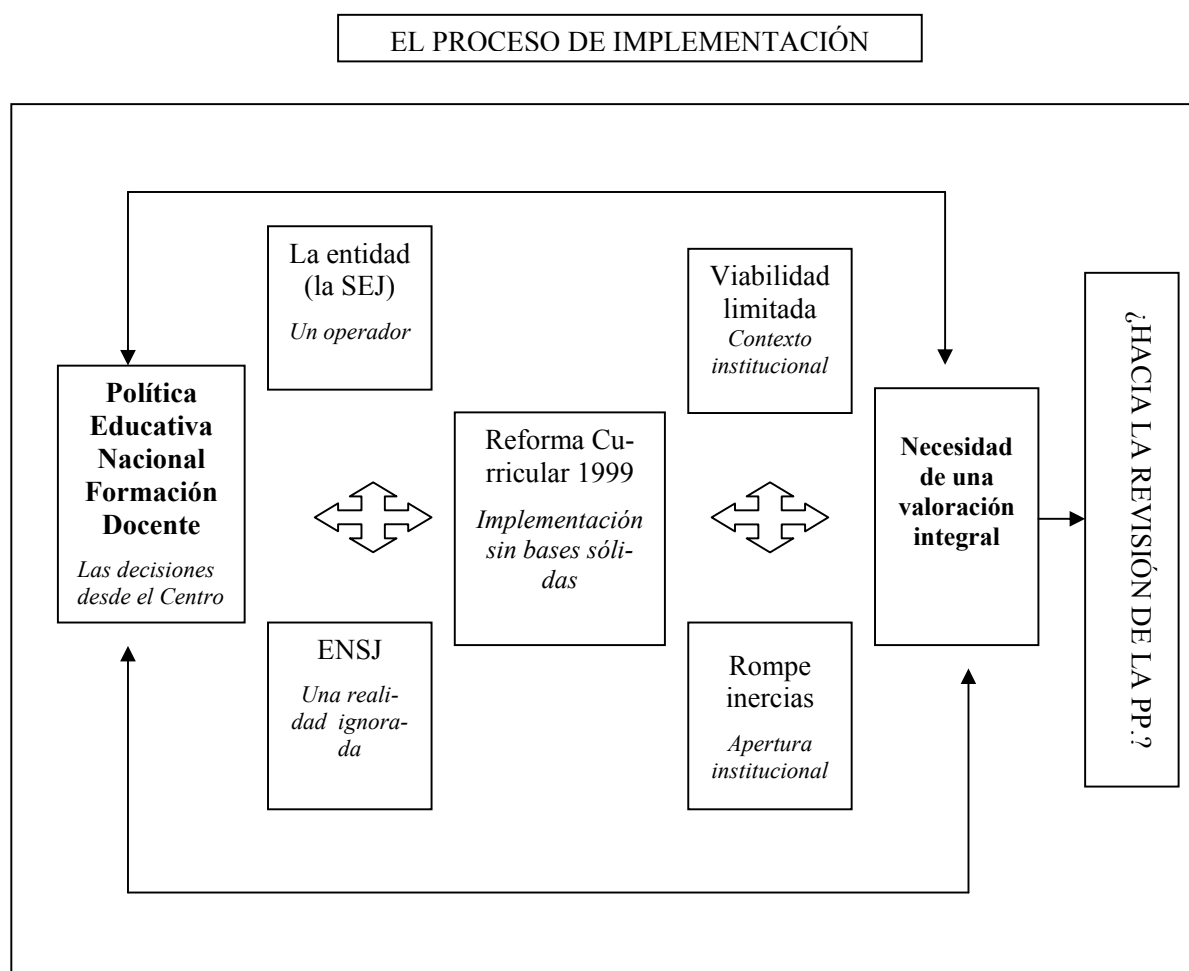


do de Jalisco se elaboró un proyecto de formación estatal que contemplaba diversas acciones encaminadas a la creación de un sistema articulado de formación docente, desafortunadamente, a nivel federal se abandonó el proyecto y con ello las entidades lo hicieron también.

Al margen de los discursos y las políticas para la formación docente, muchas instituciones continúan realizando importantes ejercicios de capacitación o formación permanente, que va dotando poco a poco a los docentes de las herramientas que les permiten participar de manera significativa en los procesos de reforma. Desafortunadamente estos ejercicios, son aislados, por tanto podemos concluir que la consideración de la participación del docente aparece a nivel de discurso prácticamente en todos los proyectos de renovación educativa, no así, en la realidad.

### Cuadro 3.2

Esquema que muestra los elementos y etapas del proceso de implementación del Plan 1999 en la ENSJ



Este esquema sintetiza el análisis del proceso de implementación del Plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria en el estado de Jalisco. El proceso inicia con el señalamiento del diseño de la política educativa por parte del gobierno federal (SEP) en la década anterior para una nueva formación docente. El cuadro pretende establecer las relaciones entre los elementos o actores involucrados y nos dirige hacia algunos planteamientos que nos permiten señalar la necesidad de una revisión de la política planteada.

### **El colectivo docente de la ENSJ**

La característica que describe de mejor manera al colectivo docente de la Normal Superior de Jalisco, es su heterogeneidad. De acuerdo con Díaz "... en el análisis social, la colectividad es el concepto opuesto al individualismo...la colectividad resuelve tareas y asume compromisos que por su magnitud no pueden emprender los individuos..." (Díaz, 2000:64). Entendemos para este trabajo, por colectivo docente, al grupo de profesores que conforman una comunidad escolar. Los colectivos son diferentes dependiendo de las tareas que comparten como grupo. Pueden ser más o menos maduros en la medida que se encuentran cohesionados en torno de la tarea académica, tienen desarrollado el sentido de pertenencia y promueven o desarrollan el proyecto institucional a partir de propuestas propias de mejora, innovación y cambio. Esta característica puede ser considerada favorecedora o limitante, dependiendo del papel que se le asigne en los procesos institucionales.

En el caso del presente estudio, nos interesa destacar los elementos que constituyen esta heterogeneidad y su papel en el proceso de implementación del plan de estudios 1999. En nuestro sistema educativo, los colectivos docentes no se encuentran consolidados, en las escuelas convergen profesores con perfiles e intereses muy distintos. Independientemente de compartir una tarea común, encontramos grandes diferencias en su formación académica, antigüedad en el servicio, edades, origen o tipo de contratación y desempeño profesional. Obsérvese en las siguientes tablas la diferencia de edades, antigüedad en el servicio (docencia), y formación académica de los docentes de la ENSJ.

### Cuadro 3.3

#### ENSJ: porcentaje de profesores, según grupos de edad (%)

Grupos de Edad	28-38	39-48	49-58	59-68	69-78
<b>Frecuencias</b>	13.3%	35.6%	28.9%	20%	2.2%

Fuente: Registro estadístico de la ENSJ.

Como podemos observar, la planta docente está formada en su mayoría por profesores en su madurez. De acuerdo con la experiencia que nos ha dejado la implementación de la reforma de 1999, pudimos observar que la edad de los profesores juega un papel importante a la hora de implementar procesos de reforma<sup>9</sup>, es común que a mayor edad y experiencia, se dé una mejor comprensión de las propuestas y sus significados, pero también encontramos mayor dificultad o cierta resistencia en la aceptación de innovaciones. Por otro lado los más jóvenes suelen mostrar mayor entusiasmo a la hora de los cambios, pero su inexperiencia dificulta la comprensión del sentido de las propuestas innovadoras.

### Cuadro 3.4

#### ENSJ: porcentaje de profesores, según grupos de años en la docencia y en la formación de formadores (%)

Grupos de años / Condición	1 a 10	11 a 20	21 a 30	31 a 40	41 a 50
<b>Docente</b>	13.3%	17.8%	33.3%	22.2%	13.3%
<b>Formador de formadores</b>	20%	44.4%	26.7%	4.4%	4.4%

Fuente: Registro estadístico de la ENSJ.

En esta tabla podemos observar que la mayoría de los profesores de la ENSJ, cuenta con más de 20 años de servicio en docencia, aunque no todos en el nivel superior. Es común que los

<sup>9</sup> Entrevista con la responsable del proceso de implementación, actualmente Subdirectora Académica.

profesores inicien su carrera como docentes en educación básica y después de algunos años de práctica se incorporen al nivel superior. Al igual que la variable de edad, la antigüedad suele representar un problema a la hora de las innovaciones, porque cuando una institución tiene establecida una cultura con prácticas poco favorables a los procesos académicos, se hace muy difícil promover el cambio ya que es necesario desarraigar hábitos y condiciones e intentar implantar otros nuevos. En nuestro contexto, éste es tal vez, uno de los mayores retos en la gestión institucional y uno de los mayores obstáculos para llevar con éxito procesos de implementación de reformas educativas.

**Cuadro 3.5**

**ENSJ: porcentaje de profesores, según institución de formación académica**

Formación docente	Normal Básica	Normal Superior	U. de G.	UPN	Otros
<b>Frecuencia</b>	2.2%	77.8%	15.6%	4.4%	0%

Fuente: Registro estadístico de la ENSJ.

**Cuadro 3.6**

**ENSJ: porcentaje de profesores titulados, según condición de estudios de posgrado y nivel de posgrado realizado**

Condición de estudios de posgrado, nivel de posgrado realizado	Condición de estudios de posgrado		Nivel de posgrado realizado		
	SI	NO	Especialidad	Maestría	Doctorado
<b>Frecuencia</b>	46.7%	53.3%	4.8%	81%	14.3%

Fuente: Registro estadístico de la ENSJ.

En el esquema anterior, referente a formación académica, encontramos profesores que cuentan con una formación académica exclusivamente en el campo de la docencia, esto es, iniciaron su formación como profesores de educación primaria o preescolar y posteriormente cursaron una licenciatura, en su mayoría en la Normal Superior algunos en la UPN y otros en la Universi-

dad de Guadalajara. Existe también un grupo que tiene como estudios básicos alguna licenciatura universitaria no docente: químico, biólogo, abogado, geógrafo u otras, quienes posteriormente cursaron una maestría en educación y/o investigación.

Sobre el nivel de estudios que han alcanzado, un porcentaje mínimo cuenta con grado de doctor y casi un 48% con una maestría. De igual manera nos damos cuenta que en este colectivo más del cincuenta por ciento de los profesores sólo cuenta con el grado de licenciatura, lo que es poco recomendable para una formación sólida en los nuevos profesores. Se considera necesario que un profesor que imparte licenciatura cuente al menos con el grado superior al que imparte, en este caso, sería deseable que todos contaran con el grado de maestría. Sin que esto sea garantía para lograr buenos procesos de aprendizaje en los estudiantes, se supone que quien cuenta con un posgrado ha adquirido mayores y mejores herramientas para su desempeño profesional.

Además de lo anterior y considerando que la escuela ofrece una licenciatura con 10 especialidades distintas, la formación de los docentes tiene enorme variación en cuanto a la especificidad de sus estudios. En esta institución comparten actividades profesionistas de al menos las siguientes especialidades: pedagogía, psicología, biología, química, geografía, historia, matemáticas, inglés, español, derecho e ingeniería. Este es otro elemento que dificulta la cohesión colaborativa, ya que los intereses por formación tienden a atomizar al colectivo docente.

El hecho de que en una institución convivan docentes con características e intereses tan distintos hace la tarea colegiada más difícil ya que los enfoques y las perspectivas suelen ser no sólo distintos, sino opuestos en muchas ocasiones.

Los docentes de la Normal Superior suelen agruparse de acuerdo con afinidades, lo que en ocasiones les da la edad, la especialidad, el origen y los intereses políticos. Ante esta heterogeneidad se hace necesario insistir en la necesidad de unificar criterios y acciones en torno de objetivos profesionales e institucionales comunes, como en este caso, los relacionados con la tarea de la formación docente y todo lo que ello implica.

La posibilidad de que un colectivo docente logre consolidarse, depende entre otras cosas, de acuerdo con Gairín (1996) de un clima organizacional favorable para que en el espacio laboral en que se encuentre, se generen situaciones que propicien tareas que permitan una buena comunicación entre ellos. Que puedan compartir inquietudes, exponer problemáticas, hacer pro-

puestas, elaborar proyectos, en fin, compartir la experiencia cotidiana y apoyarse unos a otros. En el ámbito educativo es bien sabido, que la colegiación del trabajo académico es una de las prácticas que más beneficia o promueve la consolidación de los colectivos.

Desde esa perspectiva, la característica de heterogeneidad en la ENSJ, se constituye en un elemento que ha dificultado el proceso de implementación, mismo que seguramente fue pensado en términos de colectivos docentes más maduros, de acuerdo con lo que se señala el documento base que contiene la propuesta de dicho plan de estudios: “Un plan de estudios por correcta que sea su formulación, sólo tiene la posibilidad de alcanzar sus objetivos cuando su aplicación se realiza en un ambiente educativo y bajo prácticas que son congruentes con las finalidades del plan.” (SEP, 1999: 17). Ante una afirmación como ésta y que además aparece en el documento rector de la propuesta, surgen algunas inquietudes: ¿Los realizadores del plan sabían qué condiciones se requerían, pero no sabían qué condiciones prevalecían en las escuelas normales?, estaríamos ante una contradicción que creo, no es aceptable. Sin embargo, esto nos induce a suponer que tal vez, concedores de lo que ocurría en las escuelas normales, también sabían que el plan estaba destinado a lograr un éxito relativo, dependiendo de la realidad institucional de cada escuela normal. En los hechos, pareciera que los creadores de la reforma, confiaban exclusivamente en que directivos y profesores transformaran su realidad a partir de una propuesta curricular y de los apoyos materiales brindados por el PTFAEN.

Sin embargo, si así fue, estamos ante otra gran contradicción ya que la creación misma de la propuesta de reforma, carecería de sentido, porque como ha señalado Michel: “Cualquier reflexión sobre el devenir de la Escuela y cualquier empresa de renovación, sólo adquieren sentido si descansan sobre un balance riguroso de lo existente” (Michel, 1996: 27) y esto evidentemente no ocurrió, ya que como lo han señalado en entrevista el director y la responsable del proceso en la escuela normal,<sup>10</sup> en caso de haber ocurrido una evaluación diagnóstica o una consulta, nuestra institución no participó en ello.

Sobre esto mismo, en las entrevistas realizadas a algunos profesores identificados como actores relevantes de la institución, ellos señalan lo siguiente: “Para que una propuesta curricular sea aplicada con posibilidades de éxito, es indispensable evaluar lo que existe, así como contar con recursos humanos y materiales disponibles y garantizar la capacitación de docentes y di-

---

<sup>10</sup> Entrevistas con el Director y responsable de operar el proceso en la ENSJ en 1999.

rectivos”<sup>11</sup>. Lo anterior confirma la información vertida por los funcionarios de la propia institución.

### **Nombramientos y cargas horarias, limitantes y posibilidades**

Los nombramientos de los profesores de la ENSJ, varían en un rango que va de cuatro hasta 48 horas. Límite mínimo y máximo. El límite menor corresponde al mínimo que se requiere para atender una asignatura por semana. El límite mayor es de 48 horas y corresponde al tiempo completo, o máximo que un profesor puede tener en el nivel superior. Los porcentajes de horas nombradas en la ENSJ, se distribuyen de la siguiente manera, el 18% cuenta con tiempo completo, 28% con promedio de 24 horas, o lo que equivaldría al medio tiempo y el 44% restante con nombramientos menores a 20 horas. De manera ordinaria, el nombramiento determina la carga horaria frente a grupo, aunque no siempre ha sido así, ya que tradicionalmente en esta escuela hubo siempre un porcentaje de profesores que no tenía horas frente a grupo y realizaba otro tipo de actividades. Tal situación ha sido posible porque se ha carecido de una reglamentación específica ya que en las escuelas de educación normal de origen estatal, no existe normativa sobre las cargas horarias, éstas se han asignado de manera discrecional a partir del número de horas que señala su nombramiento. La mayor carga horaria frente a grupo que un profesor puede tener corresponde a las 32 horas semanales que el turno único requiere. De esta manera un profesor de tiempo completo que tenga esta circunstancia cuenta con una descarga de 16 horas semanales, que se supone debe asignarse a trabajo complementario, que el profesor puede o no realizar.

Quienes no cuentan con tiempo completo, que son la mayoría 82%, pueden tener todas las horas nombradas frente a grupo y en especial, esto es más notorio entre quienes menos horas tienen. De esta manera profesores con 4, 6, 12 o 18 horas nombradas, atienden una o dos asignaturas que requieren la totalidad de su carga horaria. Ello significa que los tiempos necesarios para realizar el trabajo de planeación y evaluación así como el colegiado, serán los mismos que ellos puedan aportar sin remuneración, esto es, adicionalmente a la institución. La asignación de horas depende en definitiva, del criterio del directivo en turno.

---

<sup>11</sup> Entrevistas a los profesores de la ENSJ.

En los últimos años hemos logrado que todos los profesores cuenten de manera proporcional con una descarga que les permita dedicar tiempo remunerado al trabajo colegiado y aún así, ha sido muy difícil avanzar en esa cultura ya que durante mucho tiempo el trabajo colegiado no fue práctica común y además muchos de ellos piensan -y con razón- que tales tiempos libres deberían dedicarse a la planeación y preparación de sus clases. De esta manera, la situación planteada, genera problemas de difícil solución para la mejora institucional. Por un lado, los profesores que no cuentan con tiempo remunerado fuera del aula difícilmente podrán dedicar tiempo y esfuerzo a la planeación de la actividad docente y a la atención específica de sus alumnos así como a su actualización y superación, y por otro lado, los esfuerzos institucionales a favor del trabajo colegiado se ven seriamente obstaculizados por todos aquellos que no se sienten obligados a brindar más tiempo a la escuela del que tienen nombrado. Además, se propicia que en su búsqueda por la mejora económica terminen laborando en varias instituciones, lo que limita la posibilidad del arraigo o identificación institucional que favorece de manera natural el compromiso con el proyecto institucional.

La característica de heterogeneidad que se define en los esquemas y datos anteriores nos permite suponer de manera realista que el hecho de que no se cuente con una plantilla o base docente con cargas horarias suficientes para organizar el trabajo de academia, dificulta el seguimiento y la evaluación que debe darse al proceso de implementación.

### **Mecanismos de acceso al servicio como docente en la ENSJ**

Sin poder precisar la fecha exacta, podemos decir que desde mediados de los ochenta y hasta el 2003, la incorporación al servicio docente a las escuelas normales estatales entre ellas la ENSJ, se había venido realizando considerando el criterio del acuerdo verbal establecido entre la autoridad educativa estatal y la parte sindical. Dicho acuerdo señala el compromiso de distribuir en 50% y 50% las plazas vacantes que se fueran generando, tanto a partir de jubilaciones como en plazas de nueva creación. De esta manera las horas de asignación se dividían en dos partes, una de ellas era propuesta por el sindicato a través de la Delegación de la escuela o directamente de la Sección 47 y la otra, por el directivo en turno de la institución, la Dirección de Educación Normal o alguna otra instancia de la SEJ. El perfil académico podía o no, ser considerado para esta asignación y fue a través de este mecanismo que se incorporaron a la



Normal Superior, profesionistas en su mayoría titulados o en proceso de titulación pero que en ocasiones carecían de mínimas competencias para la docencia.

Es probable que la ausencia de mecanismos normativos de selección de personal con criterios profesionales, haya propiciado el proceso de deterioro de la planta docente. Los que llegaron en esas condiciones, incorporaron a la institución prácticas poco profesionales como el ausentismo, que pronto alcanzó a los alumnos y la simulación del trabajo docente en el aula, que cobijada en lo que se ha llamado “libertad de cátedra”, fue generando un proceder docente y del alumnado de poca responsabilidad y gran laxitud, lo que a la larga vino a desprestigiar seriamente a la institución.

A partir del 2003 el mecanismo de selección ha variado un poco, ya que en ese año se creó el Reglamento para la Promoción del Personal Docente del Subsistema Estatal.<sup>12</sup> Podemos decir que esta reglamentación tiende a mejorar el esquema de selección del personal, sin embargo no se han logrado cambios que garanticen la mejora cualitativa en la contratación de los docentes. Si bien, el argumento principal que se ha esgrimido para la creación de este mecanismo señala como prioritaria la intención de la mejora de la calidad docente en las escuelas formadoras, este no ha sido su objetivo principal. La creación de dicho reglamento obedeció principalmente a la demanda sindical de la Sección 47 del SNTE, de llegar a la homologación de los dos subsistemas con la intención de recibir las mismas prestaciones del subsistema federalizado acordadas desde la fusión de ambos subsistemas. Desafortunadamente el Reglamento establece como mecanismo único de acceso a las plazas vacantes, el concurso cerrado de oposición, y sólo en caso de que la escuela no cuente con docentes participantes o no se reúnan los requisitos establecidos, puede promoverse un concurso abierto, lo que termina reforzando una de las características más negativas del normalismo: su endogamia.

De otra manera, el concurso cerrado de oposición consiste en el cumplimiento de requisitos que deben ser probados con documentos, lo que tiene que ver más con credenciales y antigüedad, que con elementos cualitativos o competencias para el desempeño en la formación de docentes. De esta manera se apoya y refuerza la demanda de los profesores que ya cuentan con horas en la propia escuela, lo que en sí mismo no es negativo, el problema estriba en que esto

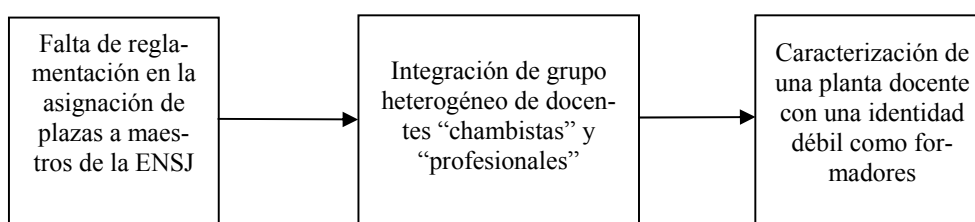
---

<sup>12</sup> El Reglamento para la Promoción del Personal Docente del Subsistema Estatal adscrito a las Instituciones del Nivel Medio Superior y Superior, de la Secretaría de Educación Jalisco entró en vigor a partir de septiembre de 2003.

no ocurre de manera selectiva, lo que permitiría estimular a aquellos que cumplen con su tarea con profesionalismo, sino que se aplica de manera homogénea a todo aquél que reúna los requisitos, que consisten básicamente en un título y cierta antigüedad en la institución. Como es comprensible, todos los docentes de la ENSJ desean obtener su tiempo completo, aunque muchos de ellos no tengan intención de superarse o de comprometerse con nuevas tareas académicas para lograrlo. De continuar con un mecanismo cerrado de acceso y promoción y considerando el reducido porcentaje de profesores que cuentan con tiempo completo, no se vislumbra a corto plazo cómo se podrá llegar a la renovación de las plantas docentes de las escuelas normales, aspecto que ha sido señalado por diferentes autores entre los que destaca Latapí (2006) como requisito para la verdadera transformación de estas instituciones.

**Cuadro 3.10**

**Relación entre el mecanismo para acceder a la docencia a la ENSJ y el perfil que caracteriza al formador.**



En nuestro sistema educativo, al adquirir una plaza base, el docente puede mantenerla de manera definitiva hasta la jubilación. Desde que estas plazas o puestos de trabajo se generaron y hasta el día de hoy, no contamos con mecanismos de evaluación que garanticen que quienes cuentan con ellas, ofrezcan un servicio educativo de calidad.

Tratándose de un puesto laboral vitalicio si así lo decidiera el profesor -y sin más compromisos de los que se autoimponga en forma individual-, podemos comprender el obstáculo que representa en sí mismo el colectivo docente para la mejora de las prácticas y en consecuencia de la calidad del servicio educativo que brindan. Ante esta circunstancia, es muy difícil que esos profesores se comprometan con el cambio dado que los incentivos para ello son prácticamente nulos. La reforma educativa de 1999 no consideró esta realidad y esto es un error en el diseño de la política para la formación docente ya que desde ese momento debieron haberse

tomado en cuenta las condiciones reales para la viabilidad de la misma. Por lo anterior, y siempre que se busque una mejora de la calidad educativa, es indispensable que la autoridad responsable realice una evaluación integral de los mecanismos de acceso y promoción de los profesores de las escuelas normales que garantice la calidad del servicio que se brinde a los futuros docentes, e indirectamente, del que brinden éstos últimos a los escolares.

### **Una mirada al trabajo académico de la ENSJ hasta 1999**

En la ENSJ, la práctica del trabajo académico fue por mucho tiempo casi inexistente, en los 33 años de vida institucional. En términos históricos, es posible distinguir, en forma general, cuatro etapas: 1) Desde su fundación y durante poco más de una década, el trabajo académico se dirigía y coordinaba de manera personalizada por la directora en turno, ya que en sus inicios la planta docente estaba conformada por profesionistas de prestigio pero que carecían de competencias específicas para la docencia, así que se hacía necesaria cierta orientación didáctico-pedagógica que se asumía como compromiso de los directivos. 2) Posteriormente, en un periodo aproximado de seis años se realizó el trabajo colegiado reuniendo a los profesores por especialidad y se les invitaba a realizar un plan de trabajo anual así como a organizar actividades a manera de productos del trabajo de la especialidad, para ser presentadas a la comunidad en una semana dedicada exclusivamente a ello, se generaba cierta competencia entre las especialidades y podríamos decir que eran actividades de mucho lucimiento, pero que en realidad no reflejaba un trabajo colegiado de academia.<sup>13</sup> 3) Tiempo después hubo necesidad de hacer ajustes al plan de estudios vigente, porque en 1993 se modificó el plan de estudios de la educación secundaria y se realizaron talleres para analizar materiales y conformar nuevas antologías para ser utilizadas con los alumnos normalistas, podemos decir en este caso, que se trató de un buen ejercicio de trabajo académico colegiado, pero no tuvo un seguimiento por lo que no se llegó a conocer su impacto entre los docentes ni en las aulas. 4) Finalmente, se nombró a los jefes de carrera que fungían como coordinadores de las actividades académicas de cada especialidad, quienes permanecieron aproximadamente por una década, pero tampoco se realizaron actividades académicas de manera sistemática, "...nuestro superior inmediato el subdirector académico, se limitaba a hacer los horarios, a repartirnos los cursos, nos llegó a reunir a

---

<sup>13</sup> Entrevista realizada a la responsable de coordinar las actividades de implementación en 1999 y subdirectora académica desde 2002.

dos o tres personas para intercambiar impresiones, conseguir materiales, pero fue muy esporádico y no recuerdo más trabajo académico hasta que llegó el Plan 99... »<sup>14</sup>.

De acuerdo con este recuento podemos concluir que estos profesores se mantuvieron por un largo periodo de tiempo, conviviendo en el mismo espacio laboral, pero aislados entre sí, ya que cada uno se dedicaba a atender sus grupos desde los referentes de su propia experiencia y su compromiso profesional, y reuniéndose esporádicamente a realizar trabajo colegiado, dependiendo de la propuesta del directivo en turno. Aunado a otras circunstancias, debió ser este proceso el que impidió que esa comunidad escolar se convirtiera en un verdadero colectivo docente en torno de la tarea académica. En este caso nos estamos refiriendo únicamente al asunto del trabajo colegiado como detonador de la consolidación de un colectivo, pero es definitivo que existen otros elementos que también debieron contribuir a esto, por ejemplo, el tipo de gestión del directivo en turno tiene implicaciones específicas en ello, tampoco podemos ignorar la complejidad en el proceso de consolidación de una institución, cuando ésta se ve obligada a seguir los dictados de fuerzas externas y lejanas a la tarea docente, como es el caso de grupos sindicales y estudiantiles.

### **Los antecedentes de la implementación**

Una de las opiniones significativas sobre este proceso, es naturalmente la del directivo como actor protagonista en el momento inicial. En la entrevista que se mantuvo con uno de ellos, ésta fue su respuesta cuando se le consultó acerca de cómo inició el proceso de implementación del nuevo plan de estudios:

... sorpresivamente... dentro de la primera quincena de septiembre nos llegó la invitación a la ciudad de México, sin decirnos siquiera de qué se trataba la reunión ... Allí nos dimos cuenta que iba a haber una reforma, no sabíamos nada, nada de nada, ni una pista...claro que podíamos imaginar que vendría una reforma porque se había dado ya la reforma a los planes para educación primaria, pero no imaginamos que fuera en ese momento...Nos volteamos a ver sorprendidos todos, ¿cómo que va a haber una reforma a partir de este año? Ya debería estar operando [en el curso de este ciclo], porque ya se había convocado a los aspirantes como cada año y ya había salido la lista de los alumnos admitidos ... Eso fue algo complicado que tuvimos que resolver, por dos cosas principalmente: la SEJ había convocado a los aspirantes a cur-

---

<sup>14</sup> *Ídem.*

sar la licenciatura en tales especialidades, incluyendo pedagogía y psicología y en el nuevo plan de estudios ya no estaban contempladas, entonces había que resolver eso y el horario que exige el plan de estudios obliga a trabajar muchas más horas de las que se trabajaban en la Normal Superior...<sup>15</sup>.

Además de lo anterior, tampoco se justificó la forma en que se llevó a cabo, es decir, sin consulta previa, sin la participación de los docentes de las escuelas normales:

“No justificaron de ninguna manera el que fuera así tan de pronto; no lo justificaron, ni nadie pidió una justificación...”<sup>16</sup>.

Esta descripción nos plantea la ausencia de un trabajo de evaluación diagnóstica de los diferentes contextos institucionales en el que debieron participar de manera activa las instituciones, pero como es evidente, esto no ocurrió.

No es posible imaginar que los funcionarios responsables y especialmente quienes participaron en la elaboración del Plan de estudios ignoraran la complejidad existente en cada institución. Si bien las Escuelas Normales a nivel nacional comparten condiciones y carencias comunes, también es cierto que existen entre ellas grandes diferencias. Esto último se ponía en evidencia en cada ciclo de capacitación docente a lo largo de todo el proceso de implementación. A través de los ejercicios planteados en los talleres, era común que se expusiera lo que estaba pasando en nuestras escuelas y las dificultades que estábamos enfrentando se hacían evidentes.

Es interesante destacar lo que ocurría cuando los profesores y directivos enfatizaban las dificultades a las que debían hacer frente, porque entonces se les sugería centrarse en los propósitos de los talleres. En dichos propósitos no se consideró el planteamiento de problemas de gestión y organización institucional, en los talleres se pretendía lograr la identificación y tratamiento de dificultades de tipo más bien didáctico-operativo. La interpretación que puede hacerse de ello, es que los directivos a nivel federal no estaban en condiciones de apoyar la resolución de las problemáticas de las entidades, que eran muchas y de muy diversa índole. Creo que tanto los directivos como los profesores esperaban que desde el centro se diera el apoyo para resolver los problemas de las instituciones y dar cierta garantía al proceso de im-

---

<sup>15</sup> Entrevista realizada a quien fue director por diez años en la ENSJ y estaba al frente de ella en el momento de iniciar la implementación y hasta 2002.

<sup>16</sup> *Idem*.

plementación. Se establecía un buen nivel de diálogo entre los participantes a los talleres y se hacían conjeturas sobre las dificultades con los recursos, con los tiempos y perfiles de los profesores, con la norma,

...recuerdo en alguna reunión en que estuvimos presentes algunos compañeros de diferentes escuelas, cómo en nuestra desesperación, llegamos a pedirles a los funcionarios de la SEP que fueran más rigurosos y explícitos en la normativa para la evaluación de los estudiantes, ya que ésta causa grandes problemas a las instituciones porque brinda a los estudiantes posibilidades de permanecer en las escuelas más allá de lo que el sentido común permitiría. La preocupación de nosotros era enorme y el cuestionamiento se daba en el sentido de la laxitud en las normas de evaluación. Teníamos la impresión de que nadie (instancia federal e instancia estatal), tenía la capacidad para marcar los límites que definirían una evaluación formal...<sup>17</sup>

Sobre esto, Rizo ha señalado que en las evaluaciones que el INEE ha realizado, la educación normal es la única que tiene tasa cero de reprobación en México<sup>18</sup>. Este elemento nos da una visión del sistema de evaluación que rige las escuelas normales y también podemos imaginar las consecuencias en la calidad de la educación que estamos brindando a los nuevos profesores.

Continuando con la descripción de la experiencia de la capacitación en el DF para la implementación del plan, podemos decir que explícitamente nunca se abordó cómo resolver las dificultades que estaba presentando dicho proceso, en ocasiones teníamos la percepción de que las inquietudes y necesidades que generaba en nosotros el proceso de implementación eran muy distintas de las que percibían los funcionarios y capacitadores. Las respuestas concretas a las dificultades planteadas, fueron casi siempre evasivas y daba la impresión de que, desde la perspectiva de los coordinadores federales los problemas que presentaban las instituciones en las entidades, eran problemas que cada entidad debía resolver y desde la perspectiva de las entidades, se esperaba que la autoridad federal lo hiciera.

Con respecto de lo anterior, si revisamos las atribuciones que el artículo XII de la Ley General de Educación confiere de manera exclusiva, a la autoridad educativa federal, encontramos lo siguiente: "...Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la

---

<sup>17</sup> Entrevista a la Subdirectora Académica de la ENSJ.

<sup>18</sup> Martínez Rizo, Felipe. Presentación de los avances del INEE a nivel nacional, reunión de trabajo con funcionarios de la SEJ, 2003.

educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considerará la opinión de las autoridades educativas locales ...realizar la planeación y la programación del sistema educativo nacional, evaluarlo y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar”. (LGE, 1993:55) Con respecto de las facultades que la misma Ley concede a las entidades federativas, básicamente les corresponde: brindar los servicios educativos en consecuencia con lo determinado y autorizado por la federación, como ha señalado al respecto González “Como se desprende del resumen de la distribución de las funciones educativas... a la autoridad educativa federal se le adjudicaron prácticamente todas las facultades fundamentales y a los estados se les dejó únicamente las accesorias, las operativas, las condicionadas y las obligaciones inhibitorias...Casi todas las actividades que pueden realizar están sujetas a determinación, vigilancia, fiscalización, autorización, lineamientos, normas y criterios de la SEP o del Ejecutivo Federal” (González: 1999:103).

La perspectiva jurídica antes descrita, tal vez explique en parte, la existencia de esa brecha que nosotros percibíamos sobre la indefinición de la responsabilidad normativa que se refleja en cuestiones operativas de lo cotidiano, pero fundamental de la vida de la escuela, esa especie de desvinculación entre las directrices de la federación y lo que en realidad ocurría y ocurre en las entidades y en las instituciones.

Todos aquellos profesores y directivos que han mantenido el interés y se han esforzado por intentar un cambio en la formación docente a partir del nuevo plan de estudios, de igual manera con frecuencia han manifestado una sensación de desánimo, porque la realidad obligaba a pensar que sería muy difícil avanzar en esas condiciones. La experiencia nos ha enseñado también que hay aspectos medulares como los antes mencionados, que no podemos dejar a la buena voluntad, capacidad y visión personal de quienes llevan a cabo procesos de implementación de las reformas educativas. Por todo ello, se hace necesario un proceso de seguimiento y evaluación sistemático al proceso de implementación del plan de estudios, en contextos institucionales concretos.

### **La implementación: la llegada de una nueva Reforma**

La llegada del Plan 99 ha generado una nueva dinámica en todos los órdenes de la vida institucional en la ENSJ. Desde la presentación del plan de estudios en la ciudad de México, se dieron los primeros cambios.

¿Cómo se dio este proceso? El mecanismo para lograr la capacitación de los docentes de las escuelas normales, consistió básicamente en la realización de talleres nacionales, estatales y de escuela. Para ello se utilizó la estrategia que llamamos capacitación en cascada: un grupo reducido de profesores recibe la capacitación y posteriormente cada uno brinda esa misma a sus pares de otras instituciones y éstos a su vez, a sus propios compañeros hasta que ha llegado se supone, a la totalidad de los profesores. Desafortunadamente la capacitación no dio el fruto esperado, la experiencia nos ha enseñado que esta técnica es poco efectiva, no es que sea ineficaz en sí misma, sino que requiere de un proceso de seguimiento muy cuidadoso y en la práctica esto nunca ocurre, sin embargo sigue siendo muy utilizada, lo que nos remite a otra ventana de oportunidad para investigar.

En el caso de la ENSJ, por tratarse de una escuela única en su tipo, sólo se realizó el proceso de capacitación a los propios compañeros. Una vez recibida la información general, el director en turno se dio a la tarea de seleccionar a los maestros que asistirían a la ciudad de México por primera vez, a recibir la capacitación de un equipo de expertos bajo la coordinación del cuerpo técnico de la dirección de Normatividad de la entonces SEByN. Esta actividad se planteó como taller general por asignatura para dar a conocer cada una de las materias que debían abordarse por semestre. Asistía un profesor por cada asignatura (5 o 6 por escuela) correspondiente al semestre de inicio, la duración de los talleres fue de 40 horas, distribuidas en una semana, con actividades planeadas para jornadas de 8 horas. El proceso de capacitación se llevó a cabo de manera formal. No hubo pérdida de tiempo ni simulación en el transcurso de la semana de capacitación.

Como lo señalé antes, quienes dirigieron los talleres fueron expertos o destacados profesores de las escuelas normales y de otras instituciones educativas. A partir del desempeño de los asistentes, posteriormente se convocó a algunos de ellos a participar como conductores. Estas sesiones se convirtieron, aunque no fuera su propósito, en espacios privilegiados de encuentro y reconocimiento, espacio ideal para revalorar el trabajo de las escuelas normales. En la con-



versación informal de los asistentes era evidente que la mayoría consideraba valiosa la experiencia.

Por otro lado, era notorio que al menos durante los primeros semestres, los directivos de las escuelas se esforzaban por enviar a la capacitación a gente con compromiso académico. En un número importante de los asistentes era notoria la formación sólida y sus intervenciones denotaban conocimiento y experiencia.

El diseño del taller de capacitación semestral, contenía actividades planeadas de manera que los profesores podían conocer la propuesta general del plan de estudios, los rasgos del perfil de egreso, la asignatura, su ubicación dentro del plan curricular, el enfoque, los propósitos y las actividades diseñadas para ello. Al formarse grupos por asignatura, con los profesores de las diferentes entidades y escuelas, se generó un proceso de socialización e intercambio de experiencias entre pares, que enriquecía enormemente el sentido de aquellos encuentros. Para muchos de los asistentes fue una sorpresa encontrar tal cantidad de coincidencias en las problemáticas y al mismo tiempo reconocer las enormes diferencias entre instituciones similares.

Los tiempos estaban ajustados para una extensa agenda de trabajo que impedía la convivencia en términos menos formales. Es muy probable que esto hubiera sido concebido así desde un principio pues no faltaron los intentos de bloqueo por parte de algunos profesores o de utilizar los espacios para unirse y manifestar inconformidades o demandar apoyos para las instituciones formadoras. Como es común en estos casos, también era notoria la presencia de profesores con formación académica pero con inquietudes de tipo político, algunos de los cuales solían argumentar en contra de lo que consideraban cambios drásticos en los enfoques de las asignaturas y según señalaban, el riesgo de dejar muy débiles a los estudiantes en cuanto al dominio de contenidos de sus especialidades.

Un asunto que generó un revuelo enorme y que hasta la fecha en algunas escuelas se sigue lamentando, fue la inminente desaparición de los cursos semiescolarizados o de verano, que muchas normales ofertaban. Miles de egresados cuentan con título de estas modalidades y aunque no es posible generalizar, lo cierto es que dejaban importantes recursos económicos a las instituciones y que con el paso de los años por la laxitud en el servicio que brindaban, contribuyeron al desprestigio de muchas de ellas. Finalmente los organizadores y conductores, resolvieron los conflictos surgidos, solicitando a los directivos de las escuelas que no volvie-

ran a enviar a esos profesores a los talleres nacionales, generando también molestia entre dichos directivos, quienes interpretaban esa restricción, como poca disposición a la crítica y al aporte de los profesores.

Durante aquellos seis semestres de capacitación, considerando que no hubo talleres nacionales en el cuarto semestre, debido al cambio de gobierno,<sup>19</sup> era común que en el diálogo posterior a la capacitación ya en nuestra propia escuela, se comentaran o discutieran asuntos relacionados con los problemas de la institución. No eran asuntos que ignoráramos, sino que hasta entonces, envueltos en la inercia de lo cotidiano, no habíamos tenido la oportunidad de hacer un alto en el camino para analizar. A partir de entonces, comenzamos a pensar en cómo conservar, aún cuando hubiese terminado la capacitación, aquellos espacios de privilegio. Como resultado de esta inquietud la ENSJ, logró organizar un primer congreso de escuelas formadoras de docentes de educación secundaria en octubre de 2003. Sin lugar a dudas, la reforma para formación docente de educación secundaria y en particular, la implementación de su plan de estudios, ha tenido muchas dificultades, pero a la vez, generó importantes procesos que fueron detonadores de cambios significativos para la mejora en nuestra institución.

La capacitación de los profesores de la propia escuela se organizó de manera inmediata al regreso de los profesores que habían asistido al DF. Se reprodujeron y entregaron los materiales, básicamente antologías que contenían el programa de cada asignatura con actividades específicas y lecturas de apoyo. Es importante destacar que a partir de ese momento y en lo sucesivo llegaron a las escuelas grandes cantidades de materiales bibliográficos para la puesta en práctica del plan. Los alumnos recibieron en los días posteriores sus programas impresos, documentos recién editados que contenían además algunos textos básicos para el trabajo de las asignaturas. De la misma manera nuestras bibliotecas recibieron importantes acervos complementarios. Sin duda el gobierno federal había dispuesto para este proceso, una enorme inversión de recursos en ese rubro.

---

<sup>19</sup> El proceso de reforma iniciado con la LES en 1999, estaba planteado para durar al menos en su implementación 4 años. En ellos se atravesaba un cambio de gobierno, en nuestro país suele ser común que ello trastoque proyectos importantes en la vida nacional, no pensamos que llegara a ocurrir con nuestro plan de estudios, pero los talleres de capacitación se suspendieron. Se informó a las escuelas normales que debían responsabilizarse de la elaboración de los programas de las asignaturas de cuarto semestre. La reforma se gestó sin la participación de los docentes y de las escuelas normales, cómo se pretendía ya iniciado el plan, que los profesores asumieran una tarea para la que no han sido formados. No hay que olvidar que hasta ese momento su participación se reducía a la de operadores. Hasta el día de hoy, el plan de estudios carece de programas de algunas asignaturas correspondientes al semestre del cambio de gobierno.

Algunos de los profesores que recibimos esta capacitación vimos con buenos ojos los materiales, pero muchos de los docentes sólo se remitieron a recoger sus materiales y retirarse de los talleres de escuela. Con el tiempo, fue perceptible que eran ellos precisamente, los que no estaban llevando el plan de estudios sino que siguieron impartiendo los contenidos de las viejas asignaturas con el nombre de alguna de las nuevas o bien hicieron combinaciones poco afortunadas de los diferentes programas. Esto se puso en evidencia en las primeras reuniones de trabajo colegiado, ya que era común escuchar a algunos de estos profesores señalando la ausencia de textos de apoyo específicos que sí se encontraban en los materiales que les habían sido entregados o descalificando los materiales aludiendo a cuestiones ajenas a los mismos, lo que hace presumir que no los habían revisado.

### **Los primeros cambios, los primeros problemas**

El directivo en turno explicó la forma en que se realizaría el proceso de capacitación así como algunos de los nuevos compromisos que implicaba esta reforma, por primera vez en mucho tiempo debíamos formalizar el trabajo de academia, esto requería dedicar más tiempo y a la mayoría le causaba problemas. Además de la capacitación, hasta cierto punto obligatoria y que muchos lograron evadir, uno de los asuntos que mayor inquietud y molestia causó a los maestros fue el cambio de horario ya que hasta esa fecha el horario de la ENSJ se encontraba ajustado a las jornadas de los profesores de las escuelas de educación básica, que concluyen sus actividades en ellas aproximadamente a las 18 horas. La semana de actividades en la ENSJ, era desde su fundación de 20 horas semanales con el horario de 18 a 22 horas. Poco a poco, al paso de los años ese horario se fue reduciendo de manera discrecional, pues era común ver la llegada de los estudiantes a las 19 horas y a las 21 horas ya no encontrar grupos trabajando. De esa manera se fue gestando una práctica de poca rigurosidad en cuestión de horarios, y el trabajo presencial se había reducido a su mínima expresión al momento de la llegada del nuevo plan de estudios.

La nueva propuesta curricular requiere de manera obligada de 32 horas semanales. La carga horaria que contemplaba el nuevo plan de estudios, no podía desahogarse en las 4 horas hasta entonces laboradas. No era menor el problema que tenía que resolver el directivo, ya que la mayoría de los profesores laboran en una o dos instituciones de educación básica y era prácticamente imposible que se incorporasen a la ENSJ antes de las 6 de la tarde. Por otro lado, no

se hicieron esperar las protestas de los estudiantes de nuevo ingreso ya que exigían –no sin motivos- las condiciones que hasta entonces imperaban en la escuela, dado que como fue señalado, la convocatoria había salido antes de que iniciara el proceso de implementación del nuevo plan de estudios. Durante el primer año, la jornada se amplió una hora, con el ingreso estipulado para las 5 de la tarde, decisión que obedeció básicamente a las necesidades de los profesores y alumnos (la propuesta de incorporarse a las dos de la tarde, lógicamente, no había tenido eco). Sin embargo como ha señalado el ex Director, “...se fue resolviendo porque los maestros sabían que así debía ser, no se podía de otra manera”. Lo que sí es evidente, es que se intentó generar el cambio de manera paulatina, de tal manera que la primera generación con el Plan 1999, cubrió un horario de cinco horas, reduciéndose -con anuencia del Director- el tiempo de cada asignatura a sólo 30 minutos.

En los años subsecuentes, las presiones de los estudiantes continuaron. Organizados bajo los comités estudiantiles, plantearon al Secretario de Educación el reestablecimiento del antiguo horario, argumentando que muchos de ellos trabajan y que las escuelas normales les estaban restringiendo su derecho a la educación. Algunos profesores esperaban que esto se resolviera también a su favor y que las cargas horarias de las asignaturas se ajustaran a sus posibilidades. El horario establecido para resolver estas demandas en el primer año no pudo sostenerse más y a partir de la segunda generación, los alumnos se incorporaron a partir de las dos de la tarde y los maestros comenzaron a hacer ajustes a sus otras actividades para cubrir horarios, aunque algunos de ellos todavía hoy, se niegan a tomar cursos a las dos de la tarde. Esto complica el trabajo a la administración ya que hay que tratar de ajustar los horarios de acuerdo con las posibilidades de algunos de ellos, en virtud de que no existe algún instrumento normativo que los obligue a presentarse a partir de las 14 horas. Aún con estas limitaciones la mayoría de los profesores han realizado ajustes a su jornada matutina y se han adaptado al nuevo horario y en la actualidad es posible cumplir al cien por ciento con la jornada estipulada para la formación de los futuros maestros de educación secundaria.

### **Una nueva organización del trabajo académico**

Tal como señalé en el apartado de la implementación, la llegada del Plan 99 generó cambios en nuestra escuela y uno de los más notorios fue el relacionado con el trabajo académico. Los profesores comenzaron a reunirse en mayor número de ocasiones ya que había demasiados

asuntos sobre los cuales acordar, desde la entrega de los materiales hasta la discusión de los mismos. Las novedades que traía consigo la capacitación semestral, eran motivo obligado de reuniones de información. Tal vez en los primeros dos años del proceso de implementación lo más notorio fue una especie de “sacudida laboral” pues implicó una mayor actividad, y la aparente calma que hasta entonces se vivía comenzó a ser reemplazada por una nueva forma de relación entre los profesores. De hecho, muchos de ellos (entre los que me incluyo) aún habiendo compartido el mismo espacio por años, no se conocían y tuvieron por primera vez, la oportunidad de interactuar con sus propios compañeros.

A partir del ciclo escolar 2002 se dio el relevo administrativo, momento en el que me correspondió, asumir el cargo directivo en la institución. Una de mis prioridades fue reforzar el trabajo académico. A pesar de los cambios que había llevado consigo la primera etapa de implementación, las condiciones que privaban hasta entonces en la escuela hacían muy difícil la concreción de los propósitos formativos que el plan de estudios pretende. Con el apoyo de un nuevo equipo de trabajo con un alto perfil académico<sup>20</sup> y profesional, nos dimos a la tarea de reorganizar la vida institucional, teniendo siempre como hilo conductor el trabajo académico.

Diseñamos un proyecto, no se trató de algo muy elaborado, creo que lo fundamental y más importante fue la definición de propósitos y las estrategias para lograrlo. A partir de ese momento se desplegaron una gran cantidad de acciones y esfuerzos para la mejora del desempeño docente que con los años han dado frutos positivos.

Lo primero que debía lograr antes de cualquier otra cosa era normalizar la vida institucional. Esto es, lograr que los profesores asistieran a las aulas a cubrir sus horarios asignados y que los alumnos asistieran y permanecieran dentro de las mismas. Por entonces el ausentismo de unos y otros debía ser cercano a un 40%.<sup>21</sup> De igual manera era urgente limitar la participación de los grupos estudiantiles en las cuestiones normativas y académicas, así como una serie de prácticas instaladas por ellos y permitidas por la autoridad, entre las que destacan la organi-

---

<sup>20</sup> La conformación de este equipo fue posible gracias al acuerdo logrado con el Secretario de Educación con respecto de la necesidad de fortalecer la vida académica con nuevo personal que sólo pudo ser incorporado vía comisión. De esta manera se convocó al menos a 15 profesores con perfil adecuado para reforzar las diferentes especialidades y en particular, el trabajo de planeación, organización y gestión institucional.

<sup>21</sup> Desafortunadamente este dato no aparece en los listados de firmas de esa época, porque era común que el director anterior, por prever la llegada de una auditoría, nos llamara al final de semestre a firmar todas las listas de asistencia que habíamos dejado en blanco. Este es un ejemplo del tipo de prácticas que se viven cotidianamente en las escuelas y que silenciosamente van deteriorando su organización.

zación de eventos mejor conocidos como “tardeadas”, en los cuales se acostumbraba llevar grupos musicales y realizar bailes y venta de bebidas alcohólicas al interior del plantel.

El trabajo colegiado para realizar actividades académicas, pretende básicamente lograr un buen desempeño profesional en los docentes. El desempeño profesional es una categoría compleja de definir porque alude a un gran número de elementos constitutivos. De manera simplificada hemos tomado algunos de ellos para identificar esta categoría: porcentaje de asistencias a clase, la entrega de planeaciones al inicio del semestre, asistencia y participación en reuniones de academia y capacitación o formación docente. Por experiencia sabemos que aquellos profesores que cumplen de manera responsable con estos aspectos tienen un mejor desempeño que los demás.

La elaboración de la planeación, sin ser garantía, es un aspecto fundamental para el cumplimiento de una buena práctica docente, en este caso nos estamos refiriendo al nivel de decisión del profesor, que tiene que ver con la situación de enseñanza. “...Si bien el docente se inserta en una situación y un rol que predetermina muchas de las acciones y las decisiones que debe tomar, hay un espacio de diseño y planificación que le es propio y en el que el profesional de la enseñanza es irremplazable...” (Gvirtz y Palamidessi, 2000:182). En las siguientes tabla y gráfica, podemos observar el incremento anual en la elaboración y entrega de la planeación del curso a impartir. En la entrega de la planeación por parte del profesor, la administración cuenta con una mínima garantía de cumplimiento en el abordaje del programa de la asignatura.

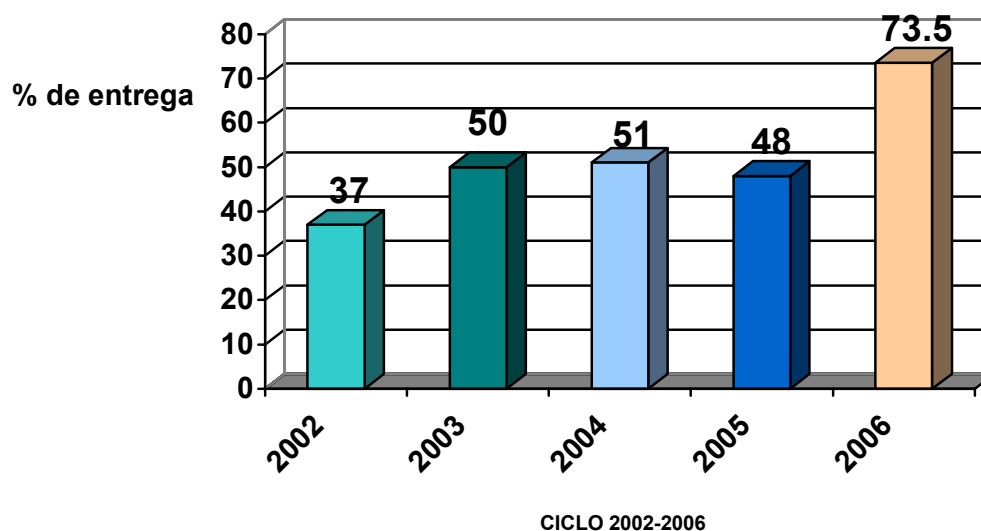
Cuadro 3.7

**ENSJ: porcentaje de profesores, según cumplimiento de elaboración y entrega de la planeación escolar, ciclo 2002-2006 (%)**

CICLO ESCOLAR	2002		2003		2004		2005		2006	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%
<i>Total de profesores frente a grupo</i>	87	100	86	100	84	100	80	100	83	100
<i>Si entregaron</i>	32	37	43	50	43	51	38	48	61	73.4
<i>No entregaron</i>	55	63	43	50	41	49	42	52	22	26.6

Fuente: Registros anuales Coordinación de Docencia y Actualización, ENSJ.

**ENSJ: ENTREGA DE PLANEACIÓN DE LOS DOCENTES POR CICLO ESCOLAR 2002-2006 (%)**



Fuente: Registros anuales Coordinación de Docencia y Actualización, ENSJ.

Desde 2002 a la fecha, se han realizado diez periodos de reuniones de academia y trabajo colegiado y al menos el mismo número de reuniones informativas generales. En los primeros ciclos, la asistencia a las reuniones de academia era de un 50% pero la permanencia no supe-

raba el 38% aproximadamente. Conforme se establecieron algunos mecanismos de control con los profesores, el porcentaje de asistencia y permanencia se fue incrementando hasta llegar al 66% con que ahora contamos. En la siguiente tabla puede observarse el incremento por año lectivo.

**Cuadro n° 3.8**

**Participación en trabajo colegiado (%)**

<i><b>CICLO ESCOLAR</b></i>	<i><b>2002</b></i>		<i><b>2003</b></i>		<i><b>2004</b></i>		<i><b>2005</b></i>		<i><b>2006</b></i>	
	<i><b>Num.</b></i>	<i><b>%</b></i>	<i><b>Num.</b></i>	<i><b>%</b></i>	<i><b>Num.</b></i>	<i><b>%</b></i>	<i><b>Num.</b></i>	<i><b>%</b></i>	<i><b>Num.</b></i>	<i><b>%</b></i>
<i><b>Total de profesores frente a grupo</b></i>	87	100	86	100	84	100	80	100	83	100
<i><b>Promedio de participación por ciclo</b></i>	26	29.8	32	37.2	54	64.2	48	60	55	66.2

Fuente: Registros anuales Coordinación de Docencia y Actualización, ENSJ.

La asistencia y permanencia de los profesores es fundamental para llegar a acuerdos de índole académica. Sin embargo, además de que sólo una parte de ellos asisten, la asistencia no es garantía de participación y menos aún de calidad en la participación. Si bien este nivel de asistencia es positivo porque se ha incrementado con cada ciclo escolar, también la resistencia de un buen número de profesores ha dificultado el proceso de comprensión, apropiación y aplicación del plan 1999. Aunado a las tareas de trabajo colegiado diseñamos a partir de 2002 un proyecto de capacitación y/o actualización de la planta docente de la ENSJ. Las actividades de actualización resultan complicadas porque como antes he señalado, la ENSJ oferta diez especialidades distintas, así que como podemos imaginar, los intereses y las necesidades de los profesores son muy variados. De cualquier manera intentamos abarcar las principales líneas temáticas con la organización de talleres realizados por especialistas, muchos de ellos, con reconocimiento internacional. De la misma manera que en el trabajo colegiado, y como podemos observar en la siguiente tabla, la participación de los profesores en las actividades de actualización se ha incrementado, aunque este proceso ha sido más lento aún, y al día de hoy no hemos medido el impacto que estos procesos formativos han tenido en el aula.

**Cuadro n° 3.9**



### Participación en actualización y capacitación (%)

CICLO ESCOLAR	2002		2003		2004		2005		2006	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%
<i>Total de profesores frente a grupo</i>	87	100	86	100	84	100	80	100	83	100
<i>Participaron</i>	14	16	24	27.9	31	36.9	53	66	64	77

Fuente: Registros anuales Coordinación de Docencia y Actualización, ENSJ.

Si bien hemos llegado aproximadamente a un 80% de asistencia de profesores en cursos de actualización, lo que indicaría que casi la totalidad han participado al menos en un curso, estamos conscientes de que es muy difícil lograr la mejora por esta vía. Los esfuerzos institucionales son insuficientes, considero como una necesidad urgente la revisión cuidadosa de lo que se ha hecho, no debemos dejar que transcurra más tiempo. Se requiere una evaluación integral de la situación que priva en nuestra institución y del proceso de implementación de la propuesta curricular para reorientar las acciones que nos conduzcan al logro de los propósitos planteados.

### La renovación de la planta docente como una posibilidad para la mejora

El proceso de renovación de la vida académica de la ENSJ que se ha vivido en los últimos seis años, no ha sido suficiente para lograr que todos los profesores se involucren y comprometan en las tareas académicas. He señalado antes, la cuestión de la heterogeneidad que los caracteriza y las dificultades que esto implica para su integración como colectivo docente. También he señalado los porcentajes de participación en las tareas académicas. Como podemos ver en las tablas, existe un número considerable superior al 30% de profesores que no participan de las actividades académicas, incumpliendo con su compromiso laboral y profesional. Este porcentaje está representado por los mismos profesores, es decir, los que forman ese 30% siempre son los mismos. Este grupo se encuentra integrado por algunos profesores de tiempo completo ubicados en categorías altas, es decir, han logrado los máximos beneficios que la carrera docente les puede brindar. Una vez que lograron estos beneficios, se instalaron en un espacio cómodo y de alguna manera se han vuelto intocables, saben que no existe normativa que les obligue a cumplir con algo más que su carga horaria. Lo único que nos alienta es el hecho de que a algunos les restan muy pocos años para lograr su jubilación, desafortunadamente, existe

dentro de este grupo, un subgrupo de compañeros que tienen pocos años de servicio por lo que están muy lejos de su jubilación y dedican buena parte de su tiempo a otras actividades o simplemente no les interesa mejorar su desempeño, continuamente tienen problemas con los estudiantes, mismos que debemos resolver cambiándolos continuamente de grupo, hasta que se vuelve a generar lo mismo en el siguiente grupo y desafortunadamente no se cuenta con instrumentos normativos para hacerlos cumplir o separarlos de su actividad.

La problemática de la institución se agrava cuando revisamos la situación que priva con respecto de su techo financiero en relación con sus necesidades específicas. Para una institución con un promedio de mil estudiantes y con el esquema establecido, en el cual las horas nombradas de cada profesor deben desempeñarse frente a grupo, podemos decir que la ENSJ tiene sus necesidades cubiertas. El total de horas nombradas de la institución asciende a 1,805 y las necesidades frente a grupo pueden ser cubiertas con 1,072 hrs. El número de horas que corresponden a la institución sería suficiente para atender todas las necesidades académicas, tanto frente a grupo como de planeación y coordinación de tareas, si embargo no es así, muchas de ellas se pierden ya que con cierta frecuencia el mal desempeño de algunos profesores propicia el rechazo de los grupos, lo que nos obliga a separarlos encargándoles alguna otra actividad que en ocasiones tampoco realizan, lo que a su vez genera que se propicie la carga excesiva para algunos y se fomente la irresponsabilidad en otros.

Lograr el equilibrio de profesores con un buen desempeño en las aulas es una tarea compleja. Como la escuela no cuenta con una planta docente homogénea en cuanto a su compromiso y profesionalismo, hemos tenido que recurrir a la estrategia de colocar al menos 2 profesores responsables y competentes por grupo y equilibrar con otros de mediano desempeño incluyendo finalmente a los que no cumplen con los mínimos. De esta manera evitamos que un grupo quede cubierto sólo por profesores incompetentes y no son pocos los reclamos de algunos docentes en el sentido de que el trabajo que ellos realizan, los demás lo destruyen, pues es común que se den prácticas totalmente opuestas entre ellos.

Debido a las cargas horarias de cada profesor, su perfil y las necesidades de cada especialidad, existe un gran número de horas que pudieran ser aprovechadas para actividades de planeación y actualización docente, sin embargo, la mayoría de ellas se pierden sin ser utilizadas.

Ante esta situación se hace necesario pensar en la renovación de la planta docente como un requisito obligado para la mejora. La renovación no implica forzosamente la jubilación o separación de algunos profesores, pero es necesario que los gobiernos federal y estatal atiendan con seriedad y compromiso esta situación y pongan especial cuidado en este asunto. Es necesario estimular a los docentes que hacen bien su trabajo para que continúen fortaleciendo la vida académica de las escuelas normales y que se obligue a los que no cumplen a formarse y/o actualizarse y en caso de no lograrlo, sean separados de estas instituciones, finalmente a la larga será más oneroso dejarlos que sigan empobreciendo la vida de estas instituciones, los costos de generaciones de profesores mal formados continúan fortaleciendo el círculo vicioso de la problemática de la calidad educativa de nuestros jóvenes.

### **La valoración que los profesores hacen del proceso de implementación**

Como se señaló al inicio de este capítulo se aplicaron dos instrumentos para conocer la opinión de los actores principales de este proceso, es decir, los profesores. En la encuesta participaron el 53% de los profesores de la institución. Ese porcentaje constituye el universo total de quienes estuvieron antes, durante y después de la reforma. En la entrevista participaron el 8% del total de profesores y están considerados dentro del 53% señalado. Ambos instrumentos permitieron obtener información sobre aspectos medulares que orientaron el análisis del proceso de implementación. Para su análisis y explicación se agruparon en *cuatro variables* o categorías. La *primera* de ellas alude a las *condiciones de implementación* y contempla aspectos generales sobre el enfoque, propuesta y contexto institucional. En la *segunda* se cuestiona a los *profesores sobre su implicación y afectación* como es el caso de modificaciones en horarios, metodología de trabajo y capacitación. La *tercera* indaga sobre su opinión con respecto de *la reforma en su relación con los estudiantes* su aplicación e implicación. Finalmente se les pide una *valoración de la propuesta curricular en relación con sus expectativas*, sentido de éxito o fracaso.

En la encuesta aplicada a los 45 docentes existía la posibilidad de responder a 1 de 5 opciones en cada pregunta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo (ver anexo). Para resumir, se agruparon las respuestas en tres categorías: de acuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo.

## Las opiniones a partir de las variables construidas

### V 1. Condiciones de implementación (enfoque, propuesta, contexto).

**Cuadro 3.11**

PREGUNTAS	1 (de acuerdo)	2 (desacuerdo)	3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo)
¿La implementación se dio en el momento adecuado?	64.4%	26.7%	8.9%
¿Se realizó en las mejores condiciones?	37.8%	48.9%	13.3%
¿La licenciatura forma especialistas en adolescentes?	84.5%	8.9%	6.7%
¿En los planes 1983 y 1999 hay diferencias en las competencias a desarrollar?	84.5%	6.7%	8.9%

### V 1. Datos cualitativos que aportan las entrevistas

De acuerdo con los datos que aportan los profesores en las entrevistas, existe coincidencia en su percepción respecto de la manera en que se llevó a cabo la implementación ya que según señalan "...se trató de una propuesta federal sin consulta, orientada con una mentalidad más política que académica y se ignoró el perfil del docente que asumiría el nuevo Plan...".

Cuando se preguntó a los entrevistados si es viable lograr el perfil de egreso considerando las condiciones institucionales, el 50% señalan que no, argumentando básicamente "...falta de actualización y/o preparación de los maestros y la existencia de prácticas simuladas...". El porcentaje restante señalan que sí, "...siempre y cuando se asuma el compromiso y se trabaje en tareas colegiadas...".

Sus opiniones describen muy puntualmente las condiciones de la institución que dificultaron el proceso de implementación, entre las que destacan: "...cambios de horario, la situación política, estar poco preparados, las actividades de práctica en las secundarias, las costumbres establecidas, la falta de infraestructura, perfiles heterogéneos, apatía de secundarias para apoyar, poco trabajo de actualización y colegiado, falta de disposición de los docentes. Injerencia de grupos externos como la FEG y el SNTE y que no se dieron nuevos nombramientos para apoyar las nuevas tareas...".

Entre los factores positivos o que identifican como favorables para el proceso de implementación destacan: "la voluntad de profesores, la disposición al trabajo, un mayor auge al trabajo académico, buenos materiales, llegada de comisionados, disposición de maestros que buscan horas y el cambio coyuntural de la administración".

Con respecto de la comparación que se puede establecer entre los planes 1983 y 1999, señalan "la falta de práctica docente como una de las debilidades del Plan 83 y fortaleza del Plan 99"; sin embargo, es interesante señalar la opinión de uno de ellos cuando menciona que "...la práctica docente en las secundarias representa una debilidad ya que con las prácticas, muchos normalistas repiten modelos que observan..."

Respecto de la variable 1, *condiciones de implementación*, se tomaron para el análisis cuatro preguntas que pueden considerarse centrales pues tienen que ver con la implementación, el enfoque y las competencias que orientan el Plan 99. Casi un 85% de los profesores denotan conocimiento sobre el enfoque general de esta licenciatura que pretende: la formación de un profesor especialista en adolescentes, así mismo señalan diferencias en las competencias que promovía el plan anterior (1983) con respecto del plan 1999. Más del 60% de los docentes considera adecuado el momento de la reforma y sólo un 37% considera que las condiciones de implementación fueron las mejores, en lo que no está de acuerdo casi un 50 %. Los elementos cualitativos que aportan los entrevistados, confirman y amplían la información sobre las condiciones que privaban en la institución al momento de la implementación ya que describen gran cantidad de elementos que dificultaron el proceso. Con respecto de las diferencias entre ambos planes, el elemento más significativo que estos profesores identifican como diferencia sustancial, es lo referente a las tareas de observación y práctica docente que contempla el plan 99. Los datos que aportan los profesores nos muestran que están conscientes de la forma que se ha llevado la implementación. A partir de estos dos instrumentos, confirman algunos aspectos descritos en los apartados anteriores, como el hecho de que no haya existido una consulta previa y de que las condiciones de la institución han dificultado el proceso.

## **V 2. La propuesta curricular y la implicación-afectación de los docentes (capacitación, metodología de trabajo, horarios).**

**Cuadro 3.12**

PREGUNTAS	1 (de acuerdo)	2 (desacuerdo)	3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo)
¿Los programas y materiales facilitan la tarea?	<b>84.4%</b>	<b>6.7%</b>	<b>8.9%</b>
¿La reforma conlleva más exigencias para el profesor?	<b>68.9%</b>	<b>13.3%</b>	<b>17.8%</b>
¿El plan 99 me ha obligado a formarme o a actualizarme?	<b>84.4%</b>	<b>8.9%</b>	<b>6.7%</b>
¿El plan me obligo a hacer ajustes en mis horarios y rutinas?	<b>77.8%</b>	<b>8.9%</b>	<b>13.3%</b>
¿Hubo afectación positiva a los maestros por el plan?	<b>62.2%</b>	<b>11.1%</b>	<b>26.7%</b>

## **V 2. Datos cualitativos que aportan las entrevistas**

Los siete entrevistados recibieron capacitación de la SEP., y de la ENSJ y al cuestionarles si esta ha sido adecuada y suficiente, el 57% consideran que sí; el resto no lo consideran así y especifican lo siguiente: "...no fue adecuada para los que no fueron a México; ha sido un proceso autodidacta por lo tanto hay diferencias; es un proceso que debe ser constante..."

Sobre las actividades de formación/actualización que les ha requerido el nuevo plan, señalan lo siguiente: realizar el análisis de nuevos enfoques, la lectura de diferentes materiales, el conocimiento de la escuela secundaria.

Su opinión sobre los materiales bibliográficos, revela que el 70% los considera buenos y los demás los consideran superficiales y fragmentados.

Respecto de ajustes a horarios y rutinas, todos refieren que debieron adecuar sus horarios. Por otro lado la mayoría señala que el Plan les ha requerido nuevas tareas, como su participación en actividades adicionales entre ellas las relacionadas con la práctica docente, ya que éstas les requieren el acompañamiento de los estudiantes a las escuelas secundarias que es obligatorio y que hasta entonces no se realizaba en le escuela.

En esta variable se han tomado cinco preguntas centrales para analizar la implicación-afectación de los docentes en la reforma. Más del 80 % de los encuestados, afirman que la reforma les implica mayores exigencias lo que lleva de la mano la necesidad de formación y/o actualización, los programas y materiales les facilitan la tarea y han tenido que hacer ajuste a horarios y rutinas. Aproximadamente el 10% y al menos otro tanto no se sienten afectados en estas exigencias ya que no opinan ni a favor ni en contra de las implicaciones. En estos temas que tienen que ver directamente con el desempeño profesional, es significativo el 20% (sumados los dos últimos grupos) de docentes, que reportan que la Reforma 99 no les ha implicado cambios en su actuar docente. Igualmente significativo es el identificar casi un 40% de docentes que afirman no estar de acuerdo o no opinar respecto de que se hubiera logrado una afectación positiva por la Reforma (pregunta cinco en esta variable). Esto nos permite confirmar lo que se ha dicho en los apartados anteriores, existe un grupo de profesores que manifiesta indiferencia hacia las tareas y compromisos académicos.

Como podemos evidenciar, los profesores se han sentido realmente afectados por la nueva propuesta curricular. Este aspecto es muy importante, sus opiniones revelan que la propuesta ha planteado modificaciones a su proceder, prácticamente en todos los aspectos. Desde esta perspectiva sabemos ahora, que los planteamientos de transformación que considera el Plan 1999, lograron generar en los docentes al menos una situación que les ha obligado a revisar lo que hacen.

Podemos considerar que el impacto ha sido significativo, si bien, aquí no se describen prácticas de más calidad, se evidencia consciencia en las demandas del nuevo plan, sobre todo con respecto de la capacitación a la que les ha obligado. El 70% de los profesores reporta que este plan demanda mayores exigencias y aproximadamente un 80% ha tenido que hacer ajustes en horarios y rutinas. Por otro lado es interesante destacar como un promedio de 85% reportan que programas y materiales, facilitan la tarea, lo que haría pensar en un proceso adecuado de comprensión y asunción de la propuesta, sin embargo esto se contradice con las prácticas que se registran cuando nos acercamos a procesos más cualitativos, como lo es el trabajo colegiado.

### V 3. La propuesta curricular en relación con los estudiantes (aplicación- implicación).

**Cuadro 3.14**

PREGUNTAS	1 (de acuerdo)	2 (desacuerdo)	3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo)
¿Los rasgos de egreso definen al nuevo profesor que necesitamos?	80%	13.3%	6.7%
¿Organizar la propuesta en tres campos fue acertado?	91.1%	6.7%	2.2%
¿Se enfrentan problemas con los estudiantes por el Plan?	44.4%	48.9%	6.7%
¿Los estudiantes rechazan las actividades de OPD?	22.2%	64.5 %	13.3%

### V 3. Datos cualitativos que aportan las entrevistas

En las entrevistas se preguntó a los profesores en qué porcentaje consideraban se estarían cumpliendo o se han cumplido los rasgos del perfil de egreso, lo que significaría una valoración positiva del proceso de implementación, ya que sólo con un proceso adecuado podría esperarse el logro de dichos rasgos que sintetizan idealmente la formación que los nuevos profesores deben tener. El 70% de ellos piensa que se han cumplido en un porcentaje del 65%, el resto piensa que sólo en un 15%.

Como fortalezas, señalan que "... se ha avanzado hacia el trabajo colegiado y en la actualización..." El 14% opina que "...los cambios en la escuela no tienen que ver con el Plan..."

Sobre su percepción con respecto de si se han favorecido a la par de la implementación del plan de estudios otros procesos de transformación, señalan "...la infraestructura, acondicionamiento de espacios de trabajo y los laboratorios..."

Cuando se les ha preguntado si a siete años de iniciada la reforma, consideran que todavía

existen resistencias hacia el nuevo plan de estudios, señalan que "...aún existen profesores que manifiestan inconformidad con el Plan, son aquellos que no siguen los programas y siguen trabajando como lo hacían antes".

En la pregunta anterior, en relación con los alumnos, el 80% señala que "...se presentan resistencias de parte de los alumnos cuando deben enfrentar tareas de Observación y Práctica Docente".

En la variable *La propuesta curricular en relación con los estudiantes*, las preguntas centrales que se han seleccionado integran al docente en su relación con los estudiantes. De acuerdo con los porcentajes podemos señalar que los profesores están de acuerdo en que los rasgos del perfil de egreso definen adecuadamente al nuevo profesor que requiere la educación secundaria y que resulta favorable que la propuesta esté organizada en tres campos, lo que nos hace suponer su conocimiento y comprensión de la organización de la propuesta curricular. Por otra parte, sigue apareciendo un porcentaje aproximado al 10% que no está de acuerdo o no se compromete con una respuesta, lo que nos hace pensar cuál será su conocimiento y comprensión de la propuesta curricular, porque estos profesores están frente a grupo y atienden asignaturas del nuevo plan de estudios. En la encuesta se señala que casi un 50% de profesores afirman que se presentan problemas con los estudiantes por razones directamente generadas por la aplicación del Plan, en la entrevista, un porcentaje similar opina que los normalistas presentan dificultades cuando tienen que atender actividades de Observación y Práctica Docente (OPD). En relación con ello, por la experiencia como docente y como directiva, considero que los problemas que se han enfrentado (y que han disminuido gradualmente), con los estudiantes, además de los generados por la actitud que han tenido que asumir con respecto del cumplimiento de las nuevas normas impuestas por esta administración, son precisamente los derivados de las actividades de OPD. Algunas de estas problemáticas tienen que ver con un esfuerzo adicional en tiempo y trabajo que las jornadas de observación y práctica les exigen. Enfrentarse a las actividades de observación y práctica les requiere al menos: planear las clases por asignatura de acuerdo con temas elegidos por los profesores de la secundaria, preparar material didáctico, hacer frente a los adolescentes, trasladarse a las escuelas que les corresponden, estar bajo la vigilancia de las autoridades de la escuela secundaria. Aunado a lo anterior deben lidiar en ocasiones con la ausencia de un apoyo más comprometido de los profesores de la ENSJ, y seguramente experimentar, en no pocas ocasiones, desconcierto por la incongruencia entre las



prácticas de algunos maestros de la ENSJ, de los maestros de la secundaria y las que les son requeridas a ellos.

Aunque no consideré una pregunta central de análisis el asunto de los egresados, es importante desatacar el siguiente dato: al cuestionar a los profesores sobre su percepción en el logro de los rasgos del perfil de egreso con el nuevo plan, un 70% de los entrevistados lo consideran afirmativo. Este porcentaje tan alto, alude a cierto optimismo sin fundamento, sobre todo, si lo contrastamos con una situación concreta: en un examen aplicado al 100% de los alumnos para valorar el dominio de contenidos de su especialidad, con excepción de los estudiantes de la especialidad de Inglés, todos los grupos reprobaron. Si bien el dominio de contenidos es sólo un aspecto de uno de los rasgos del perfil de egreso, es desde mi punto de vista muy significativo. Tampoco es azaroso que haya sido precisamente la especialidad de inglés la que aprobó el examen de conocimientos. En este caso se trata de la única especialidad que exige el dominio del idioma inglés, es decir el dominio del contenido de la especialidad, antes de incorporarse a la Normal.

Esta experiencia nos remite a otro de los grandes problemas de las escuelas normales: el poco cuidado que se tiene para seleccionar a los aspirantes. Los mecanismos utilizados en la ENSJ, se debilitan al tener que hacer frente a las presiones que diferentes grupos ejercen sobre la SEJ, en particular el SNTE y la Federación de Estudiantes de Guadalajara<sup>22</sup>. El proceso de selección se realiza con oportunidad y con instrumentos creados por la Dirección General de Evaluación, sin embargo, una vez que se ha publicado el dictamen de admitidos e inician las actividades escolares, comienzan a incorporarse más alumnos hasta alcanzar en ocasiones un 25% adicional al dictamen de aceptados. Los estudiantes que se incorporan por este medio forman parte del porcentaje que no alcanzaron los promedios requeridos en el examen de admisión. Además de un perfil bajo con respecto de sus compañeros, tardan semanas y hasta meses en incorporarse, tiempo que requieren los organismos y sus dirigente para lograr el acuerdo anual con la SEJ. Aunado a lo anterior muchos de ellos se incorporan a la especialidad que tuvo menos demanda en el ciclo escolar y que por lo común se trata de las ciencias exactas, Física o

---

<sup>22</sup> La FEG fue un organismo que detentó enorme poder bajo el cobijo de la Universidad de Guadalajara. Desde hace más de una década dejó de recibir el apoyo, al negársele la representación de los estudiantes de las escuelas y centros universitarios, mermando con ello de manera considerable su influencia en las instituciones educativas. Sobrevive en los espacios que no pertenecen a la Universidad en particular las Normales y las Escuelas Secundarias de la zona metropolitana.

Química en particular ya que suelen ser las menos demandadas por los aspirantes cada ciclo escolar. Esto seguramente guarda relación con el mínimo vocacionamiento para la enseñanza de las ciencias que hay en México. Los problemas que enfrentan los profesores con estos estudiantes son difíciles de solucionar. Perfil bajo, incorporación tardía y mínimo interés por las ciencias, hacen muy complicado lograr un buen perfil de egreso en estos nuevos profesores.

#### **V 4. Valoración de la propuesta curricular (relación con expectativas, sentido de éxito o fracaso, valoración del impacto)**

**Cuadro 3.15**

PREGUNTAS	1 (de acuerdo)	2 (desacuerdo)	3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo)
• ¿El Plan ha sido exitoso porque se consideraron las condiciones institucionales?	33.3%	35.6 %	31.1%
• ¿El Plan 99 ha fracasado rotundamente?	4.4%	77.7%	17.8%
• ¿El Plan ha dado frutos a seis años de implementado?	60%	20%	20%
• ¿Es necesario hacer ajustes para lograr mayor calidad?	75.6%	13.3%	11.1%

#### **V 4. Datos cualitativos que aportan las entrevistas**

Respecto del éxito que este plan ha tenido el 42% de los entrevistados señala que “...es necesario evaluar lo que existe, contar con recursos humanos y materiales disponibles y la capacitación de docentes y directivos”.

Creo que ésta es una característica del trabajo en las escuelas normales, proyectos van y vienen y no se hace evaluación, compartimos con todo el sector educativo la cultura de no medir el impacto, las universidades al participar en programas de apoyo económico, se han visto obligadas por esos programas a hacerlo, pero hasta hoy, las escuelas normales, aún ofertando la licenciatura, se siguen considerando en la práctica como instituciones de nivel básico y ese tratamiento reciben.

Con respecto de los beneficios que ha traído el plan y que refieren como un éxito es el señalamiento de que “...se ha avanzado hacia el trabajo colegiado”.

Los profesores entrevistados señalan que no es posible hablar de un fracaso en el proceso de implementación del plan de estudios pero enfatizan sobre “...la necesidad de hacer ajustes al plan...” el 70 % considera que es necesario hacer ajustes para lograr

una formación docente con mayor calidad.

Como podemos apreciar en el cuadro que contiene las respuestas a las preguntas de la encuesta, sólo aproximadamente la tercera parte de los encuestados considera que el Plan ha sido exitoso, otro porcentaje similar no lo considera así y un tercio más decidió no opinar. Casi el 80% niega que haya fracasado pero un porcentaje similar considera que es necesario hacer ajustes. En forma general, un 60% considera que ha dado frutos positivos o que ha propiciado logros; sin embargo, en el otro 40% hay opiniones diversificadas en dos sentidos: el 20% no están de acuerdo y el otro 20% no se expresa ni a favor ni en contra. Si sumamos estos dos grupos, entonces existe un número importante de profesores que no son tan optimistas, pues no están convencidos, explícita o implícitamente, que el Plan sea un éxito.

En otro indicador, que se refiere a la relación de éxito con las condiciones institucionales, se percibe un sentido crítico de valoración, pues las opiniones son equitativas entre quienes están de acuerdo y quienes no. Esto habla de profesores conocedores del proceso, en particular de los problemas en la implementación.

Las apreciaciones vertidas por los profesores de la Normal Superior, respecto del proceso de implementación, son coincidentes con la siguiente reflexión de Latapí, que considero pertinente señalar porque incluye todos aquellos elementos analizados en este trabajo:

Desafortunadamente el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales vigente no llegó a las raíces de estas deficiencias; ha ampliado los recursos materiales de las instituciones, mejorado notablemente sus bibliotecas y equipamientos electrónicos y propuesto un *currículum* que, aunque discutible, es al menos más coherente con los planes y programas en vigor; pero no se propuso renovar a fondo (inclusive contemplando la jubilación anticipada en algunos casos) plantas docentes anquilosadas ni introducir mecanismos auténticamente universitarios de evaluación externa de profesores y estudiantes, o de evaluación y acreditación de las instituciones.” “...el proceso de reforma en las normales es en la práctica muy débil... (Latapí, 2003:14).

Los datos anteriores ponen en evidencia prácticas que no favorecen el desarrollo ideal al que aspira el Plan 1999, pero es interesante destacar qué porcentaje significativo de profesores está de acuerdo en la necesidad de mejorar las prácticas educativas a través de la capacitación y actualización; de colegiar; de mejorar las relaciones con los estudiantes; de que se generen

procesos de evaluación interna y externa con parámetros congruentes con la educación superior. Estos maestros son aquellos capaces de establecer una relación entre sus expectativas, sus formas de enseñanza en la Normal y las necesidades que éstas generan y los resultados del Plan 1999, a siete años de su implementación.

Por otra parte, vale la pena poner énfasis en un número menor de profesores, que aunque fluctúa entre un 10 y 25 % en los diversos aspectos considerados en el análisis, no por ello es menos importante, e incluso puedo afirmar, es determinante, en el proceso que ha seguido el Plan, me refiero a los profesores que a los distintos cuestionamientos, dicen *no estar de acuerdo ni en desacuerdo*, aún en situaciones que los involucra directamente; o bien porque se refieren a nociones básicas como formadores; o bien, porque sus respuestas les exige hablar de su desempeño académico. Este grupo, que implícitamente no reconoce logros en la aplicación del Plan, representa a los maestros poco comprometidos, desinformados, desinteresados, “chambistas”, que no han logrado integrar una identidad profesional como formadores y que de no establecer mecanismos que los obligue a implicarse, seguirán dañando, seriamente el proceso formativo de los futuros maestros.

## Conclusiones

### Capítulo IV. Conclusiones

El propósito central de este trabajo ha sido realizar una descripción del proceso de implementación de la política pública diseñada para la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco.

Esta política educativa se planteó una reforma al sistema de formación inicial de docentes incluidas las escuelas de formación que son las normales. El planteamiento considera seis líneas de acción, una de ellas la constituyó la modificación de la propuesta curricular y con ello la aplicación de un nuevo plan de estudios en 1999.

La justificación para el cambio de plan de estudios se dio a partir el desfase identificado entre la propuesta de formación docente y el currículum de educación secundaria. Las exigencias internacionales y los resultados en las evaluaciones a los estudiantes de educación básica hicieron inminente la reforma a la formación de profesores.

En este estudio de caso, son los profesores y sus relaciones en el contexto institucional, los que determinan la viabilidad de las políticas planteadas. El papel del docente de la Escuela Normal Superior de Jalisco ha sido fundamental en el avance y las limitaciones de la implementación del Plan 1999.

A pesar de que en los documentos básicos se afirma que la propuesta fue creada a partir de las sugerencias de los profesores de las escuelas normales, en el caso de la ENSJ, no ocurrió así. No hubo consulta previa o evaluación diagnóstica que permitiera a los diseñadores conocer la situación del contexto institucional en que la propuesta se llevaría a cabo. Esto es comprensible considerando el vasto universo de normales en México, sin embargo, por tratarse de una propuesta curricular homogénea aplicada en contextos heterogéneos, debió trabajarse con anticipación con los operadores de la propuesta.

La cultura que se vive y reproduce en las escuelas normales las ha mantenido en una especie de ostracismo que les impide evolucionar. Mientras no se generen procesos reales de diagnós-

tico y se atiendan las complejas problemáticas que las aquejan, difícilmente veremos a estas instituciones convertidas en verdaderos centros de educación superior.

El proceso de la reforma en Jalisco se ha llevado a la práctica como una política más, impuesta desde el centro. El papel de la comunidad escolar se ha reducido a asumir el proceso de capacitación que se ofreció durante siete semestres a los docentes seleccionados para capacitar a su vez, a sus compañeros. La escuela llevó sus procesos de capacitación al interior, con muchas limitantes, fundamentalmente de tipo académico y organizativo debido a sus circunstancias. Un porcentaje de maestros no asumieron los compromisos que el nuevo plan les planteaba y a siete años de iniciado el proceso de implementación, al menos un 25% siguen trabajando con sus prácticas anteriores. El Plan fue impuesto en un contexto carente de aspectos básicos relacionados con el perfil profesional de sus docentes.

Al describir la característica de heterogeneidad en el perfil académico de la planta docente de la Normal Superior, se plantean las dificultades que esto genera para la consolidación de un colectivo docente más integrado y comprometido con la mejora en la calidad educativa, y se concluye que en este caso, el colectivo ha significado en sí mismo, un obstáculo para la implementación.

La reforma educativa de 1999 no consideró la realidad, lo cual constituye un error en el diseño de la política para la formación docente ya que desde ese momento debieron tomarse en cuenta las condiciones reales para la viabilidad de la misma.

Existe un porcentaje superior al 30% de profesores que no participan de las actividades académicas, incumpliendo con su compromiso laboral y profesional. Este grupo se encuentra integrado por algunos profesores de tiempo completo ubicados en categorías altas, es decir, han logrado los máximos beneficios que la carrera docente les puede brindar y sin embargo, su contribución es mínima en el proceso formativo de los estudiantes.

Ante esta situación se hace necesario pensar en la renovación de la planta docente como un requisito obligado para la mejora. La renovación no implica forzosamente la jubilación o separación de algunos profesores, pero es necesario que los gobiernos federal y estatal atiendan con seriedad y compromiso esta situación y pongan especial cuidado en este asunto.

Es necesario estimular a los docentes que hacen bien su trabajo para que continúen fortaleciendo la vida académica de las escuelas normales y que se obligue a los que no cumplen a

formarse y/o actualizarse, y en caso de no lograrlo, sean separados de estas instituciones. Finalmente a la larga, será más oneroso dejarlos que sigan empobreciendo la vida de estas instituciones, los costos de generaciones de profesores mal formados continúan fortaleciendo el círculo vicioso de la problemática de la calidad educativa de nuestros jóvenes. En consecuencia, una de las tareas principales que debe ser atendida consiste en establecer un proceso selectivo que permita lograr el arraigo de los buenos profesores y la vigilancia o evaluación permanente de quienes ya cuentan con los beneficios económicos y no cumplen con sus compromisos profesionales.

Aunado a ello debe realizarse una evaluación diagnóstica de quienes integran la comunidad académica, para a partir de los resultados obtenidos, tomar decisiones de capacitación y actualización que permitan profesionalizar la planta docente.

Los mecanismos de acceso y promoción a las plazas vacantes consideran requisitos que privilegian la antigüedad y el credencialismo pero no contemplan las evaluaciones sobre competencias docentes o el desempeño profesional que debería constituir el requisito principal. Por ello se hace necesario que la autoridad contemple en una evaluación integral los mecanismos de acceso y promoción de profesores con un perfil que garantice la mejora en las plantas docentes de los formadores de docentes.

Además de la información obtenida a partir de la revisión de documentos oficiales, las entrevistas y encuestas a directivos y docentes, se llega a la conclusión generalizada de que el Plan de Estudios ha traído beneficios a la ENSJ ya que su puesta en marcha ha sido paralela al ejercicio de transformación de las condiciones básicas de operación de la vida institucional, aunque ellos se manifieste sin dejar de señalar que deben hacerse ajustes al proceso. El directivo de la institución cumple un papel fundamental en estos procesos renovadores, ya que él puede propiciar un mejor clima organizacional. Hasta el momento no se ha realizado un proceso formal de seguimiento y evaluación.

Las autoridades educativas federales y estatales deben proporcionar las condiciones necesarias, materiales y de capacitación que permitan la viabilidad del plan ya que existe una serie de impedimentos que pueden resolverse con el establecimiento de las condiciones adecuadas para su desarrollo.

Sin lugar a dudas, la reforma ha tenido muchas dificultades, pero a la vez, generó importantes procesos que fueron detonadores de cambios significativos para la mejora en nuestra institución.

La ENSJ ha ido recuperando su vocación y en un proceso lleno de tropiezos muchos profesores se han incorporado al proyecto académico que tiene como propósito central, generar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes utilizando como guía el plan de estudios 1999.

Han transcurrido ya más de siete años de iniciado este proceso y aún existen muchos aspectos que de no corregirse, imposibilitarán el logro de los propósitos del plan de estudios definidos ampliamente en el perfil de egreso de los futuros docentes de educación secundaria.

Aún con los avances, está claro que los esfuerzos institucionales son insuficientes, por lo que considero una necesidad urgente la revisión cuidadosa de lo que se ha hecho, no debemos dejar que transcurra más tiempo. Se requiere una evaluación integral de la situación que priva en nuestra institución y del proceso de implementación de la propuesta curricular para reorientar las acciones que nos conduzcan al logro de los propósitos planteados.

Entre los retos principales que se identifican en la ENSJ a partir del proceso de implementación destacan: normar y vigilar el cumplimiento de la tarea docente con calidad y pertinencia, incorporar a todos los docentes al proyecto institucional, establecer mecanismos de ingreso y promoción con elementos cualitativos que garanticen el desempeño docente adecuado y evaluar el impacto de los egresados en las escuelas secundarias.

Resolver el problema de las deficiencias de los profesores en servicio no será tarea fácil, sin embargo, es posible lograrlo en tanto, que al mismo tiempo que se profesionalizan los docentes en servicio, se garantice la calidad en la formación de los nuevos profesores. Ésta es la única manera de evitar que se sigan reproduciendo viejos esquemas de formación docente, que en su conjunto pueden definirse como heterogéneos, sobre todo, en cuanto a la calidad de la formación con la que egresan, sin que hasta el momento haya quien se haga cargo de ello de manera sistemática y comprometida.

Aunado a las dificultades concernientes a los profesores, se ha puesto en evidencia otro de los grandes problemas de las escuelas normales: el poco cuidado que se tiene para seleccionar a los aspirantes. Los mecanismos utilizados en la ENSJ, se debilitan al tener que hacer frente a



las presiones que diferentes grupos ejercen sobre la SEJ, en particular el SNTE y la Federación de Estudiantes de Guadalajara. El proceso de selección se realiza con oportunidad y con instrumentos creados por la Dirección General de Evaluación, sin embargo, una vez que se ha publicado el dictamen de admitidos e inician las actividades escolares, comienzan a incorporarse más alumnos hasta alcanzar en ocasiones un 25% adicional al dictamen de aceptados. Esto suele representar un problema adicional en las aulas debido a la dificultad que representa para los profesores el abordaje de contenidos a grupos de alumnos con niveles muy diferentes.

Se puede afirmar que no son las reformas en sí mismas las que generan y deciden los cambios reales, sino la forma en que colectivamente se las apropian los profesores, elaborándolas y redefiniéndolas. Desde esta perspectiva, es obligado entonces, el análisis de las reformas en su contexto, la valoración de las características de la realidad institucional, de las prácticas comunes de los profesores, de los juegos de poder, en fin, de lo que se ha llamado la gramática y la cultura escolar.

Idealmente las condiciones de la realidad institucional debieran ser consideradas. Sin embargo, al margen de las posibilidades del éxito de la más reciente reforma a la formación de profesores de educación secundaria en Jalisco, el proceso de reelaboración de las propuestas por parte de las escuelas y los profesores, lleva en sí misma un potencial de generación de nuevas realidades educativas nada despreciables. Aún sin pretender que una reforma se lleve a cabo en los términos planteados, es tiempo aún de realizar la revisión, evaluación y análisis que permita fortalecer los beneficios que esta propuesta ha traído a la Normal Superior. El riesgo mayor en este momento, es que aún lo que se ha logrado tienda a perderse por falta de atención.

Al revisar las consideraciones de los profesores podemos darnos cuenta que desde su óptica ellos describen una serie de cambios o elementos que hablan de una transformación positiva, sin embargo hasta el momento no contamos con elementos que nos permitan medir el impacto de cuatro generaciones de profesores egresados con el nuevo Plan.

Creo que ésta es una característica del trabajo en las escuelas normales, proyectos van y vienen y no se hace evaluación, compartimos con todo el sector educativo la cultura de no medir el impacto, las universidades al participar en programas de apoyo económico, se han visto

obligadas por esos programas a hacerlo, pero hasta hoy, las escuelas normales aún ofertando la licenciatura, se siguen considerando en la práctica, como instituciones de nivel básico y ese tratamiento reciben.

Al existir una viabilidad limitada, se hace necesaria una valoración integral y tal vez como consecuencia, un replanteamiento de la política pública.

Transformar, dar seguimiento y evaluar la formación de los nuevos docentes es, junto con la profesionalización de los docentes en servicio, una tarea que debe considerarse central en el contexto general de la política educativa y que no debe seguirse posponiendo indefinidamente.

Finalmente quiero señalar que en el proceso de construcción de este estudio tuve que enfrentar vacíos de información que considero pueden constituirse en espacios de oportunidad para nuevas investigaciones.

Las temáticas tal vez serían inagotables, sin embargo en relación con esta experiencia, considero que requieren trabajo investigativo:

- La política pública en su relación con la formación docente en contextos específicos.
- Identidad y cultura normalista, ¿resistencia al cambio?
- Mecanismos de ingreso, promoción y permanencia de los cuerpos docentes en las instituciones formadoras.
- Evaluación de la práctica docente en las escuelas normales.
- Medición del impacto del nuevo plan de estudios en las prácticas docentes en la escuela secundaria.

## Anexos

### ENCUESTA PARA DOCENTES DE INSTITUCIONES FORMADORAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Objetivo:** conocer la opinión de los docentes acerca de la Reforma a la Formación Docente para Profesores de Educación Secundaria y la implementación del Plan de Estudios 1999.

Le solicitamos amablemente leer con detenimiento cada una de las preguntas antes de responder.

Fecha: _____ / _____ / _____ Institución _____
<b>I. Información demográfica</b>
1. Edad: _____
2. Género 1. Femenino _____ 2. Masculino _____
<b>II. Formación docente</b>
3. La institución donde se formó fue: 1) Normal Básica 2) Normal Superior 3) UPN 4) Universidad 5) Otro _____ (Especifique)
4. ¿Qué licenciatura realizó? _____
5. ¿Cuenta con estudios terminados de posgrado? 1. Si _____ 2. No _____ (pase a pregunta 9)
6. ¿Qué tipo de posgrado ha realizado? Considere sólo el de mayor nivel. 1) Especialidad 2) Maestría 3) Doctorado
7. ¿En qué año lo terminó? _____
8. ¿Qué doctorado/ maestría/ especialidad realizó _____ (Especifique)
<b>III. Experiencia Docente</b>
9. ¿Cuántos años lleva dedicado a la docencia? _____

10. ¿Cuántos años lleva dedicado a la docencia en instituciones formadores de docentes?	
_____	
11. ¿Qué asignaturas del Plan de Estudios 1983 impartió? Anote 2 de ellas.	
_____	
12. Qué asignaturas del Plan de Estudios 1999 ha impartido? Anote 2 de ellas	
_____	
<b>IV. Las afirmaciones que a continuación leerá, son opiniones con las que usted puede estar de acuerdo o no. Le solicitamos anotar la opción que usted considere más adecuada, eligiendo el número que mejor describa su opinión y colocándolo en el recuadro de la derecha.</b>	
<p style="text-align: center;"> <b>1</b> Totalmente en desacuerdo    <b>2</b> En desacuerdo    <b>3</b> Ni de acuerdo ni en desacuerdo  <b>4</b> De acuerdo    <b>5</b> Totalmente de acuerdo </p>	
13. Considero adecuado el momento en que se implementó La Reforma a la Educación Normal que propuso el Plan de Estudios 1999.	_ _
14. La Reforma a la Educación Normal que propuso el Plan de Estudios 1999 se implementó en nuestra institución en las mejores condiciones institucionales.	_ _
15. La Reforma a la Educación Normal que propuso el Plan de Estudios 1999 se implementó en nuestra institución en condiciones inadecuadas.	_ _
16. La implementación del Plan de Estudios 1999 ha generado demasiados problemas a nuestra institución.	_ _
17. La implementación del Plan de Estudios 1999 ha traído grandes beneficios a nuestra institución.	_ _
18. Los problemas que vive la Educación Secundaria guardan una relación estrecha con la formación que nuestra institución brinda a los estudiantes.	_ _
<p style="text-align: center;"> <b>1</b> Totalmente en desacuerdo    <b>2</b> En desacuerdo    <b>3</b> Ni de acuerdo ni en desacuerdo  <b>4</b> De acuerdo    <b>5</b> Totalmente de acuerdo </p>	
19. Los problemas que vive la Educación Secundaria no tienen relación con la formación que nuestra institución brinda a los estudiantes.	_ _
20. El Plan de Estudios 1999 ha transformado positivamente la formación de profesores de educación secundaria.	_ _
21. Los rasgos del perfil de egreso propuestos en el plan de estudios define totalmente las características que el nuevo profesor de secundaria debe tener.	_ _
22. Comparativamente el Plan de Estudios 1999 es mejor que el Plan de Estudios 1983.	_ _

23. Existen diferencias entre las competencias docentes desarrolladas en los alumnos entre Plan 1983 y 1999.	<input type="checkbox"/>
24. La Licenciatura en Educación Secundaria es una carrera que forma especialistas en adolescentes en una rama del conocimiento.	<input type="checkbox"/>
25. Organizar la propuesta curricular en tres grandes campos: la línea de acercamiento a la práctica, el área de desarrollo de los adolescentes y las asignaturas de especialidad, ha sido acertado.	<input type="checkbox"/>
26. Los enfoques, propósitos, contenidos y actividades de los nuevos programas son fácilmente comprensibles y facilitan la tarea del profesor.	<input type="checkbox"/>
27. Los enfoques, propósitos, contenidos y actividades de los nuevos programas son difíciles de comprender y dificultan la tarea del profesor.	<input type="checkbox"/>
28. Los materiales bibliográficos que apoyan este plan de estudios, programas y antologías facilitan la tarea del profesor.	<input type="checkbox"/>
29. Los materiales bibliográficos que apoyan este plan de estudios, programas y antologías dificultan la tarea del profesor.	<input type="checkbox"/>
30. El Plan de Estudios 1999 conlleva más exigencias para el profesor que el Plan de Estudios 1983.	<input type="checkbox"/>
<p style="text-align: center;"> <b>1</b> Totalmente en desacuerdo    <b>2</b> En desacuerdo    <b>3</b> Ni de acuerdo ni en desacuerdo  <b>4</b> De acuerdo    <b>5</b> Totalmente de acuerdo </p>	
31. El Plan de Estudios 1999 me ha obligado a formarme o actualizarme en campos del conocimiento que no dominaba.	<input type="checkbox"/>
32. El Plan de Estudios 1999 me obligó a hacer ajustes en mis horarios y rutinas de trabajo.	<input type="checkbox"/>
33. La capacitación y/o actualización que he recibido ha sido suficiente y adecuada para el conocimiento y aplicación de los nuevos programas.	<input type="checkbox"/>
34. La capacitación y/o actualización que he recibido no ha sido suficiente, ni adecuada para el conocimiento y aplicación de los nuevos programas.	<input type="checkbox"/>
35. Asistí a la ciudad de México a recibir capacitación para atender al menos una de las asignaturas que imparto.	<input type="checkbox"/>
36. Asistí a cursos de capacitación organizados por nuestra institución para recibir la capacitación de los maestros que asistieron a la ciudad de México a capacitarse.	<input type="checkbox"/>
37. Tuve que sortear enormes dificultades con los estudiantes para la aplicación de los nuevos programas de estudio.	<input type="checkbox"/>
38. No he tenido dificultades con los estudiantes para los nuevos programas de estudio.	<input type="checkbox"/>
39. Los estudiantes han manifestado rechazo al Plan 1999, sobre todo en relación con las tareas derivadas de la línea de Acercamiento a la Práctica Docente.	<input type="checkbox"/>

40. Actualmente (a seis años) se siguen enfrentando dificultades con los estudiantes por la implementación del Plan de Estudios 1999.	<input type="text"/>
41. Los problemas que se viven en la institución están relacionados con el Plan de Estudios 1999.	<input type="text"/>
42. Existió inconformidad entre los maestros al momento de la implementación del Plan de Estudios 1999.  <b>1 Totalmente en desacuerdo    2 En desacuerdo    3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b> <b>4 De acuerdo    5 Totalmente de acuerdo</b>	<input type="text"/>
43. El Plan 1999 afectó negativamente a los maestros de la institución.	<input type="text"/>
44. El Plan 1999 afectó positivamente a los maestros de la institución.	<input type="text"/>
45. El Plan de Estudios 1999 no ha logrado avances en la calidad de la formación docente porque no se consideraron las condiciones académicas y laborales de la institución antes de su implementación.	<input type="text"/>
46. El Plan de Estudios 1999 ha sido exitoso porque se consideraron las condiciones académicas y laborales de quienes formamos esta institución.	<input type="text"/>
47. El Plan de Estudios 1999 no ha logrado avances en la calidad de la formación docente porque se ignoró la realidad institucional.	<input type="text"/>
48. El Plan de Estudios 1999 ha sido exitoso porque para su aplicación se consideraron las condiciones reales de la institución.	<input type="text"/>
49. La falta de participación activa de los profesores de nuestra institución en el diseño del Plan 1999 repercutió negativamente en el éxito del mismo.	<input type="text"/>
50. El Plan de Estudios 1999 ha fracasado rotundamente.	<input type="text"/>
51. El Plan de Estudios 1999 ha rendido muy pocos frutos en relación con las expectativas que se tenían en su inicio.	<input type="text"/>
52. El Plan de Estudios 1999 ha dado fruto muy positivos a seis años de su implementación.	<input type="text"/>
53. Es necesario hacer ajustes al Plan de Estudios 1999 para lograr una formación docente de mayor calidad.	<input type="text"/>
54. El Plan de Estudios 1999 no ha transformado positivamente la formación docente, en realidad nada a cambiado.	<input type="text"/>
55. El Plan de Estudios 1999 no ha transformado positivamente la formación docente, en realidad nada a cambiado.	<input type="text"/>

MUESTRA DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS PROFESORES DE LA ENSJ EN 2006

<b>P13 ¿CONSIDERA ADECUADO EL MOMENTO DE LA REFORMA 1999?</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>1 TOTALMENTE EN DESACUERDO</b>	3	6.7	6.7	6.7
	<b>2 EN DESACUERDO</b>	9	20.0	20.0	26.7
	<b>3 NI DE ACUERDO NI DESACUERDO</b>	4	8.9	8.9	35.6
	<b>4 DE ACUERDO</b>	23	51.1	51.1	86.7
	<b>5 TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	6	13.3	13.3	100.0
	<b>Total</b>	45	100.0	100.0	

<b>P14 ¿LA REFORMA 1999 SE IMPLEMENTÓ EN LA MEJORES CONDICIONES?</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>1 TOTALMENTE EN DESACUERDO</b>	3	6.7	6.7	6.7
	<b>2 EN DESACUERDO</b>	19	42.2	42.2	48.9
	<b>3 NI DE ACUERDO NI DESACUERDO</b>	6	13.3	13.3	62.2
	<b>4 DE ACUERDO</b>	14	31.1	31.1	93.3
	<b>5 TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	3	6.7	6.7	100.0
	<b>Total</b>	45	100.0	100.0	

<b>P21 LOS RASGOS DE PERFIL DE EGRESO PROPUESTOS EN EL PLAN DEFINE TOTALMENTE LAS CARACTERÍSTICAS DEL NUEVO PROFESOR</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>2 EN DESACUERDO</b>	6	13.3	13.3	13.3
	<b>3 NI DE ACUERDO NI DESACUERDO</b>	3	6.7	6.7	20.0
	<b>4 DE ACUERDO</b>	31	68.9	68.9	88.9
	<b>5 TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	5	11.1	11.1	100.0
	<b>Total</b>	45	100.0	100.0	

<b>P26 LOS ENFOQUES, PROPÓSITOS, CONTENIDOS Y ACTIVIDADES DE LOS NUEVOS PROGRAMAS SON FÁCILMENTE COMPENSIBLES Y FACILITAN LA TAREA DEL PROFESOR</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>2 EN DESACUERDO</b>	6	13.3	13.3	13.3
	<b>3 NI DE ACUERDO NI DESACUERDO</b>	2	4.4	4.4	17.8
	<b>4 DE ACUERDO</b>	29	64.4	64.4	82.2
	<b>5 TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	8	17.8	17.8	100.0
	<b>Total</b>	45	100.0	100.0	

<b>P31 EL PLAN 99 ME HA OBLIGADO A FORMARME O ACTUALIZARME EN CAMPOS DEL CONOCIMIENTO QUE NO DOMINABA</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>2 EN DESACUERDO</b>	4	8.9	8.9	8.9
	<b>3 NI DE ACUERDO NI DESACUERDO</b>	3	6.7	6.7	15.6
	<b>4 DE ACUERDO</b>	29	64.4	64.4	80.0
	<b>5 TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	9	20.0	20.0	100.0
	<b>Total</b>	45	100.0	100.0	

<b>P52 EL PLAN 99 HA DADO FRUTOS MUY POSITIVOS A SEIS AÑOS DE SU IMPLEMENTACIÓN</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>2 EN DESACUERDO</b>	9	20.0	20.0	20.0
	<b>3 NI DE ACUERDO NI DESACUERDO</b>	9	20.0	20.0	40.0
	<b>4 DE ACUERDO</b>	23	51.1	51.1	91.1
	<b>5 TOTALMENTE DE ACUERDO</b>	4	8.9	8.9	100.0
	<b>Total</b>	45	100.0	100.0	



## Bibliografía

- AGUERREDONDO, Inés, (2003): *Formación docente: desafíos de la política educativa*. SEP, Cuadernos de Discusión, N° 8, México.
- AGUERREDONDO, Inés y POGRÉ, Paula, (2001): *Instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*, Editorial Troquel, Buenos Aires.
- AGUERREDONDO, Inés y XIFRA, Susana, (2002): *Cómo piensan las escuelas que innovan*. Papers Editores, Buenos Aires.
- ARNAUT, Alberto, (2003): “El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio”, en *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*. N°, 102. Noviembre 2003.
- ARNAUT, Alberto, (1998): *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. SEP, México.
- ÁVALOS, Beatrice, (2002): “La formación docente continua en Chile. Desarrollo, logros y limitaciones” en *Formación docente: un aporte a la discusión*, UNESCO/OREALC, Santiago.
- BALL, Stephen, (1989): *La micropolítica de la Escuela*. Paidós, Barcelona.
- DARLING-HAMMOND, Linda, (2002): *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. SEP, México.
- DARLING-HAMMOND, Linda y McLaughlin Milbrey W. , (2003): *El desarrollo profesional de los maestros. Nuevas estrategias y políticas de apoyo*. SEP, Cuadernos de Discusión 9, México.
- DELVAL. Juan, (2002): *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Ariel, Barcelona.
- DIAZ, M. Fernando, en: *Léxico de la Política*, (2000): FLACSO, SEP-CONACYT, HENRICH BÖLL STIFTUNG, FCE, México.
- DICCIONARIO de ciencias de la educación, (1997), 6ª reimpresión, Aula Santillana, Madrid.

- DOMINGO, S. Jesús, (coord.). (2004): *Asesoramiento al centro educativo*, SEP-Octaedro, México.
- FLICK, Uwe, (2004): *Introducción a la investigación Cualitativa*. Morata, Madrid.
- FLORES, M. Magdalena, (2005), en: *Maestra Amparo Rubio de Contreras...La Leyenda*. Coord. Ibarra Sonia. SEJ, Guadalajara.
- FRIGERIO, Graciela, (2001): *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, ED-01/PROMEDLAC VII/ Documento de Apoyo, Chile.
- FUENTES, M. Olac, (2002), en: *Propósitos y Contenidos de la Educación Básica I (Primaria) y Propósitos y Contenidos de la Educación Básica II (Secundaria)*, Licenciatura en Educación Secundaria, PTFAEN, SEP, México.
- FULLAN, Michel y HARGREAVES, Andy, (1999), *La escuela que queremos*, SEP, Biblioteca para la actualización del maestro, México.
- GAIRÍN, S. Joaquín, (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*, La Muralla, Madrid.
- GAJARDO, Marcela, (1999): *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. N° 15. PREAL-CINDE, Santiago de Chile.
- GARCÍA, A. Jesús, (s/a): *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. 2ª Ed. Ediciones Mensajero, Bilbao.
- GATHER, T. Mónica, (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó, Barcelona.
- GIMENO, S. José, (1992): “Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica”, en: *Cuadernos de pedagogía*, N° 209.
- GIMENO, S. y Pérez José, (2005) *Comprender y transformar la enseñanza*. Undécima edición. Morata, Madrid.
- GONZÁLEZ, S. Raúl, (1999) en: *Comentarios a la Ley General de educación*, CEE, México.
- GVIRTZ, S. Y PALAMIDESSI M., (2000): *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, Aique, Buenos Aires.

- GUTIÉRREZ, P. Gabriel, (1998): *Metodología de las Ciencias Sociales II*, Oxford University Press, México.
- HAMMERSLEY, Martín y Atkinson Paul, (1994): *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós, Barcelona.
- HARGREAVES, Andy, (2003): *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. 4ª Ed. Morata, Madrid.
- HERAS, M. Laurentino, (1997): *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un Centro escolar*. Aljibe, Málaga.
- JUÁREZ R, Julia Adriana y Plascencia, Beatriz, (1994): *La investigación educativa en las escuelas normales del estado de Jalisco*, (Tesis de maestría en Investigación Educativa). Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), Guadalajara.
- KNOEPFEL, Peter y otros, (2003): “Capítulo 2 Las Políticas Públicas” en: *Análisis y conducción de Políticas Públicas*, Institut D’ hautes Études en Administration Publique, Francia.
- LATAPÍ, S. Pablo, (1999): *Un siglo de educación en México II*, FCE, México.
- LATAPÍ, S. Pablo, (2006): *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. FCE, México.
- LATAPÍ, S. Pablo, (2003): *¿Cómo aprenden los maestros?*, Cuadernos de discusión 6, SEP, SEByN, México.
- LISTON P. Daniel y Keeneth M. Zeichner, (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. 3ª ed., Morata, Madrid.
- MICHEL, Alain, (1996): “La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 10, OEI.
- MITCHELL, J. Clyde, (1983): “Case and situation analysis”, *Sociological Review*, Vol. 31.
- NAMO, Guiomar, (1998). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, SEP, Biblioteca del Normalista, México.

- OCDE (1991): *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*, Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona.
- ORIA, R. Vicente, (1990): *Política Educativa Nacional. Camino a la modernidad*. 2ª ed., Imagen Editores, México.
- PARSONS, Wayne (2005): Seminario “Problemas Públicos y Retos del Diseño de Políticas: viejas y nuevas tendencias”, FLACSO, 4-6 de abril 2005, México.
- PARSONS, Wayne y Martínez B. Argelia. (2005), *Implementación*. Traducción adaptada a guía para la asignatura: *El ciclo de las políticas públicas: aplicación y métodos*, Maestría en Políticas Públicas Comparadas, FLACSO, México.
- PEDRÓ, Francesc y PUIG Irene, (1998): *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Paidós, Barcelona.
- PETERS, Guy y Wright, (2001): “Políticas Públicas y Administración: lo viejo y lo nuevo”, en: *Nuevo Manual de Ciencia Política*, Robert Goodin, T.II, Istmo, España.
- PETERS, Guy, (2003): *El nuevo institucionalismo, teoría institucional en ciencia política*, GEDISA, Barcelona.
- POPKEWITZ, T. Thomas, (2000): *Sociología Política de las Reformas Educativas*, 3ª edición, Morata, Madrid.
- PRESSMAN, Jeffrey y Wildavsky Aaron, (1984): *Implementación*, 2ª edición, University of California Press, Berkeley.
- ROSSI, P.H., Lipsey M.W. y Freeman H.E., (2004): *Evaluation. A Systematic Approach*. 7ª ed., Thousands Oaks, Londres y Nueva Delhi: SAGE.
- SABATIER, Paul y Mazmanian Daniel, (1979): “The conditions for effective implementation”, Policy Analysis.
- SAMPIERI, H, COLLADO, R, y LUCIO, P., (2002) *Metodología de la Investigación*, Tercera edición, Mc Graw Hill, México.
- SANDOVAL, F. Etelvina, (2000): *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. UPN/Plaza y Valdés, México.

- SANTOS G. Miguel A., (1995): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- SAUTU, Ruth y otros, (2005): *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Buenos Aires.
- SAVÍN, Castro Marco Antonio, (2003), *Escuelas Normales: propuestas para la Reforma Integral*, Serie cuadernos de discusión 13, SEP/SEByN, México.
- SEP, (1959): *Plan de Estudios*. Documento mimeografiado.
- SEP, (1974): *Educación media básica. Resoluciones de Chetumal, planes de estudio, programas generales de estudio*, CNTE, SEP, México.
- SEP, (1991): *Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización educativa 1989-1994*. SEP/CONALTE, México.
- SEP, (1993): *Artículo 3º Constitucional y Ley General de educación*. SEP, México.
- SEP, (1997): *Fortalecimiento del papel del maestro*. SEP/Cuadernos. Biblioteca para la actualización del maestro. México.
- SEP, (1999): *Licenciatura en Educación Secundaria. Plan De Estudios 1999, Documentos básicos*, SEP, México.
- SEP, (2003): *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis*. Serie Gestión Institucional, 1, SEP, México.
- SEP, (2003): *Gaceta de la Escuela Normal 2*. SEP/Subsecretaría de Educación Básica, México.
- SEP, (2005): *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. SEP, INEE, México.
- TARRÉS M. Luisa, (coord.). (2004): *Observar, escuchar y comprender sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. 1ª reimp. FLACSO/El Colegio de México, México.
- TEDESCO, J. Carlos, (2004), Cuarta reimpresión, *Educación en la sociedad del conocimiento*, FCE, Buenos Aires.

TORRES del Castillo, Rosa María, (1996): “Formación docente: clave de la reforma educativa”, en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-ORELAC, Santiago de Chile.

TORRES del Castillo, Rosa María, (1998): “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo? En *Perfiles Educativos*, Tercera época, Vol. XX, No. 82, CESU/UNAM, México.

TORRES del Castillo, Rosa María, (1999): "Reformadores y docentes. El cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en *Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio, Bogotá.

TYACK, David y CUBAN Larry, (2000): *En busca de la utopía, un siglo de reformas en las escuelas públicas*, SEP, México.

WHETERLEY, R. y Lipsky M., (1977): “Street-level bureaucrats and institutional innovation: implementing special education reform”, *Harvard Educational Review* 47.

WITTRICK C. Merlin (comp)., (1997): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. 1ª reimp. Paidós / MEC, Barcelona.

YACUZZI, Enrique, (2005) *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*, Universidad del CEMA, Buenos Aires.

<http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/promin/1index.htm>

[http://www.oei.es/xiicie\\_doc03.htm](http://www.oei.es/xiicie_doc03.htm)